

## **Comunicação e Educação / Comunicación y Educación**

---

## É possível o letramento para a TV: uma proposta singela<sup>1</sup>

CLÁUDIO MÁRCIO MAGALHÃES

claudiomagalhaes@uol.com.br  
*Centro Universitário UNA*

### Resumo

Pesquisas garantem que as crianças passam de 3 a 5 horas diárias em frente da TV. Tempo às vezes superior do que na escola ou em outra atividade cotidiana. E, certamente, muito mais tempo do que lendo. Mas não existe um letramento para a leitura e apropriação deste conteúdo, onde o indivíduo não só domine a gramática da linguagem, mas faça uso social dela. Qual deve ser o papel do educador neste dilema, onde avançamos sobre a alfabetização em uma linguagem cada vez menos valorizada enquanto criamos uma horda de analfabetos da imagem? A boa notícia é que, embora a formação de professores não ajude, os docentes já dominam as ferramentas para essa transposição, utilizadas em outros contextos. A discriminação sobre a TV nubla a capacidade dos professores de contornarem o problema e começarem a alfabetizar seus jovens para o mundo audiovisual. Como contribuição, esse trabalho ainda oferece uma proposta de oficina e exercícios a serem aplicados em sala de aula.

**Palavras-Chave:** Letramento para TV; comunicação; educação

---

Não há boa – nem má – programação infantil para a grande maioria das crianças brasileiras. Mesmo porque não há programação infantil nas grandes redes de televisão aberta. Com exceção de um ou outro horário esporádico, e a um ou outro programa jogado na grade de programação para resolver um problema de espaço ou audiência, até as manhãs – tradicionalmente reservadas ao público infantil – hoje são ocupados por programas de variedades voltados para o público feminino.

As crianças – enquanto audiência específica – estão relegadas àquelas que têm TV paga e àquelas que não têm. Como boa parte da população ainda pertence ao segundo grupo, há o fortalecimento na criança da impressão de que a programação da TV como um todo – principalmente os programas para adultos – é algo para seu consumo cotidiano, para sua apropriação, para sua relação com o mundo. É igualmente incentivado a se apropriar do veículo: pelo exemplo dos pais, pela importância que ela percebe ter a TV na sociedade em que quer atuar, pelo desinteresse ou simples rejeição da escola. Aliás, esse mesmo desinteresse torna a TV um ótimo instrumento de transgressão. Com tudo isso, a criança se apropria de forma espontânea, sem orientação, pela falta de alguém que lhe ensine a “ler” a televisão como se ensina a ler qualquer outro veículo de comunicação, como o livro e os sinais de trânsito.

---

<sup>1</sup> Este trabalho teve o apoio e financiamento da FAPEMIG – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

Ferrés (1996: 9) lembra que “se uma escola não ensina a assistir à televisão, para que mundo está educando? A escola tem a obrigação de ajudar as novas gerações de alunos a interpretar os símbolos da sua cultura.” Essa armadilha cria o que chama de *analfabetos da imagem*. Assistimos as imagens – hegemônicas na comunicação mundial –, mas não somos instruídos para interpretá-las, num primeiro momento, nem para “ler” criticamente, em um segundo momento. Um processo semelhante ao ocorrido no início da disseminação da letra impressa como comunicação hegemônica no Ocidente, co-existindo com milhões de analfabetos (Briggs & Burke, 2004).

Mas passamos séculos nos alfabetizando e nos acostumando a entender o mundo através das letras, chegando ao fim do milênio com relativo sucesso no uso da tecnologia de ler e escrever. O problema é que não mais se lê o mundo apenas pelas letras, mas principalmente pelas imagens e sons. Baccega (2002: 8), lembrando Jorge Huergo, afirma existir “uma relação entre os modos de comunicação, a estruturação da percepção e a evolução do imaginário e das ações coletivas”.

Tal relação se repete naturalmente com os meios de comunicação eletrônicos de massa, mas os avanços desproporcionais da alfabetização e da entrada das novas mídias geraram saltos. Segundo Baccega,

Podemos falar, no caso, da passagem das culturas orais para a lógica da escrita e, por fim, a hegemonia audiovisual, embora tenhamos a convivência de todos esses tempos e destempos em termos de Brasil e de América Latina. Assim, podemos assistir à passagem das culturas orais para a hegemonia audiovisual, sem que se passe pela escrita. Aí temo o que se pode chamar de *oralidade secundária*, mais ligada aos meios de comunicação, sobretudo à televisão, que os livros (Baccega, 2002: 8-9 – grifo da autora).

Daí a necessidade de educar para esse novo cenário, onde a ‘alfabetização’ deve incluir essa ‘oralidade secundária’, vinda das relações generalizadas da sociedade com e através de seus meios de comunicação.

Mas essa constatação pode ser mais uma perversidade com a escola, principalmente, a brasileira. Os cursos de pedagogia e de formação de professores não ensinam nossos educadores como “ler” a televisão e, muitas vezes, acabam ainda por incitá-los contra o veículo e os comunicadores. Fomenta a batalha entre a educação “correta”, oferecida pela escola, e a educação “permissiva” e “desregrada” dada pela televisão, ao invés de aproximá-las. Assim, não dá para exigir da escola algo que não sabe fazer. Ainda mais nestes tristes tempos em que a escola – que mal dá conta de exercer sua função formadora – está sendo obrigada a cumprir o papel de ‘salva-vidas’ da comunidade onde está inserida: é ela que tem que resolver o problema da violência, que tem que ser o centro de lazer, servir como local para as reuniões comunitárias, posto de saúde ocasional, centro de terapia para famílias desestruturadas, fiscal e algoz dos direitos da criança etc. Existe uma super atribuição de tarefas para a escola. Neste caso, como assoberbá-la mais com outras preocupações como as colocadas pela televisão?

Uma primeira medida é descartar o que Paiva chama de:

um certo frenesi utilitarista advindo de uma certa concepção onipotente da escola de que é possível escolarizar tudo. Mais do que isto, de que é possível à

escola absorver as múltiplas linguagens, pedagogizando-as, como se só desta forma se justificassem em seu espaço e ganhassem uma finalidade educativa. (Paiva, 2003a: 61).

Consciente dessas limitações, de que se tem que trabalhar com o possível, a estrutura da escola e as distinções entre as relações entre a criança e sua TV e a criança e sua sala de aula, pode-se partir para uma segunda medida. A de, por outro lado, é não se ter medo. A escola já se apropriou de outras linguagens de outros meios de comunicação, como os jornais impressos, o teatro e até o rádio, irmão mais velho da TV. Portanto, o caminho é o mesmo. A TV, pelo seu alcance, sua imagem de hegemonia e complexidade de produção, dá a impressão falsa de ser totalmente diferente dos outros meios, quando não o é.

A televisão é uma relação constante de símbolos e seus significados, assim como a escrita, a música, as artes-plásticas, os sinais de trânsito. Portanto, da mesma maneira que fazemos com esses demais conjuntos simbólicos, a melhor apropriação de seu universo começa de sua desconstrução e reconstrução. Cada um deles tem sua base de símbolos que, isolados, pouco significam: as letras, as notas, as cores, os ícones. Juntos, criam um conjunto que começará a fazer sentido, principalmente, a partir de uma gramática, ou seja, a lógica por trás dessas construções e os recursos expressivos delas provenientes: as palavras e as frases, o tom e as frases harmônicas, a composição e a distribuição plástica, as placas e a normatização.

A TV não foge disso. Tem seus símbolos, significados, conjuntos e instrumentos simbólicos e, também, sua própria 'gramática' audio-visual. Um determinado enquadramento é descritivo, outro é emotivo, uma trilha sonora que interage com a cena remete a ação, outra ao suspense. Portanto, como nos exemplos das demais expressões simbólicas, é sensível ao aprendizado, à apreensão e ao ensinamento já que, na essência, tratam-se de convenções sócio-históricas.

Paralelamente à escola, e com poder de fogo maior no que se refere a influências culturais, está a televisão, a qual trabalha com signos que clamam por seus significados nos próprios significantes. Ou seja, é como se os signos que compõem a TV não necessitassem de referentes, e atingissem diretamente os sentidos, as emoções, diferentemente do que acontece com os signos da linguagem verbal, com a leitura-escrita, com os livros, nos quais se baseia a escola (Baccega, 2002: 9).

Como sabemos acontecer com a escrita, só compreender quais as letras, como se formam as palavras e as frases e os princípios gramaticais não é o bastante. A escrita é e continuará sendo fundamental para a formação, mas não é suficiente: "Sem o domínio da linguagem escrita, não adentramos adequadamente o mundo do não-verbal; apenas com a linguagem escrita, o conhecimento do e a participação no mundo ficam limitadas" (Baccega, 2002: 12) É preciso preparar as pessoas para o uso social da linguagem simbólica. A defesa do uso social da leitura e da escrita, o 'letramento' é inspirada nos estudos de Magda Soares (2003), para quem *letramento*: "É, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em contato específico, e como essas habilidades se

relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” (Soares, 2003: 72 - grifo da autora). Segunda a autora:

ter-se apropriado da escrita *é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar uma língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”*(Soares, 2003: 39 – grifos da autora).

Se substituirmos a preocupação em relação à apropriação da escrita pelo ato de assistir a televisão, veremos que é possível estabelecer aproximações. Vejamos, ‘usurpando’ o texto anterior, como ficaria a afirmação:

ter-se apropriado da televisão é diferente de ter aprendido a programação, como é feita a produção e como a televisão está na vida das pessoas: aprender a ver televisão significa adquirir uma tecnologia, a de codificar e decodificar o conjunto de imagens e sons; apropriar-se da televisão é tornar o ato de ver TV “próprio”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

Portanto, não é só ensinar a gramática e as formas de produção televisiva – dificilmente discutidas nas salas de aula – mas ir ainda além. Para haver o letramento são necessárias as condições para tal. Como lembrado por Magda Soares, “o nível de *letramento* de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com suas condições sociais, culturais e econômicas.” (2003: 58 – grifo da autora). Algo que também pode ser afirmado em relação à TV, como visto aqui.

Dois fatores que favorecem o letramento são a escolarização anterior – para que se aprenda a codificar e a decodificar os símbolos e a gramática – e a disponibilidade de materiais para ‘leitura’. No caso da escrita, as escolas, bem ou mal, lutam para cumprir a missão, com relativo sucesso, enfrentando o desafio do próximo passo: a interpretação do texto e o uso social da escrita. A outra condição é o principal entrave: o acesso à leitura que, em função dos altos custos dos jornais, revistas e livros e do número ínfimo de bibliotecas e livrarias pelo país, é ainda bastante limitado.

No entanto, no caso da televisão, a situação é totalmente inversa. Há amplo e barato acesso à ‘leitura’, mas pouco ou nenhuma ‘escolarização’ anterior. Para mudar isso, há uma boa e uma má notícia. A má é que, praticamente, deve-se começar do zero quanto ao quesito ‘escolarização anterior’. Como dissemos anteriormente, o problema vem desde a formação dos professores e solicitar a eles que ensinem as ‘letras’ e a gramática audiovisual equivaleria a pedir que ensinem chinês usando apenas a imaginação, tentando adivinhar o que representam os desenhos do alfabeto oriental. A boa notícia é que já contamos com a boa vontade e o gosto do jovem pela televisão e, a exemplo da informática, o seu próprio conhecimento tácito, mesmo que restrito a sua instrumentação e não à conceituação e ao uso social, é uma porta de entrada rápida e eficaz. O entusiasmo das crianças neste trabalho, e nas pesquisas em que foram inspiradas (Guimarães, 2000; Porto, 2000), comprova isso.

Para os professores não seria novidade tratar de algo dentro da escola sobre o qual não têm pleno domínio. Como lembrado por Porto, as escolas, estando abertas

para a cultura dos jovens, são marcadas por fontes que lhe são familiarizadas, como a família e os amigos, as igrejas e os próprios meios de comunicação, mesmo que intuitivamente. Desta maneira, reconhece-se os gostos, valores e modos de vida dos jovens.

Os jovens adaptam-se às novas situações comunicacionais, desenvolvendo relacionamentos favoráveis às mídias. Eles têm interesses, necessidades e percepções acerca do cotidiano que, muitas vezes, a escola e a família não estão preparadas para enfrentar (Porto, 2000: 33).

Isso, no entanto, não tem sido empecilho para que a escola utilize as demais linguagens comunicacionais, como a imprensa, a internet (quando disponível) e, muito popular, o teatro. O caminho para a TV seria o mesmo: pensar a linguagem e o uso da TV como um instrumento pedagógico, como mais uma ferramenta em sala de aula. Despertados no professor o interesse e a vontade pelo trabalho e, certamente, incentivado pelos alunos. Desta maneira, o meio perde a aura de inatingibilidade e altar dos deuses (lugar ocupado pelo teatro há algumas centenas de anos). Com isso, o professor se interessa mais pelo tema e, por instinto e pelo conhecimento pedagógico teórico e prático que já possui, vai desconstruindo a televisão para reconstruí-la junto com seus alunos, dentro de seu projeto pedagógico próprio.

Ainda assim, mesmo com o instinto, experiência em sala de aula e boa vontade, seria necessário um conhecimento técnico e específico, como o de um professor de educação física ou mesmo o de informática ou teatro. Mas, ao contrário do instinto, em certa medida na experiência em sala de aula e inteiramente na boa vontade, as especificidades da 'disciplina TV' podem ser perfeitamente apropriadas pelos professores. É puramente técnica e, como tal, reproduzível, com a vantagem, mais uma vez, do carisma nela imputada. Pode ser feito por um professor específico, dirigido a alunos e/ou professores, como no caso da recém-introduzida informática nas escolas. Ou pelo próprio professor, interessado no tema e que invista nos manuais.

No entanto, essa ainda não seria uma atividade de letramento para a televisão das crianças (nem dos professores). Essa fase equivaleria à 'alfabetização básica' e já seria um tremendo avanço, mas sequer podemos chamar de *leitura* da TV. Pelo menos na concepção de Soares quando refletindo sobre escrita, afirma que "a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades do som e é *também* o processo de construir uma interpretação de textos escritos." (Soares, 2003: 68 - grifo da autora). Equivaleria apenas a primeira etapa, a de 'relacionar símbolos audiovisuais ao visto e ao ouvido'.

A segunda fase, a de 'construir uma interpretação do visto e ouvido', segue os mesmos procedimentos que dos textos escritos com que os professores já se preocupam em sala de aula. O objetivo seria o de formar um 'indivíduo letrado', ou seja,

o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e de escrita (Soares, 2003: 40).

Sem desconsiderar o 'risco' de se fazer uma transposição do que é afirmado em relação à leitura e à escrita, faço uma apropriação do que é dito pela autora,

por acreditarmos que é exemplar em relação ao audiovisual. No caso da linguagem da TV, um indivíduo letrado para a televisão seria aquele que usaria socialmente as imagens e sons, praticaria esse uso, respondendo adequadamente às demandas sociais da imagem e do som. Ou seja, como já é feito atualmente em diversos exemplos de esforço no sentido de escolarização da leitura literária, formar um 'leitor' que, além de entender o que está escrito, o que está por trás do escrito e nas entrelinhas, é capaz de abstrair do dado, imaginando o devir e o porvir.

O leitor que, instigado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto que lê, seus intertextos e seu contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia (Walty, 2003: 52).

Em algumas cidades do interior isso já acontece em pequena medida quando os leitores de jornais e ouvintes de rádios locais desconfiam dos textos e opiniões quando sabem a quem pertencem os veículos, geralmente empresários com pretensões político-partidárias. Tal 'leitura' anterior – a quem pertence o veículo –, e posterior – o que deseja, quais os benefícios políticos pretende o autor com tal 'texto' – mostra um cidadão 'letrado' pela experiência das disputas políticas locais, da conversa no bar, dos comícios nas praças, o uso de seu voto. Não foi a escola que 'desconstruiu' o modelo econômico e político que colocou tais veículos nas mãos desses empresários, mas poderia ter sido. Mesmo porque só o conhecimento das ruas não basta para a formação de um cidadão consciente de seu papel de eleitor. Os radialistas nas cidades do interior são também políticos bem votados nas eleições, mesmo sem atuação social e representativa, exceto o de 'bradar' pelo microfone as dificuldades da população.

Se a 'alfabetização' e o ensino da gramática audiovisual exigem um conhecimento técnico, no entanto, pouco impede os professores de auxiliar a criança e o jovem, ou mesmo o adulto, a entender que *o que, quem, como, quando* e *o porquê* são importantes para entender o conjunto de práticas que faz a televisão e suas relações. Eles já o fazem em outros meios de comunicação, na disciplina de português, na literatura e outros sistemas de linguagem, como a matemática e a biologia. Neste caso, pedimos a necessidade de, como em Martins (1994), compreender a questão da leitura além dos limites que nos são colocados.

Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido (Martins, 1994: 30).

Conforme sugere Fischer (2001), é uma proposta que se encaixa em diversos níveis de escolarização já que tem a potencialidade de um amplo manancial de produção audiovisual disponível, como vídeos e filmes e, certamente, a programação da televisão, fonte de informação do que aconteceu nas últimas décadas.

O trabalho pedagógico insere-se justamente aí, na tarefa de discriminação, que inclui desde uma franca abertura à fruição (no caso, de programas de TV, comerciais, criações em vídeo, filmes veiculados pela TV etc.) até um trabalho detalhado e generoso sobre a construção de linguagem em questão e sobre a ampla gama de informações reunidas nesses produtos, sem falar nas emoções e sentimentos que cada uma das narrativas suscita no espectador (Fischer, 2001: 27).

Nem a prática pedagógica se torna um empecilho. A ludicidade é ferramenta principal nas mais diversas atividades e, potencialmente, a mais poderosa para que a criança assimile o conhecimento pela experiência divertida. A TV, principalmente aquela voltada para a criança, tem alto teor de ludicidade e é sua principal atração. É o primeiro laço social na relação que as crianças mantêm com a sua televisão. Baseado em Aguiar (2003), na análise que faz sobre a literatura infantil na escola, vemos que a arte do brinquedo – e TV é brinquedo – é levar-nos “a experimentar o prazer de entrar no jogo”. Como afirma Aguiar:

Assim, através do caráter lúdico da literatura, o entendimento do leitor alastra-se para além dos sentidos do texto; ele passa a dar-se conta do próprio processo de leitura e, nessa caminhada, descobre-se enquanto sujeito capaz de tal empresa. Em suma, o leitor se lê (Aguiar, 2003: 254).

Se é possível na literatura, pela qual a criança tem que ser, geralmente, motivada a ‘entrar no jogo’, o que então poderia ser feito com a televisão, com que ela gosta tanto de se relacionar? Paiva (2003b: 257) ajuda a responder essa questão quando chama a atenção para a existência de dois leitores distintos: o leitor-professor e o leitor-aluno. A televisão que nós adultos vemos é diferente da que as crianças veem, mesmo sendo os mesmos programas em muitas ocasiões. A solução está no estabelecimento do diálogo entre esses dois leitores ou, no nosso caso, os dois telespectadores: o telespectador-professor e o telespectador-aluno.

Não é diferente do caminho que o teatro percorreu até a sala de aula. Considerado artigo de luxo para boa parte da população, ir ao teatro é sinônimo de sofisticação e cultura. No entanto, é popular como instrumento pedagógico de professores e bastante lembrado pelas crianças como o ‘teatrinho da escola’. Mas, conforme Paiva (2003a), há importante falta de sintonia entre o mundo dos espetáculos e o mundo real. Nas peças comerciais tradicionais, as produções têm como principal temática um mundo encantado e mágico. Se não são peças baseadas em histórias clássicas e do cinema, são sessões de brincadeiras feitas com o público.

Já nas escolas, quando o teatro é utilizado como atividade pedagógica, o resultado é completamente diferente. Em grande medida, é um instrumento de manifestação dos jovens para demonstrar seus anseios, as discrepâncias sociais, suas preocupações com o futuro e seu olhar para o presente. O teatro feito *pelo* jovem é um teatro engajado, enquanto que o teatro feito *para* o jovem é para vender.

Assim também, ao que parece, tem acontecido com a produção audiovisual dos jovens pelo mundo. A 4ª. Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, realizado no Rio de Janeiro em abril de 2004, foi o maior evento mundial do gênero acontecido no país e reuniu mais de 2.600 pessoas de 70 países, incluindo 150

jovens que participaram do Fórum dos Adolescentes<sup>2</sup>. Durante o evento, as centenas de produções de crianças e adolescentes mostraram uma clara tendência, como a do teatro na escola. Os vídeos, as páginas na internet, as intervenções radiofônicas são manifestações vivas, dinâmicas (e muitas vezes muito divertidas), do que é ser jovem, do que ele quer ver, qual o seu anseio e a sua potencialidade. Enquanto o que se produz para a criança e o adolescente na TV é para consumo, o que a criança e o jovem produzem na linguagem audiovisual é para ser manifestar. A mídia produzida pelo jovem também é engajada.

Todos os trabalhos têm por trás algum tipo de ‘alfabetização’ para a linguagem audiovisual, feita por professores, políticas públicas, organizações não-governamentais, ou mesmo autodidata. Como lembra Magda Soares, quando explica ter buscado na palavra inglesa *literacy* o significado de letramento, só o ato da alfabetização já traz consequências.

do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística (Soares, 2003: 18).

É o que parece acontecer também quando da introdução de um processo que ajude explicitar as relações das crianças com a TV. Se, ao final de processos elaborados, resultaram as consequências vistas na 4<sup>a</sup>. Cúpula, as pequenas atividades realizadas por professores podem mostrar a potencialidade de se “deixar de encarar a televisão como inimiga, como suspeita, pelo fato de ela ser divertida – o que é divertido também pode educar” (Baccega, 2002: 10). Ainda segunda essa autora:

Se queremos formar o cidadão crítico, temos que nos preocupar, portanto, com as relações que seremos capazes de estabelecer com os meios educadores competentes. Buscar compreender seus mecanismos possibilitará a cada um de nós, a nossos alunos, a todos os que educamos e por quem somos permanentemente educados, que consigamos, a partir do que nos chega editado, selecionar o mais adequado para a elaboração do novo, tanto no que se refere à atribuição de importância maior ou menor aos fatos que nos apresentam como à crítica do ponto de vista a partir do qual cada fato é apresentado (Baccega, 2000: 97).

A TV é o que queremos que ela seja. E, para a usarmos em prol das nossas crianças, é preciso lembrar sempre que se trata de relações. Já que elas não se esquecem disso. “Se vocês nos ensinarem a amar, amaremos. Se vocês nos ensinarem a brigar, brigaremos. E se vocês nos deixarem livres para praticar o que pensamos, voaremos”<sup>3</sup>, ensina o malaio adolescente Khairul Azri Sabri ao fim da Cúpula, completado pela também jovem malaia Marisha Shakil: “Não queremos que vocês trabalhem para nós. Queremos que vocês trabalhem conosco”.

<sup>2</sup> Disponível em <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/riosummit2004/institucional.asp>. Acesso em 29.05.12.

<sup>3</sup> 4<sup>a</sup>. Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes. *Compromissos para o presente e para o futuro* (sessão plenária de encerramento). Rio de Janeiro: World Summit no Media For Children Foundation/Midiativa/Multirio. 23 abr. 2004.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, V. T. (2003) Leitura literária e escola. In A. Martins; H., Brandão; M. Machado (orgs), *A escolarização da leitura: o jogo do livro infantil e juvenil* (pp. 49-59). Belo Horizonte: Autêntica.
- Antunes, C. (2002). *Vigotsky, quem diria?!: em minha sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Baccega, M. A. (2002). Televisão e educação: a escola e o livro. *Revista Comunicação & Educação*, 7-14.
- Briggs, A & Burke, P. (2004) *Uma história social da mídia: de Gutemberg à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Ferrés, J. (1996). *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fischer, R. M. B. (2001). *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Guimarães, G. (2000). *TV e Escola: discursos em confronto*. São Paulo: Cortez.
- Leite, R. G. (org) (2001). *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez.
- Magalhães, C. M. (2005). *Do Pocinho ao Cabeças: a televisão pelo olhar das crianças de Ouro Preto*. Dissertação de Doutorado, UFMG, Belo Horizonte, Brasil.
- Magalhães, C. M. (2009). Bons motivos para gostar da televisão que sua criança gosta. In K. Souto; M. Souza; S. Tosta; G. Vianna & R. Ribeiro, *A Infância na mídia* (pp. 197-216). Belo Horizonte: Autêntica.
- Martins, M. H. (1994). *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense.
- Paiva, A. (2003b). Teatro para crianças e jovens. In A. Paiva; A. Martins; G. Paulino & Z. Versiani (org), *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil* (pp. 61-70). Belo Horizonte: Autêntica.
- Paiva, A. (2003a). Estatuto literário e escola. In A. Martins; H. Brandão & M. Z. Machado (orgs), *A escolarização da leitura: o jogo do livro infantil e juvenil* (pp. 49-59). Belo Horizonte: Autêntica.
- Porto, T. M. P. (1998). Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In H. D. Penteado (org), *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas* (pp. 23-40). São Paulo: Cortez.
- Porto, T. M. E. (2000). *A televisão na escola... Afinal, que pedagogia é esta?* Araraquara: JM Editora.
- Santos Filho, J. C. dos & Gamboa, S. S. (orgs) (2001). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Soares, M. (2003). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Walty, I. L. C. (2003). Literatura e escola: anti-lições. In A. Martins; H. Brandão & M. Z. Machado (orgs), *A escolarização da leitura: o jogo do livro infantil e juvenil* (pp. 49-59). Belo Horizonte: Autêntica.

## O lugar das notícias na vida das crianças

PATRÍCIA SILVEIRA

ana\_da\_silveira@hotmail.com  
Universidade do Minho

### Resumo

A presença das tecnologias da comunicação na vida das crianças tem vindo a constituir-se como um intenso desafio e objeto de debate para os teóricos dos media. Especialmente no caso da internet, têm sido realizadas inúmeras investigações sobre as práticas associadas a este meio.

Além desta, há outras problemáticas do quotidiano merecedoras de atenção por parte dos investigadores. Falamos da atualidade mediática e do seu impacto na vida das crianças. A revisão de literatura sobre o assunto mostra-nos que as pesquisas sobre esta questão são ainda escassas, particularmente no contexto português. Além disso, muitos destes estudos enfatizam os efeitos da exposição a determinados conteúdos, negligenciando os interesses e motivações dos públicos infantis.

Privilegiando uma posição ativa das crianças no seu envolvimento com as notícias, este trabalho dá a conhecer o estado da arte e a proposta metodológica de uma investigação de doutoramento, em curso, que pretende contribuir para o conhecimento sobre a relação entre as crianças e as notícias. Imersas em circunstâncias controversas, importa não esquecer que as crianças também são afetadas por estas questões, sendo necessário perceber de que forma compreendem as mesmas. Desenvolvemos, assim, este trabalho com o propósito de estudar as representações das crianças sobre a atualidade.

**Palavras-Chave:** Crianças; notícias; representações; literacia

---

### ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS E OS MEDIA

Hoje em dia as crianças estão expostas a um ambiente multimidiático, de tal modo que já não é possível compreender os seus mundos como algo separado dos meios de comunicação (Morimoto & Friedland, 2010). Aguaded-Gómez (2011:7) olha para as crianças e jovens de hoje como “gerações interativas” que nasceram e cresceram plenamente num ambiente mediático, rodeadas por televisores, computadores, telemóveis e videojogos.

Baseando-se num estudo espanhol de grandes dimensões, o autor refere que, atualmente, as crianças têm não só acesso a todo o tipo de ecrãs, como adquirem, cada vez mais cedo, competências para lidar com os mesmos. Sendo o seu quotidiano marcado pela presença constante destes meios, o estudo demonstra que as novas gerações recorrem às tecnologias para comunicar, divertir-se e consumir, por exemplo, fazendo compras online (*ibidem*). São, assim, verdadeiros utilizadores autodidatas, não necessitando do apoio dos adultos para aprenderem e descobrirem aquilo que os novos meios têm para oferecer.

Num estudo da autoria de Carmen Lazo (2005) sobre os agentes responsáveis pela mediação no consumo de conteúdos televisivos, em crianças espanholas

com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos, a investigadora refere que estas consomem cerca de 150 minutos de televisão por dia, tendo preferência por conteúdos dirigidos a audiências adultas. A autora enumera as principais razões para as crianças passarem tanto tempo a assistir televisão: trata-se de uma das suas atividades favoritas, possibilita o acesso a plataformas digitais, serve como meio de combate ao aborrecimento, permite-lhes assistirem ao que querem, compensa a falta de outras alternativas, e é uma forma de compartilharem esse tempo com os pais. Lazo (2005) explora este último ponto, considerando que o tempo que as crianças assistem televisão na companhia dos pais é muito positivo e valorizado, não só para quem essa prática é comum, como também para as crianças que habitualmente não o fazem.

Em Portugal, Matos (2008) publicou um estudo no qual assegura que a televisão continua a ser uma presença constante na vida das crianças, desempenhando um papel essencial ao nível da socialização dos mais novos, ao constituir-se como companhia e fonte de modelos de comportamento, atitudes e opiniões. Através da aplicação de um questionário de hábitos televisivos a 820 alunos da região de Coimbra, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos, a autora verificou que a maioria das crianças e adolescentes gosta muito ou muitíssimo de assistir televisão. Nos dias da semana, a maioria dos participantes revelou que vê entre uma a duas horas de televisão, por dia, embora haja uma percentagem significativa de crianças e jovens que admitiu dedicar entre duas a três horas por dia a este *médium*. Aos fins de semana e feriados verificou-se a percentagem mais elevada, no que toca aos participantes que dedicam, diariamente, mais de quatro horas à televisão. Assim, apesar do desenvolvimento tecnológico e da proliferação da internet e dos videojogos, Matos (2008) concluiu que a televisão continua a ter uma grande importância na vida destas audiências, justificada também pela fácil acessibilidade a este media, nas habitações. O estudo revelou que a maioria dos lares possui mais do que um televisor, existindo um grande acesso a conteúdos diversificados, na medida em que quase metade da amostra mostrou que possui mais do que os quatro canais portugueses.

Além destes aspetos, importa notar que nos últimos anos as formas mediáticas acessíveis às crianças diversificaram-se e estas tornaram-se, também, consumidoras sofisticadas e competentes, sobretudo para a utilização das novas tecnologias, como a internet ou o telemóvel (Mintz, 2009). Esta penetração dos media nas suas vidas gerou, logo em finais do século XX, uma onda de receios e debates investidos de ansiedade e pânico, sobretudo no seio das sociedades desenvolvidas, de tal modo que há autores, dos quais Neil Postman se vem tornando o rosto mais vezes referenciado, que falam no *desaparecimento* ou *morte* da infância.

Em *The Disappearance of Childhood*, Postman (1994), centrando-se sobretudo na realidade da sociedade americana, considera que a emergência de um mundo simbólico – resultado do aparecimento da fotografia, do cinema e, mais tarde, da televisão – contribuiu para uma mudança radical no estatuto da infância que, segundo advoga, está a desaparecer. Postman aponta como um dos principais motivos para este diluir de fronteiras entre a vida adulta e a infância, a questão do acesso à informação que,

na era mediática e digital, se faz sem necessidade de esforço ou de conhecimento necessários à sua descodificação. O autor sublinha que contrariamente à sociedade literária, em que era necessário o domínio de determinados códigos de linguagem e de escrita para se ter acesso a certos conteúdos ou, como Postman (1994:76) refere, “a todos os segredos guardados da experiência humana”<sup>1</sup>, com os meios eletrónicos, especialmente a televisão e o predomínio da imagem, a informação tornou-se acessível a qualquer um, sem ser necessário a aprendizagem de gramática ou vocabulário para o seu entendimento. Ao providenciar a todos o mesmo tipo de conteúdos, a televisão torna possível que as crianças, de forma indiferenciada, acedam a assuntos que, outrora, estavam reservados aos adultos, eliminando-se, desta forma, as principais diferenças entre este grupo e o grupo das crianças,<sup>2</sup> o que significa que, na prática, estas se tornam adultos. No entanto, apesar de sublinhar a ideia de perda da inocência da infância, por conta da abertura do mundo dos segredos da vida adulta às crianças, Postman esclarece que não pretende que estas devam ser excessivamente protegidas ou privadas do conhecimento sobre estes assuntos, até porque, segundo refere, as crianças não são totalmente ignorantes. Ao contrário, os receios do autor residem no facto de agora tudo lhes ser mostrado, sem mediações ou preocupação com o facto de serem, também, possíveis consumidores daqueles conteúdos.

Na obra *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*, David Buckingham (2000) sublinha que nos debates acerca do *desaparecimento* ou *morte* da infância, os media eletrónicos são vistos como os principais responsáveis, embora refira que a origem das incertezas reside, também, no facto de as crianças estarem a desenvolver maiores capacidades para lidarem com as novas tecnologias, acedendo a formas de cultura diferentes dos pais, escapando assim ao seu controlo. Como possível solução para estes receios, Buckingham (2000) refere que os pais controlam e proíbem o acesso a determinado tipo de conteúdos, como violência ou sexualidade, sobretudo porque têm medo das consequências dessas mensagens para as crianças<sup>3</sup>. No entanto, ao contrário das visões pessimistas, que considera demasiadamente essencialistas, Buckingham sublinha que, mais do que proibir, é importante que os pais auxiliem e acompanhem a criança nas suas experiências mediáticas, e se consciencializem da importância dos media para a vida destes públicos, especialmente no que toca à definição das suas vivências culturais.

### **O QUE AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE AS NOTÍCIAS: APRESENTAÇÃO DE ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Os estudos desenvolvidos nos últimos anos sobre a relação entre as crianças e as notícias, mostram-nos que este envolvimento tem sido perspetivado a partir de

<sup>1</sup> Citação traduzida do original: “to all of the recorded secrets of human experience” (Postman, 1994:76).

<sup>2</sup> Como refere o teórico dos media, se um grupo se caracteriza pela partilha de informação exclusiva entre os seus membros, quando esta passa a estar acessível a todos, deixam de existir barreiras que separem esse grupo, de outros.

<sup>3</sup> Nos estudos que realizou, Buckingham (2000) concluiu que a crescente preocupação dos pais em relação ao contato das crianças com estes conteúdos deriva do receio de que estas se tornem emocionalmente instáveis ou perturbadas.

duas tendências: ora através da preocupação com a influência e o impacto de certas mensagens sobre as jovens audiências, ora olhando para os públicos infantis como “um conjunto mais ou menos motivado de consumidores dos media, encarregues da sua própria experiência mediática, mais do que como vítimas passivas” (McQuail, 2003: 371).

Integrado na segunda perspetiva mencionada - direcionada para a importância de dar voz à criança, permitindo que esta expresse os seus pontos de vista no que diz respeito à atualidade mediática - damos conta de um estudo exploratório realizado no âmbito da tese de doutoramento que agora apresentamos. Desenvolvido na Escola de Soutelo (Distrito do Porto), junto de um turma de 15 crianças (8 raparigas, 7 rapazes), de 9 e 10 anos, este estudo teve como principal propósito perceber, partindo do olhar das crianças, que tipo de compreensão, perceções e representações criam em torno das notícias. Partimos do princípio de que as crianças são sujeitos ativos de pleno direito, com competências para se envolverem nos assuntos do quotidiano, criando pontos de vista expressados livremente e em articulação com a sua maturidade.

Metodologicamente, recorreremos à aplicação de uma ferramenta de registo escrito, na qual foi pedido a cada criança que desenvolvesse um pequeno texto para cada uma de três questões específicas: *O que é a informação? Como gostarias que fosse a informação? Como avalias a informação?*

A escolha destas questões partiu da necessidade das crianças falarem sobre as notícias, mostrando o papel e o lugar da informação no seu quotidiano. Tratou-se de um exercício de reflexão livre, pelo que, desde o início, esclarecemos que não haveria respostas certas ou erradas.

Os resultados obtidos mostram-nos que as crianças conhecem os assuntos veiculados nos media noticiosos, apesar de demonstrarem pouca vontade em assistir às notícias. As crianças apontam a idade como principal justificação para essa apatia. Apenas uma criança mencionou ter interesse pelas notícias, pelo facto de estas lhe permitirem saber o que “vai acontecer no mundo” (rapariga, 9 anos).

A televisão é o meio preferencial de contato com os temas da atualidade, embora o jornal e a rádio tenham sido igualmente referenciados, ainda que por apenas duas crianças. Este aspecto revela, tal como outros estudos têm vindo a demonstrar, que a televisão está presente na maioria dos lares. Além de ser o principal instrumento de ocupação dos tempos livres das crianças, é também o meio preferencial através do qual as famílias conhecem os assuntos da atualidade, permitindo o acesso das crianças aos mesmos.

Apesar do aparente desinteresse, as crianças conhecem os temas da atualidade, sobretudo aqueles direcionados para a política, a economia e a segurança. A falta de emprego associada à crise económica, as guerras, as catástrofes/desastres naturais e os assaltos/crimes são as temáticas mais vezes referenciadas.

*“As notícias que eu mais ouço são sobre política e sobre a crise em que se encontra o nosso país (...)O meu interesse pela informação, na minha idade é pouco.”* (rapariga, 9 anos)

“As notícias que eu ouço falar mais são: política, desporto, guerra e assaltos. As notícias que eu considero mais importantes são: desporto e tecnologias (...) Eu não me interesso muito pelas notícias.” (rapaz, 9 anos)

De modo geral, persiste a ideia de que as notícias retratam maioritariamente temas negativos, associados à violência e à crise económica. Por esse motivo, quando colocadas na perspetiva de serem elas próprias, jornalistas, as crianças sublinham a necessidade de veiculação de temas mais positivos. A este respeito, há uma criança que reconhece a influência das notícias sobre violência, especificamente sobre o público infantil. Uma outra revela que se sente afetada pelas notícias relativas à crise económica.

“As notícias que eu mais ouço são sobre política e sobre a crise económica em que se encontra o nosso país. Estas notícias deixam-me triste.” (rapariga, 9 anos)

Por outro lado, parece persistir a ideia de que a agenda dos media determina e estrutura o espaço público. Isto porque as crianças referem que é necessário que as notícias deixem de retratar frequentemente temas associados à crise, de modo a que os cidadãos deixem de pensar e falar sobre isso.

“Nas notícias, eu escolhia todos os acontecimentos que servissem para levantar a autoestima dos portugueses, já que por vezes só a crise é notícia.” (rapaz, 9 anos)

“Nas notícias eu mudava a política porque é tempo de sairmos da crise e deixarmos de falar disso.” (rapariga, 9 anos)

Por último, foi pedido às crianças que avaliassem as notícias. A maioria concedeu uma avaliação positiva, e embora considere que são transmitidos muitos acontecimentos negativos, reconhece que os media são a mais importante fonte de informação a que o cidadão comum tem acesso. Porém, há crianças que se mostram reticentes não só em relação aos conteúdos noticiosos, como também em relação ao trabalho dos jornalistas, considerados exagerados no relato dos acontecimentos.

As respostas obtidas revelam a existência de sentido crítico das crianças face ao produto noticioso, sendo este aspeto fundamental para a sua formação como cidadãos participativos e intervenientes. Contudo, consideramos, tal como David Buckingham, que é necessário que exista uma maior aproximação destes media às audiências infantis, de modo a cativar a sua atenção. Isto porque, apesar de conhecerem os temas veiculados nas notícias, as crianças revelaram sentir-se pouco atraídas pelos mesmos. Isto parece ser igualmente resultado da uniformidade e pessimismo associados aos temas retratados, e da pouca atenção dada aos mais novos, não considerados, ainda, verdadeiras audiências.

## **OBJETIVOS E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO**

Este trabalho parte da necessidade de se desenvolverem mais pesquisas que optem por linhas de investigação que privilegiem as motivações e os interesses das crianças na sua relação com a atualidade mediática. Partilhamos a opinião de

McQuail (2003), quando refere ser necessário encarar este envolvimento a partir de uma perspetiva sociocêntrica, isto é centrada no papel ativo e crítico dos públicos, neste caso, infantis. Mesmo nos estudos internacionais, são poucos os autores preocupados com a consideração dos pontos de vista das crianças. A maioria dos trabalhos tem optado por auscultar os olhares de adolescentes, talvez pela dificuldade em absorver as especificidades e complexidades dos discursos infantis e pelo facto de, em determinados contextos, ainda imperarem visões exclusivamente protecionistas e com pouca abertura para ouvir as crianças.

Perante este cenário, consideramos que esta pesquisa é orientada por um conjunto de pressupostos essenciais ao seu desenvolvimento. Desde logo, parte da consideração pelos sentidos construídos pelas crianças sobre assuntos que não dizem respeito somente aos adultos. Reconhece o seu estatuto social como cidadãos, e argumenta que o mesmo contribui para tornar real a oportunidade de estas fazerem parte da esfera pública. Concordamos com Evelyne-Bévort, do CLEMI4, quando a mesma refere que envolver e despertar as crianças para os assuntos da atualidade constitui-se como um importante passo para a consciencialização e incentivo à reflexão crítica sobre os media e o seu papel na sociedade .

Esta questão não se encontra completamente afastada de uma outra, ligada à consideração pelos direitos de participação das crianças. Concretamente os artigos 12º e 13º da Convenção sobre os Direitos da Criança relevam a importância do respeito pela liberdade de expressão destes agentes, devendo os seus pontos de vista ser ouvidos com a máxima seriedade. O art.12º, especialmente, insiste na visibilidade da criança, reconhecendo o seu estatuto na sociedade e a necessidade de existir um esforço de articulação na relação adultocriança, sustentado pelo papel do primeiro em respeitar a dignidade da criança, desenvolvendo, para esse fim, estratégias de trabalho mais colaborativas e em articulação com as suas vidas (Lansdown, 2001). Esta questão está, de facto, muito presente nos estudos da infância e, ao mesmo tempo, torna-se também saliente no âmbito das investigações que procuram trabalhar a relação entre os conteúdos mediáticos e estas audiências. Considerar que a criança, de acordo com a sua idade e maturidade, deve exprimir-se e ver reconhecida a sua opinião sobre os mais variados temas, implica que no âmbito do estudos dos media e dos seus públicos, se possa considerar estes pontos de vista também em relação às notícias. Sobretudo num contexto controverso e problemático, em que diariamente notícias incertas e polémicas (como a crise económica e política) povoam os jornais, as televisões, as rádios e a internet, torna-se essencial perceber de que modo as crianças compreendem estas questões, e que sentidos são construídos a partir dos textos mediáticos.

Nesse âmbito, este estudo afasta-se de um conjunto de orientações que, inevitavelmente, continuam a permanecer em muitas esferas da vida pública, influenciando o “estatuto social e político da infância” (Fernandes, 2005: 136). Ao encarar as crianças como agentes sociais, dinâmicas nas suas vozes e ações, estamos conscientes da complexidade dos seus discursos, considerando, no entanto, que é na

procura pelos sentidos produzidos que reside um dos grandes desafios de trabalhar com indivíduos *sui generis*. Por outro lado, esta pesquisa tem presente a alteridade e a diversidade da infância, o que significa ter em mente que as representações deste grupo são singulares, não podendo, assim, assumir-se generalizações.

Do lado dos media e, mais especificamente, das mensagens noticiosas, como já aqui foi mencionado no marco teórico, partimos do princípio de que estas nos oferecem representações que, inevitavelmente, configuram o nosso modo de olhar a realidade. Este é um importante pressuposto, já que procura traduzir a imagem do lugar dos media no quotidiano dos cidadãos. Os media atuam como formas de expressão simbólica, (re)configurando a realidade objetiva. Apesar de, para alguns, os meios de comunicação, especialmente as empresas jornalísticas, reforçarem as ideologias dominantes, não se pode negar que são elementos essenciais para o equilíbrio e manutenção das sociedades democráticas. É por estes motivos que se torna relevante perceber como é que os cidadãos, neste caso, as crianças, interpretam aquilo que os media transmitem. As notícias são a fonte de muitas conversas, marcando a agenda dos públicos. Interessa saber o que é que as crianças pensam sobre tudo isto, sobre as notícias, que tipo de conhecimento retiram e como é que o seu entendimento do mundo é feito. Será que os media entram nesse processo?

Atendendo aos pressupostos mencionados, esperamos debater sobre a forma como as crianças representam a atualidade. Mais concretamente, equacionamos de que modo estes públicos se relacionam com as notícias, que sentidos constroem a partir dessas mensagens e, ainda, qual a implicação desses sentidos para o modo como a criança cria referências para se situar no mundo.

Tendo em vista as principais questões de investigação, delineamos os seguintes objetivos:

- Contribuir para o conhecimento sobre a relação entre as crianças e as notícias;
- Conhecer e descrever os tipos de acesso e uso dos media disponíveis, pelas crianças, tendo em conta outras atividades do seu quotidiano;
- Identificar e compreender o modo como as crianças representam as notícias, mediante o conhecimento acerca do acesso, acompanhamento, interesse e preferências relativamente ao discurso noticioso;
- Conhecer e descrever as fontes de acesso mais significativas aos acontecimentos locais e globais;
- Caracterizar o papel mediador dos agentes de socialização, particularmente da família, na relação que as crianças estabelecem com as notícias;
- Analisar o conhecimento e as representações que as crianças possuem sobre os seus direitos;
- Analisar a relação entre a escola e as notícias, considerando o papel desta instituição na promoção dos direitos de participação das crianças face aos media, e na promoção da literacia para a informação;
- Contribuir para a sustentação de medidas interventivas (ao nível social, político e educativo) a desenvolver no plano da literacia para a informação, especialmente no que aos mais novos diz respeito.

## OPÇÃO METODOLÓGICA

Metodologicamente, optamos pela utilização de técnicas de âmbito quantitativo e qualitativo junto de crianças dos 9 aos 10 anos de idade, correspondente aos alunos que se encontram a frequentar o 4º ano de escolaridade. Deste modo, a recolha dos dados será feita em escolas do 1º ciclo, do ensino básico.

Numa primeira fase, iremos aplicar um inquérito por questionário às crianças do 4º ano a frequentar as escolas do Concelho de Paredes, Distrito do Porto. Neste Concelho há cerca de 32 escolas, pelo que se estima que o inquérito seja aplicado aos cerca de 1000 alunos que integram aquele ano de escolaridade. O questionário pretende aferir um conjunto de elementos ligados ao modo como as crianças se relacionam e representam as notícias, atendendo à existência de um conjunto complexo e diversificado de fatores pessoais e contextuais que se encontram inerentes à construção dessas percepções.

Numa segunda etapa, adotaremos uma técnica de índole qualitativa, nomeadamente grupos de discussão. A realização destes grupos envolverá cerca de 50 alunos que serão selecionados a partir da amostra usada no inquérito por questionário. Deste modo, procuramos obter dados que o inquérito por questionário não permite, complementando e aprofundando a análise. Os grupos de discussão constituem-se como uma forma privilegiada de dar voz às crianças e de fomentar o debate em torno da temática pretendida, permitindo a participação de todas elas. Neste caso, será pertinente escolher alguns acontecimentos da atualidade como objeto de discussão, incentivando o debate e o confronto de opiniões. Esta técnica permitir-nosá obter dados diversos, ajudando a perceber qual o modo de compreensão das crianças relativamente a determinados assuntos e qual a sua conceção sobre o mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded-Gómez, J. I. (2011). Niños y Adolescentes: Nuevas Generaciones Interactivas. *Comunicar*, XVIII, 36, 7-8.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of ElectronicMedia*. Cambridge: Polity Press.
- Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos : Participação das Crianças nos Contextos de Vida : Representações, Práticas e Poderes*. Tese de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Lansdown, G. (2011). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making* [On line]. UNICEF INNOCENTI RESEARCH CENTRE. Disponível em <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf>. Acesso em 18.06.2012.
- Lazo, C. M. (2005). Agentes Mediadores y Responsables del Consumo Infantil de Televisión: Familia, Escuela y Medios de Comunicación. *Revista Comunicación y Hombre*, 1, 19-34.
- Matos, A. (2008). Ver TV em Família. *Comunicar*, XVI, 31, 121-127.
- McQuail, D. (2003). *Teoria da Comunicação de Massas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mintz, S. (2009). *Children's Culture*. Re-Staging Childhood Conference. Utah State University, Bear Lake, Utah, 6-10 Agosto 2009. Disponível em [http://www.usu.edu/anthro/childhoodconference/pages/reading\\_material.html](http://www.usu.edu/anthro/childhoodconference/pages/reading_material.html). Acesso em 21.03.2013.

Morimoto, S. & Friedland, L. (2010). The Lifeworld of Youth in the Information Society. *Youth Society*, XX, X, 1-19.

Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.

### **OUTRAS REFERÊNCIAS**

Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

### **Financiamento**

Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do QREN-POPH (Tipologia 4.1 – Formação Avançada), participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MEC. Referência da bolsa: SFRH / BD / 80918 / 2011.

## As relações entre educação e mídias para a formação de professores

SÉRGIO FABIANO ANNIBAL; CAROLINE KRAUS LUVIZOTTO & ÉRIKA PORCELI ALANIZ

sergioannibal@gmail.com; carol.luvizotto@hotmail.com; porcelierika@yahoo.com.br  
*Universidade Estadual Paulista*

### Resumo

A discussão trazida por este trabalho encontra-se na relação entre Mídias e Educação. Refletir sobre a posição das Mídias na escola implica em buscar considerá-las como mediadoras nas construções de novos sentidos tanto à escola quanto à profissão docente, descartando o ideário de simples complementos ou apêndices da educação formal. Logo, a reflexão acerca de conceitos como mídia-educação e educomunicação, relacionados às representações sociais da escola a respeito das mídias nos parece importante, uma vez que não se limita ao senso comum de considerar apenas “importante para o pedagógico” a presença da cultura midiática nas relações escolares e a gestão desta cultura parecem estabelecer relação com a formação de professores e sua refração com as políticas da área. Como resultados, espera-se contribuir para o debate destas questões tanto no campo da Educação como no campo da Comunicação e assinalar que não é possível desconsiderar a presença das mídias na cultura escolar e na urgência de uma nova direção no reconhecimento desta presença para a formação de professores, principalmente, no que diz respeito à formação inicial.

**Palavras-Chave:** Formação de professores; mídias; cultura escolar

---

### INTRODUÇÃO

A discussão trazida por este trabalho encontra-se na relação entre Mídias e Educação, pois é necessário considerar esta relação tanto para as práticas de ensino quanto para formação de professores na contemporaneidade. A relação desencadeada pela formação de professores e suas representações a respeito das mídias nos parece indissociáveis.

Dessa forma, especificamente, no contexto brasileiro, optamos por conduzir nossas discussões a respeito da importância das mídias na escola, especialmente, na relação professor e aluno e no sentido que as representações do professores e dos alunos nos usos das mídias podem contribuir para um reposicionamento das práticas de ensino e na construção de um sentido menos estereotipado e menos secundários dessas mídias no interior da escola. Para isso, selecionamos duas posições acerca da utilização das mídias na escola: a mídia- educação e a educomunicação.

Não pretendemos, neste texto, caracterizar ou aprofundar teoricamente esses conceitos, uma vez que a intenção aqui é apontar que este debate existe no campo educacional brasileiro e assinalar que tanto uma vertente quanto a outra de relação com as mídias contribuem para pensar esta presença e seus efeitos positivos na escola, na relação professor e aluno e, principalmente, na formação de professores.

## DISCUSSÃO

Posicionar as Mídias no processo educacional implica em tomar posições em relação a sua presença na escola, não se trata mais de considerá-las apenas como complemento do ensino formal e presencial, mas como mediadora de construções de novos sentidos para a escola e para a profissão docente. Trata-se de um novo dado cultural, no qual as Mídias superam o complemento dos conteúdos formais e da ação do professor; logo, configura um vetor que compõe as práticas de ensino e a formação docente. Todavia, neste texto, nos deteremos à formação docente.

A formação docente encontra-se em ponto central das discussões, pois pensamos que as práticas de ensino ocorridas na escola, instituição encarregada culturalmente em refratar o conhecimento acumulado historicamente, estão fortemente e diretamente ligadas à formação de professores, uma vez que ao se considerar a formação de professores, leva-se em conta as mediações, que são estes “[...] lugares dos quais provém as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural [...]” (Martín-Barbero, 2001: 304). Dessa forma, arrisca-se dizer que as mediações que incidem sobre a formação de professores parecem contribuir para as representações sociais que este sujeito terá sobre sua profissão e sobre si mesmo e, ademais, isto significa, no caso do professor, que a maneira que concebe sua profissão e age no seu ofício decorre dessas representações e mediações.

Antes de adentrar pela discussão acerca das relações entre educação e mídias para a formação de professores, é preciso deter-se um pouco mais na reflexão sobre formação de professores propriamente dita. Trata-se de uma discussão longa e permeada de várias vozes, que, por sua vez, ecoa de diferentes pontos do campo educacional, a saber: políticas públicas, especialistas das universidades e até daqueles que não compreendem em profundidade as regras e tensões típicas desse campo, estes prestam um desserviço aos debates, já que representam interesses políticos e mercadológicos bem definidos e alinhados aos interesses, muitas vezes, econômicos e mercadológicos, além de ratificar ou reiterar o discurso do senso comum.

Dessas vozes, destacamos as políticas públicas que aclamam a importância dos professores para a construção de uma sociedade mais organizada, competitiva, enfim, com êxito, mas estas mesmas políticas colocam os professores em uma situação muito difícil, à medida que não reconhece as características específicas da profissão docente como, por exemplo, o tempo e a estrutura de maturação das linguagens (verbais, não verbais, numéricas), que exigem um tempo de apropriação, que inclui certa contemplação e reflexão, para depois atingir nas relações didáticas e de interação uma objetivação minimamente razoável.

Sendo assim, esta formação pauta-se pelas regras de funcionamento de mercado em que o capital e a lógica gerencial imprimem uma lógica própria, dando a impressão de esvaziamento da formação docente por meio dos objetivos de praticidade compacta. Nesse sentido, observa-se uma exaltação das políticas públicas, das propagandas veiculadas na TV, por exemplo, no emprego de epítetos positivos sobre o professor, contudo, a realidade vivida e a organização da profissão tanto na

formação inicial quanto na formação continuada apresenta-se frágil e posiciona o professor quase como um aplicador de um currículo preparado por outros. Esta exaltação discursiva do professor em contrapartida à realidade vivida por ele remete a um texto do pesquisador português António Nóvoa:

A “paixão pelo futuro” é um bom spot publicitário. Mas, no campo educativo, ele significa, muitas vezes, um “défice de presente”. O pensamento educacional tem sido marcado pelo conformismo. Frequentemente, a análise prospectiva não é mais do que a face criativa deste conformismo, para não dizer resignação. Como se imaginar nos dispensasse de agir. É importante pensar o futuro dos professores. Mas sem esquecer o presente e sem calar a indignação pelo estado actual das coisas. Porque, parafraseando Louis Althusser (1992), o futuro (ainda) demora muito tempo (Nóvoa, 1999: 20).

No sentido de ampliar mais esta discussão sobre a formação de professores e as mídias, procura-se oferecer um panorama do campo educacional brasileiro e, com isso, perceber o espaço que esta discussão se situa e vai moldando-se de acordo com as mediações (políticas, econômicas e acadêmicas) que incidem sobre este campo. Estas tensões são percebidas desde a época jesuítica, por exemplo, pela existência de uma “pedagogia brasílica” e da *Ratio Studiorum* (Saviani, 2005); mais adiante, as reformas pombalinas, os debates metodológicos do século XIX; e, finalmente, detém-se mais naqueles momentos ocorridos a partir do século XX, com a entrada do ideário da escola nova. Este momento é significativo, pois se verifica que a preocupação deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem, todavia, estes processos não foram rápidos e pontuais, à medida que temos que levar em consideração a memória (Nora, 1993) inscrita nas instituições e nas práticas dos sujeitos que compõem a escola e que significa importante instância reguladora na entrada e consolidação de novos ideários.

O período da escola nova na história da educação brasileira é importante para se pensar a presença das mídias, uma vez que ocorre a mudança do eixo do ensino para a aprendizagem, do professor ao aluno e as abordagens das tecnologias e das mídias na educação passam pelo professor, mas se centram fundamentalmente no aluno e, dessa forma, um dado novo agrega-se à formação dos professores para que este não tome lugar secundário diante das mídias e das tecnologias. Nesse caso, é que a compreensão sobre o sentido da formação precisa ser reforçado e esclarecido em direção a um lugar menos instrumental e técnico e mais emancipador, considerando as possibilidades da formação e da ação docente em um plano onde o individualismo seja combatido, a troca de experiências e a valorização do que este professor faz cotidianamente e as saídas que encontra para superar obstáculos do seu ofício. É o reconhecimento de que existe um ethos da profissão, sustentado por mediações culturais, como, por exemplo, a memória da profissão acumulada nas reentrâncias do campo educacional. Valores éticos e com objetivos demarcados existem e, certamente, estão sustentados pelas representações que guiam o fazer docente. Se quer dizer, portanto, que há um fazer e que este fazer “adequado” não necessita necessariamente ser aquele apresentado pelas políticas, mas o que

decorre da vivência e das experiências dos professores. Mais uma vez, as palavras de Nóvoa auxilia o conjunto de argumentos que vem sendo construídos:

Diante deste panorama, é grande a tentação de enveredar por uma planificação rígida ou por uma “tecnologização do ensino”. Estes caminhos levam, inevitavelmente, a uma secundarização dos professores, ora obrigados a aplicar em materiais curriculares pré-preparados, ora condicionados pelos meios tecnológicos ao seu dispor. O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível (Nóvoa, 1999: 18).

Neste contexto, muitos aspectos entram em discussão no campo educacional, levando em consideração esta mudança de foco do ensino para aprendizagem e também às oscilações socioculturais e econômicas. Se faz referência às discussões pertinentes à formação docente e seus saberes, currículo, tendências educacionais e avaliação.

As tensões deste século XX no campo educacional e, no caso, o campo educacional brasileiro, foi dividida por Facci (2004: 23), que, por sua vez, embasada em Saviani, nas seguintes tendências: teorias não críticas; teorias crítico-reprodutivistas; e teorias críticas. Outros autores também abordaram este mesmo assunto, como por exemplo: Libâneo (1992), que divide as tendências pedagógicas em pedagogia liberal (tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista) e pedagogia não liberal (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos).

Estas movimentações no campo educacional brasileiro se expressam com bastante clareza nos debates educacionais e acadêmicos, refletindo, sem sombra de dúvida, nas modalidades de pesquisa e nas formas de editar o cotidiano escolar, forjando, muitas vezes, fórmulas de sucesso, prescrições e um discurso de que na escola nada anda bem e que não há acertos permeando aquele espaço.

Neste contexto, de forma panorâmica, se apresentam pontos de abordagem acerca dos saberes docentes e do currículo, por exemplo. São aspectos que impactam diretamente a vida escolar, a discussões acadêmicas e as representações acerca do que é indicado para a formação docente e para a condução geral da educação no país. Portanto, uma síntese destes pontos: a escola como lugar privilegiado para se pensar a sociedade e ação docente, neste olhar detalhado sobre a instituição escolar cita-se as influências teóricas e metodológicas António Nóvoa; já sobre a profissão docente e as experiências de vida dos Professores encontra-se Tardiff; sobre o discurso quase hegemônico, no qual a técnica, travestida nas competências e habilidades tem seu espaço garantido no discurso educacional, principalmente, a partir dos anos de 1990, aponta-se Perrenoud. Ver (Zanchetta, 2009).

Em seguida, a noção de currículo ganha espaço com debates importantes na disputa hegemônica do campo, exemplo disto é a reflexão de Forquin (2000), que, de um lado, traz suas teses sobre o universalismo e o relativismo, optando pelo Universalismo, de outro, Candeau (2000) e Silva (2000) na defesa do contextual e multicultural, considerando a importância de se ter em pauta as diferenças e diversidades na escola e, conseqüentemente, refletidas nas práticas de ensino e nas propostas curriculares.

Finalmente, após se traçar um perfil sobre o campo educacional brasileiro e suas influências, juntamente com uma postura sobre a formação docente, centra-se esforços, neste momento, na outra face da discussão: as mídias.

O que se percebe pelo debate promovido pela literatura que discute a relação entre escola e mídias e educação e comunicação é que a ideia de pertencimento e até de uma construção de sentido que indique para uma coerência entre a escola e a utilização das diferentes mídias no seu cotidiano é ainda um desafio, pois a representação de uma relação de ensino e aprendizagem ideal e bem sucedida parece ater-se, ainda, a um paradigma veiculado ao impresso e ao canônico nas diferentes disciplinas que compõem a noção curricular da escola contemporânea.

O desafio de uma percepção maior das possibilidades e necessidades de uma nova organização cultural do espaço escolar com a presença midiática é motivo para grandes discussões e um exercício de convencimento no espaço ortodoxo da escola de que esta presença já se faz presente; no entanto, parece apresentar dificuldade de tomada de espaço coerente e harmônico com o todo do currículo e da cultura escolar. Parece constituir elemento estranho, merecendo atenção secundária e periférica nas relações de ensino que formam alunos e professores. A presença das mídias e sua incorporação nos hábitos e nas relações de interação entre os sujeitos não retrocederá, pelo contrário, avança, estabelecendo um todo coerente com o mundo em que se insere e o ajuste com o aproveitamento dessas mídias pela escola enquanto vetores e não complementos.

É necessário mencionar que nossos apontamentos sobre as relações entre mídias e educação e Educação e Comunicação estão inseridos em um recorte temporal da história da educação brasileira. Referimo-nos ao período a partir da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional 9.394/96. Tal escolha se justifica pelo fato da época da promulgação da referida Lei representar intensas reformas e transformações no campo educacional tanto do ponto de vista legal quanto do que se refere às práticas de ensino e à formação de professores. Dentre estas reformas e transformações estavam os debates sobre a presença das tecnologias na escola e o diálogo entre o campo da Comunicação e da Educação. Outro ponto a ser destacado é que esta discussão ganhou novas formas após os anos de 1990 e, com isso, uma nova mirada para o campo educacional vem sendo efetivada pelas políticas educacionais e pelas práticas culturais dos alunos. Nesta perspectiva, vale reforçar o posicionamento de que as mídias devem constituir lugar privilegiado nas práticas de ensino e na formação de professores.

Logo, nesse contexto, no qual o campo educacional se movimenta e as tensões são criadas, se tem a presença das mídias, algo que não é tão recente, uma vez que países europeus vêm discutindo a presença das mídias na Educação há um tempo considerável e o Brasil também teve suas tentativas nesta seara. Portanto, o conceito de mídia-educação remonta aos anos de 1950 e 1960 na Europa. Entretanto, a partir dos anos de 1990 do século XX esta discussão ganha fôlego e passa-se a ver no cenário educacional uma discussão mais abrangente e revigorada sobre a presença

das mídias. Tal discussão não emanou apenas do campo educacional, mas do campo da comunicação também, como é o caso da Educomunicação. Mas, com o intuito de organizar melhor o texto e as ideias, as vertentes serão tratadas em momentos distintos, lembrando que não será intenção a tomada de partido e nem a problematização de ambas as vertentes, pois o objetivo deste texto é pensar a formação de professores e as mídias diante dessas possibilidades de interface entre a Educação e Comunicação ou, ainda, considerar a presença das mídias e das tecnologias na escola.

Sendo assim, a mídia-educação que, “Do ponto de vista conceitual, a questão mais importante é a integração destes dispositivos técnicos aos processos educacionais e comunicacionais.[...]” (Belloni; Bévort, 2009: 1084). A partir deste fragmento em que as autoras oferecem uma definição à mídia-educação, pode-se pensar a relação disso com a formação de professores, pois, em muitos casos, podem ocorrer um aligeiramento da utilização e do sentido “destes dispositivos técnicos”, no sentido destes serem utilizados apenas como instrumentos que irão complementar o conteúdo impresso e tradicional, valorizado por muitos. Estes dispositivos, ou melhor, mídias correm o risco de não serem encaradas como elementos culturais de convergências de sentidos, espaços comuns onde todos, de uma certa forma, vão apropriar-se para significar suas relações e suas interações. E, infelizmente, o que se observa é uma presença pequena ou segmentada ou, ainda, estanque, da presença das mídias nos currículos de formação de professores (Zanchetta, 2009). A mesma presença reduzida também pode ser vista no currículo da escola básica. Não bastam discursos entusiasmados de que as mídias são fundamentais para a formação do sujeito, já que elas não estão integradas na cultura escolar de forma natural e capaz de movimentar e refratar sentidos.

Como já foi anunciado, além do conceito de mídia-educação, há outros que problematizam esta interface entre mídias e educação ou entre Comunicação e Educação. Tratam-se de abordagens distintas e a principal diferença é de que em uma, a mídia- educação, as discussões se dão justamente da presença das mídias, integrando as relações didáticas pela ação docente; a outra, a educomunicação, desenvolve a ideia de práticas educacionais que nem sempre necessitam integrar a escola formal e nem estar a cargo de um professor. Considera-se um profissional especializado: o educador.

O objetivo da Educomunicação é justamente assinalar uma nova proposta de intervenção e de reflexão das relações didáticas nos seus diferentes aspectos epistemológicos e técnicos, com a intenção de possibilitar uma *performance* comunicacional mais democrática, que abranja tanto os profissionais envolvidos no processo educacional quanto os alunos e a comunidade. Vê com bons olhos sua atuação na escola de tempo integral e no contraturno.

O conceito Educomunicação é resultado de pesquisas e experimentações de um grupo de pesquisadores da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), com destaque ao Prof. Ismar de Oliveira Soares, que desde os anos de 1980 e 1990 trabalha na construção do conceito de Educomunicação, termo

resgatado de utilizações feitas por instituições como a UNESCO e por pesquisadores latino-americanos como Mario Kaplún (Soares, 2008: 43) e, por fim, com novo sentido atribuído pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP:

[...] conjunto das ações inerentes ao planejamento e avaliação de processos, programas e produtos de comunicação implementados com intencionalidade educativa, destinado a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, criativos, sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática dos recursos da informação.<sup>1</sup> (Soares, 2008: 43-44)

A partir da citação acima e de outros textos que discutem a Educomunicação, principalmente, aqueles que se encontram na Revista Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (USP), se pode verificar o trajeto de construção do conceito/campo. Tal conceito apresenta suas bases na educação não formal e tem como objetivos a cidadania e a ideia de autonomia dos sujeitos oriundos de um país que estava se acostumando com a democracia novamente. Portanto, tem suas marcas nos esforços pela redemocratização da sociedade brasileira. Entretanto, à medida que o conceito/campo começa a ganhar força, projetos na educação formal são experimentados; agregando-se a isto, outras conquistas como um curso de licenciatura em Educomunicação na Escola de Comunicações e Artes da USP.

Por outro lado, e de volta à discussão central deste texto, mídias e formação de professores, considerando como fica a formação de professores em relação à Educomunicação e de que forma a Educomunicação situa-se na educação formal. Tanto a questão da formação de professores quanto da educação formal parecem pontos cruciais da Educomunicação, pois as experiências em sistemas formais e regulares de ensino ainda são pequenas e propostas curriculares de grandes sistemas de ensino, como é o caso do Estado de São Paulo, por exemplo, ainda não apresenta um espaço garantido para a Educomunicação. Já no que se refere à formação de professores, o que se tem delineado é a figura do educador. Tudo isso parece estar muito no início e alguns pontos, como a interação mais clara da Educomunicação com a profissão docente e com a escola formal permanecem nebulosos e necessitam de reflexão e sistematização mais consistente uma vez que uma licenciatura existe e como licenciatura entende-se que deve ocorrer a presença deste campo e de seus desdobramentos na escola.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após breve discussão sobre a formação de professores e a presença das mídias e da comunicação na escola, retoma-se a posição de que a Educomunicação pode oferecer possibilidades de ressignificação do espaço escolar e da formação docente a partir de um delineamento mais concreto do seu papel nesta educação formal.

Já o conceito de mídia-educação, à medida que se posiciona nas relações didáticas, permite que se observem obstáculos para uma apropriação mais consistente

<sup>1</sup> Segundo o Prof. Ismar de Oliveira Soares, o trecho de sua própria autoria, encontra-se em Educomunicação: um campo de mediações. Revista Comunicação & Educação. São Paulo: CCA/Moderna, ano 7, p. 12-24, set./dez. 2000.

na escola e nas práticas docentes, uma vez que dificuldades estruturais para esta apropriação se apresentam fortemente, a primeira advém do olhar simplesmente instrumental que se tem das Tecnologias de Informação e Comunicação, por exemplo, e a segunda, a falta ou o espaço reduzido que esta discussão tem nos cursos de formação de professores (Belloni, 2009).

Ao se falar de mídia-educação tem-se que ter em mente que suas finalidades também variam ao longo dos tempos, isto é, já foi leitura crítica dos meios, no entanto, depois, com o avanço tecnológico e a presença das diversas mídias seu status também é transformado, tornando-se mais complexo, à medida que encampa perspectivas de formação de professores para as mídias, bem como outra relação com os suportes tecnológicos, ganhando “[...] às dimensões de objeto de estudo [...]” (Belloni, 2009: 1098). Outra característica contemporânea da mídia-educação refere-se à inclusão digital. Portanto, o desafio da mídia- educação, hoje, parece encontrar-se na necessidade de um reconhecimento e comprometimento coletivo com a presença das mídias na escola. Este reconhecimento e comprometimento, certamente, perpassam por uma mudança de paradigma em relação às relações didáticas e a mídia, encarando-as como possibilidades de socialização e participação, percepção destas mídias não apenas como suportes ou complementos ilustrativos dos conteúdos, mas como vetores destas relações didáticas, reconhecendo a linguagem das mídias e do ciberespaço como pertencentes ao cotidiano e a vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para este reconhecimento e conseqüentes apropriações e objetivações consistentes e integradas com o movimento da cultura está a proposta de uma formação de professores menos aligeira e facilitada e mais consistente, voltada ao compromisso da humanização, da experiência docente valorizada e compartilhada coletivamente, de princípios nobres que superem a edição do conhecimento e da profissão por meio da ideia de habilidades e competências.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belloni, M. L. & Bévort, É. (2009). Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 30, 109. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400008&script=sci_arttext). Acesso em 15.02.2014.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência por uma sociologia do campo científico*. São Paulo: EDUNESP.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Campinas: Autores Associados.
- Forquin, J.-C. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, v21, 73.
- Libâneo, J. C. (1992). Tendências pedagógicas na prática escolar. In J. C. Libâneo, *Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola. Cap. 1. Disponível em <http://www.ebah.com.br/content/ABAAehikAH/libaneo>. Acesso em 15.02.2014.
- Martín-Barbero, J. (2001). *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ.

- Nora, P. (1993). Entre Memória e História, a problemática dos lugares. Projeto História. *Revista do Programa de Pós-graduação em História*, 7-28. Disponível em <http://www.pucsp.br/projeto-historia/downloads/revista/PHistoria10.pdf>. Acesso em 15.02.2014.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25, 1.
- Silva, T. T. (2000). Currículo, Universalismo e Relativismo: Uma Discussão com Jean-Claude Forquin. *Educação & Sociedade*, 21, 73, 71-78. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313697005.pdf>. Acesso em 15.02.2014.
- Soares, I. O. (2008). Quando o Educador do Ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito. *Comunicação & Educação*, 3, 39-50. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/viewFile/43268/46892>. Acesso em 15.02.2014.
- Zanchetta, J. (2009). Educação para mídia: Propostas europeias e realidade brasileira. *Educação & Sociedade*, 30, 109, 1103-1122. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a09.pdf>. Acesso em 15.02.2014.

## A produção de vídeo em contexto educativo formal: uma experiência de formação de professores

ANA LUÍSA GONÇALVES; ANTÓNIO MANEIRA & JOÃO CORREIA DE FREITAS

anafernandesg@gmail.com; amaneira@gmail.com; jcf@fct.unl.pt  
*Associação Portuguesa de Telemática Educativa*

### Resumo

É do conhecimento de todos o papel preponderante que as imagens em movimento assumem nas nossas vidas. A evolução tecnológica, nomeadamente associada aos novos dispositivos móveis, permite cada vez maior flexibilidade na produção e utilização de vídeos para os mais diversos fins. O vídeo tem vindo a assumir uma presença mais significativa na vida dos jovens, que cada vez mais não só consultam e partilham como criam vídeos, não assumindo apenas a postura de meros espetadores, recorrendo não só a computadores mas também a dispositivos móveis.

Nesta comunicação destaca-se o potencial educativo que este meio apresenta para qualquer área curricular e nível de ensino, não apenas como recurso educativo mas também como meio de expressão dos alunos.

A utilização do vídeo de forma participativa no ensino formal é uma prática crescente. Igualmente tem crescido o reconhecimento da importância e necessidade de um acompanhamento desta utilização por iniciativas de formação ou acompanhamento dos docentes capacitando-os a tirar maior partido do potencial pedagógico que o meio oferece.

Em Portugal, o Ministério da Educação e Ciência (MEC), através da Direção-Geral da Educação (DGE), lançou recentemente a iniciativa "Conta-nos uma história!" – um concurso de *podcasts* na educação, com o objetivo de estimular alunos e professores das escolas a desenvolverem produtos com criatividade e tendo como suporte as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Outras entidades têm também vindo a apresentar iniciativas no âmbito da produção de vídeos educativos.

A Educom, em resultado da solicitação pela ERTE – Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas, da DGE do MEC, e numa acção articulada entre o seu Centro de Competência e Centro de Formação de Professores dinamizou vários workshops, no sentido de procurar dar resposta às necessidades manifestadas pelos professores no domínio do vídeo educativo.

Neste trabalho apresentam-se as linhas gerais dos workshops realizados e os resultados obtidos no referido concurso, que registou um grande interesse por parte dos alunos e professores. Apresenta-se também um contributo de definição da preparação dos professores neste domínio, não apenas nos aspetos de carácter técnico, mas também nos de natureza pedagógica, valorizando pedagogias centradas no aluno e que promovam conhecimentos, capacidades e atitudes críticas e reflexivas recorrendo ao vídeo educativo.

**Palavras-Chave:** Produção de vídeo; formação de professores; recursos educativos; integração curricular das TIC

---

### INTRODUÇÃO

É consensual reconhecer que hoje em dia parte dos conhecimentos que os jovens possuem provêm de uma multiplicidade de fontes para além da escola, de entre as quais os media, com as novas tecnologias a assumir uma presença frequente. Não surpreende, pois, considerar que a forma de captar e entender a realidade pelos mais jovens, bem como a sua atitude face ao conhecimento, seja hoje muito diferente

do tempo antes da década de 80 quando se iniciou a integração das TIC nas escolas, ou da “explosão” da world wide web na década de 90, para identificar dois eventos relevantes, levando a que cada vez mais o professor tenha deixado de ser a maior fonte de conhecimentos e de cultura para os alunos.

Numa sociedade como a nossa, os media têm um papel particularmente importante na disseminação da informação e conhecimento, assumindo-se como meios essenciais. Os conhecimentos transmitidos pelos meios de comunicação constituem o que alguns autores designam por *currículo paralelo* (Santomé, 1995: 201), cujas implicações pedagógicas importa conhecer, uma vez que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Enquanto profissionais da educação, há que analisar estes meios não apenas numa perspetiva teórica, mas também comprovar o seu funcionamento e refletir sobre o modo de integração nas práticas escolares.

Os Media assumem-se como instituições de socialização. Em 1982, a UNESCO, na Declaração de Grunwald, insistia na necessidade de uma alfabetização para os Media e para as suas linguagens, salientando o papel fundamental dos professores e do sistema educativo nesse processo de alfabetização (UNESCO, 1982). Recentemente o Ministério da Educação e Ciência (MEC), através da Direção-Geral da Educação (DGE), apresentou uma proposta de Educação para os Media, no contexto das Linhas Orientadoras de Educação para a Cidadania. O documento em causa (*Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*) pretende constituir no Quadro da Educação para a Cidadania, um elemento orientador para a implementação da Educação para os Media, ao nível das diversas disciplinas ou inclusive de projetos que surjam, contribuindo assim para o aumento de conhecimentos dos alunos e para a adoção de comportamentos envolvendo os diversos media (MEC, 2014).

Nos últimos anos, a Internet converteu-se num dos principais meios de imersão cultural, pelo que a literacia digital tornou-se uma das competências principais do séc. XXI. Atualmente mais de 250 milhões de europeus visitam as páginas da Internet, contudo apesar deste número, ainda existe uma camada da população sem acesso a esta informação, nomeadamente à Web 2.0 ou à aprendizagem móvel, segundo Veugelers & Newrly (2009). Como referem estas autoras, “apesar de mais de 50% da população europeia utilizar a Internet regularmente, ainda existe mais de 40% que não usufrui de todas as suas potencialidades”.

A internet tem contribuído para uma grande mudança no modo como os conteúdos são desenvolvidos, produzidos e distribuídos de forma massiva. A facilidade de cópia e reutilização noutros contextos leva diversos autores a ponderarem uma crescente cultura de “remix” onde áudio e imagens são apropriados e recombina- dos por utilizadores comuns (Lessig, 2008; Knobel & Lankshear 2010). Autores como Alex Bruns (2007) propões expressões como *produsage* (produtilização) para designar a forma como atualmente as pessoas online consome e ao mesmo tempo produzem conteúdos.

## **O VÍDEO**

Atualmente, como já foi referido, a Internet tornou-se um dos meios mais utilizados, como forma de aceder à informação. Na origem estará a facilidade de acesso em poucos segundos, aliada ao baixo custo e a possibilidade de qualquer utilizador poder partilhar informação de forma simples e gratuita.

Sites como o Google Vídeos, o Vimeo, o Daily Motion e o YouTube são bastante utilizados, inclusive em ambiente escolar (Carvalho, 2008: 170). Tais ferramentas que utilizam a denominada “inteligência coletiva” e que oferecem diversos serviços interativos, permitem não só a partilha de informação, como também a colaboração na criação de conteúdos e a participação na formação de comunidades virtuais (Rosas, 2008: 51).

Entretanto, o aparecimento dos dispositivos móveis como tablets, smartphones, netbooks e telemóveis contribuiu para uma transformação na forma de comunicar, aprender e ensinar. Tal mobilidade desencadeou uma mudança na natureza do conhecimento, concretamente na forma como é distribuído e acedido, privilegiando a publicação e o acesso aos vídeos.

De facto, o vídeo digital tem sido bastante utilizado como uma ferramenta educativa, a qual permite uma flexibilidade da aprendizagem associada à acessibilidade do conhecimento. Na utilização do vídeo em contexto educativo o importante é que cada vídeo cumpra uma função didática bem definida. Embora existam cada vez mais recursos disponíveis estes nem sempre são de grande qualidade ou utilizados da melhor forma. Há por exemplo que ter em consideração que modelos educativos baseados na transmissão de conhecimentos têm sido contestados pela comunidade académica e científica. Desde Piaget que é crescentemente aceite um modelo de construção do conhecimento assente numa maior variedade de interações entre quem aprende, quem ensina, os conteúdos, ferramentas educativas e o ambiente envolvente.

Relativamente ao audiovisual e no caso concreto do vídeo, este “surpreende constantemente com invenções cada vez mais sofisticadas que lhe abrem novas perspetivas como meio de expressão audiovisual” (Ferrés, 1997: 33). O meio em causa combina o sistema expressivo de imagens em movimento com os sons e em determinados casos também está presente a forma escrita. É conhecida a sua autonomia enquanto meio, tal como o desenvolvimento dos diversos campos e aplicações, que passamos a indicar (Herreros, 2003: 57): vídeo como suporte de difusão de filmes; vídeo artístico; vídeo musical; vídeo narrativo; vídeo documental; vídeo educativo consoante os níveis de ensino; vídeo empresarial e institucional; vídeo publicitário; vídeo científico e técnico; vídeo informativo alternativo e vídeo familiar e social.

## **EDIÇÃO DE VÍDEO ON-LINE**

Há relativamente pouco tempo ninguém previa a possibilidade de fazer edição de vídeo on-line, sem ter necessidade de recorrer a sofisticados computadores e softwares. Atualmente a Internet está repleta de sítios Web que permitem a edição

de vídeo on-line a partir dos browsers, sem ser necessário instalar software específico no computador (e.g. Pixorial, Jumpcut, Animoto & ShotClip).

São muitas as ferramentas que permitem simplificar o acesso, a edição, organização e pesquisa de conteúdos multimédia (áudio e vídeo) permitindo importar vídeo, áudio e imagens, adicionar transições, alterar formatos e exportar o produto final para o Facebook.

O processo de produção e edição de vídeos, em termos de custo e complexidade, reduziu assim substancialmente com o aparecimento de softwares gratuitos de fácil utilização.

### **O VÍDEO COMO RECURSO PEDAGÓGICO**

O professor depois de utilizar o vídeo como recurso pedagógico, não deverá descurar a avaliação dos respetivos resultados. São várias as questões que se poderão colocar: considera-se que foi uma experiência globalmente positiva? Cumpriram-se os objetivos previamente definidos? Originou inquietações e questões nos alunos? Motivou-os perante o tema? Finalmente importa perceber se o facto de ter sido utilizado determinado filme, influenciando direta ou indiretamente, fez com que os alunos tivessem aprendido com mais facilidade (Galán, 2000: 183). Vários autores suportam a ideia de que é necessária uma leitura reflexiva sobre este meio permitindo momentos de meta-aprendizagem que reforcem activem num determinado contexto, a receção da imagem e do som (Mayer, 2009; Shephard, 2003).

Uma das funções do vídeo é clarificar os conteúdos que nem sempre são perceptíveis para os alunos, quando apresentados através de outros meios, como por exemplo, num documento escrito. “Aprender com imagens” significa que a aprendizagem terá que compreender uma série de “ajustes”, as quais permitirão aos alunos a formação de uma representação mental do conteúdo que irá aprender (Pró, 2003: 197).

Os vídeos didáticos caracterizam-se, essencialmente, por: transmitir informação básica; sensibilizar para determinado tema ou situação; motivar os alunos para a aprendizagem; exemplificar determinados conceitos; facilitar na aprendizagem de uma técnica; facilitar a memorização dos conteúdos; sintetizar e relacionar conteúdos (Pasquali, 2007). Diversos estudos indicam as fragilidades associadas a estudos comparativos entre aprendizagem com e sem vídeo, indicando que as vantagens quando existentes são menos expressivas do que normalmente assumido (Clark & Feldon, 2005; Mayer, 2009; Shephard, 2003). Alguns estudos porém revelam reais benefícios associados à utilização de vídeos quando estão envolvidos conceitos dinâmicos ou de visualização espacial (Park & Hopkins, 1993).

### **O VÍDEO COMO MEIO DE EXPRESSÃO**

A utilização dos vídeos na sala de aula como meio de expressão para além da escrita é valorizada por diversos autores que sustentam não apenas os benefícios cognitivos associados à manipulação de equipamentos, objectos, sons e imagens

(Jonassen *et al.*, 1996; Reed, 2009) mas também ao desenvolvimento da criatividade e de capacidades de expressão mais ricas (Bruce, 2010).

As atividades que se podem realizar utilizando o vídeo como meio de expressão, requerem o conhecimento de algumas estratégias e técnicas da linguagem audiovisual. Neste sentido, o aluno deverá saber ler e utilizar a sua linguagem, convertendo-se no produtor de mensagens.

Concretizando o tipo de atividades que se pode desenvolver utilizando o vídeo, enquanto meio de expressão, iremos indicar alguns exemplos, em que os alunos têm um papel mais central, e outros, em que o seu papel será mais secundário (Abrantes, 1998: 81-83):

- Atividade 1: Ateliers de vídeo, em que o aluno aprende a “escrever em vídeo”, ou seja escreve sobre a ideia, depois a sinopse e o argumento. Numa fase posterior deverá aprender a “escrever” utilizando imagens e aprender a escrever utilizando e adequando o som.
- Atividade 2: “Videocorrespondência”. Esta atividade consiste em fazer um pequeno relato através do vídeo, sobre a escola ou sobre o bairro, revelando, por exemplo, como é a escola, como é a localidade, quais os problemas existentes na população e na escola. Através de uma troca de vídeos, que atualmente, poderão ser alojados num site da Internet, os alunos têm a possibilidade de conhecer outras realidades e de aprofundar o conhecimento sobre a sua própria realidade.
- Atividade 3: Reportagens, documentários, atualidade. Os assuntos para realizar uma reportagem ou documentário são bastante vastos, ficando ao critério dos alunos e do professor. As possibilidades são múltiplas, tanto no recinto escolar como num outro ambiente.
- Atividade 4: Material didático. Os professores em colaboração com os alunos poderão produzir os seus próprios conteúdos educativos.

### **PROCESSO DE REALIZAÇÃO DE UM VÍDEO NA AULA**

A produção de uma mensagem audiovisual em contexto de sala de aula é considerada trabalhosa sendo importante que os alunos tomem consciência, de todo o processo necessário até à realização do vídeo. Neste sentido sugere-se que as actividades desta natureza sejam desenvolvidas como projectos colaborativos. Paralelamente aos objetivos educativos estabelecidos, tal atividade permitirá que se desenvolva trabalho em grupo, trabalho de pares e trabalho com toda a turma.

Passamos agora a apresentar alguns dos pontos que, na nossa perspetiva, devem orientar a produção de um vídeo que se destina a ser utilizado em contexto educativo (Ferrés, 1997: 128):

- Planificação;
- Pesquisa de documentação;
- Sinopse;
- Guião literário;

- Guião técnico;
- Realização;
- Edição de vídeo digital.

Na planificação do projeto dever-se-á definir qual a área de ensino que se quer explorar, o respetivo tema, os objetivos e os destinatários. É fundamental nesta primeira fase, delimitar claramente o que vamos contar e a quem será dirigido.

Selecionado o tema e definidos os objetivos, é necessário proceder à pesquisa de documentação, para que possamos selecionar os conteúdos. Tratando-se de um conteúdo audiovisual, torna-se necessário, recolher toda a informação visual e sonora que se encontre sobre o tema (mapas, fotografias, ilustrações, etc.).

A sinopse consiste numa apresentação resumida do projeto, contendo o tema e as linhas gerais. No caso de uma história ficcional, a sinopse refere-se ao resumo da história ou uma narração, pelo que deverá conter algumas informações como: temporalidade; localização; percurso da ação e o perfil do personagem.

Relativamente ao guião literário, a sua função será transcrever de forma detalhada e pormenorizada o desenvolvimento do projeto, nomeadamente os conteúdos que serão apresentados. No caso de uma história, o guião será elaborado com base na sinopse, fragmentando a mesma em cenas. No caso do guião técnico o objetivo será apresentar através de uma outra forma, as imagens e os sons que são apresentados no vídeo.

Quanto à realização, a finalidade é concretizar tudo o que se planificou nas etapas da produção do guião literário e técnico. Por último, e para que se possa concluir este processo, procede-se à edição do vídeo que consiste na seleção dos diversos planos gravados anteriormente e dos respetivos ajustes, atribuindo-lhe o ritmo adequado.

### **CONCURSO: “CONTA-NOS UMA HISTÓRIA!” – PODCAST NA EDUCAÇÃO**

Apesar dos esforços de alargar a Educação para os Media, à escala europeia, verifica-se que na sua implementação “faltam critérios de avaliação dessa literacia e que não estão disponíveis boas práticas para todos os aspetos da literacia mediática” (Zacchetti, 2011). Neste sentido, há que destacar o concurso “Conta-nos uma história!”<sup>1</sup>, uma iniciativa do MEC, através da Direção-Geral da Educação (DGE), do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e do Plano Nacional de Leitura (PNL), em parceria com a Microsoft.

A participação neste tipo de iniciativas implica, não só, a existência de determinados recursos materiais, mas pressupõe essencialmente que os professores possuam competências específicas para o desempenho da sua função. Diversos autores afirmam que a maioria dos professores não têm ainda este tipo de competências e apresentam modelos de formação que consideram essenciais para a formação de origem ou contínua dos professores nesta área (Bruce, 2010; Kearney, 2013).

<sup>1</sup> Ministério da Educação e Ciência. Disponível em <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=424>. Acesso em 12.2013

Até ao presente ano letivo (2013/2014), esta iniciativa que conta com cinco edições, recai essencialmente no desenvolvimento de recursos digitais áudio e vídeo, que consistam na produção colaborativa de uma história original ou no reconto de histórias existentes (contos, fábulas, parábolas, mitos ou lendas).

O concurso é dirigido aos alunos do pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico, sendo premiados os três melhores trabalhos de cada nível de ensino (pré-escolar; 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos), nas categorias de áudio e vídeo. Habitualmente tem-se verificado uma grande participação e envolvimento dos alunos de diversos estabelecimentos de educação, quer públicos, quer privados.

Relativamente aos trabalhos apresentados (<http://historias2012.dge.mec.pt/>), na categoria de áudio, constata-se que os *podcasts* incidem essencialmente sobre histórias já existentes (contos, fábulas...), ainda que surjam outros com base em histórias originais. Referente à categoria de vídeo, existe uma predominância de trabalhos baseados na captação/criação imagem-a-imagem tendo por base a construção de imagens autónomas bidimensionais (recortes) e/ou tridimensionais (fantoques, figuras em plasticina...) que em animação ganham movimento, ainda que também existam trabalhos com a presença da figura humana.



Figura 1. Vídeo Premiado (2012/2013) – Pré-Escolar (O Nosso Sonho; Ana Santos)

Este tipo de iniciativa permite uma série de atividades que vão desde a seleção do tema (que pode ser de livre escolha ou relacionado com algum conteúdo do currículo), à elaboração da sinopse, à realização dos guiões (guião literário e guião técnico), passando por todo o processo que envolve a interpretação e a representação, a rotação com a câmara, a montagem dos planos, a sonorização com textos e música, entre outras.

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A formação contínua de formadores visa promover a atualização, o aperfeiçoamento e a aquisição de novas competências pedagógicas, concretamente na experimentação de novas abordagens e metodologias, assim sendo desenvolveu-se uma formação em torno da utilização e da produção de vídeo em contexto educativo. A mesma contemplou a utilização do vídeo como recurso pedagógico auxiliar do processo ensino/aprendizagem de conteúdos programáticos, no sentido de sensibilizar os professores para o grande potencial educativo deste meio.

Como indica Jean-Pierre Carrier, “um dos objetivos da formação dos professores na utilização das TIC na educação consiste em mostrar que a sua utilização não está reservada aos especialistas e que não serão só os informáticos a tirar partido das vantagens pedagógicas daí resultantes” (Carrier, 2000: 58). Por conseguinte, é necessário disponibilizar aos professores as ferramentas que lhes permitam ser autónomos, utilizando as TIC de uma forma sistemática e no âmbito de um projeto pedagógico.

Reconhecendo a importância estratégica da utilização do vídeo na atividade profissional dos professores, desenvolveu-se um modelo de formação, na modalidade de workshop. Desta forma, no âmbito desta formação foi referida a importância do vídeo em contexto educativo e deu-se a conhecer “boas práticas” facilitadoras na construção de um vídeo, partindo das funcionalidades básicas de edição do Movie Maker.

A formação de professores sobre a produção de histórias digitais passou pela apresentação e discussão sobre: a importância do vídeo no contexto educativo, a mensagem audiovisual e os seus componentes. Seguiram-se sessões práticas de forma a que os professores explorassem as várias fases de um projeto para a produção de vídeo. Por último, foi desenvolvido um acompanhamento do desenvolvimento de cada projeto de vídeo realizado pelos formandos.

Relativamente à metodologia de desenvolvimento da formação, considerando que se trata de um público-alvo com formação pedagógica inicial e experiência profissional, a metodologia pedagógica adotada é centrada no formando, nos conhecimentos que já detém e nas expectativas que aporta consigo. No desenvolvimento da formação foi feito o apelo à participação ativa e ao trabalho cooperativo entre os formandos. Finalmente procurou-se suscitar o diálogo e a reflexão sobre as respetivas práticas e a partilha das mesmas entre todos de forma a consciencializar os formandos para a necessidade de construção e dinamização de comunidades de práticas, contribuindo desde modo para melhores soluções formativas.

Apenas a prática reflexiva permite a criação de novas perspetivas no processo educativo, ou seja é necessário de forma constante, a procura de referenciais, a discussão de práticas e inclusive propor novas reflexões.

#### **OBJETIVOS:**

- Sensibilizar os docentes para a importância da Educação para os Media;
- Dotar os docentes de um conjunto de instrumentos teórico-práticos que lhes permitam utilizar o vídeo e o áudio como recursos pedagógicos e como meios de expressão dos alunos;
- Colmatar lacunas e insuficiências pedagógicas relacionadas com a pedagogia da e com a imagem.

Sessão 1 – Histórias digitais I (Introdução à linguagem audiovisual e elaboração do guião).

Nesta sessão faz-se uma abordagem aos elementos essenciais da gramática audiovisual (regras de enquadramento, escala de planos, ângulos, movimentos de câmara...), seguindo-se a elaboração de um documento – guião, que engloba o guião

literário e o guião técnico (storyboard), onde constam as diferentes cenas com os personagens que dela participam, os planos a utilizar, o tipo de iluminação, o som ambiente e outras informações.

Sessão 2 – Histórias digitais II (Registo de imagens e edição com o programa Movie Maker)

Procura-se aprofundar algumas técnicas de captura de imagem e edição de vídeo. Pretende-se que os formandos adquiram competências tecnológicas de utilização de ferramentas digitais para a criação de vídeo e exposição de imagens de forma dinâmica, utilizando o programa de edição Movie Maker.

Sessão 3 – Histórias digitais III (Edição digital de áudio e conclusão da edição de vídeo)

Através desta sessão os formandos devem adquirir noções de edição de som. Utiliza-se o programa *Audacity* para realizar a gravação de áudio e a respetiva montagem de várias pistas de áudio. No final da sessão, pretende-se que os formandos insiram o ficheiro de áudio que produziram, no vídeo editado na sessão anterior.

Durante as sessões é importante que os participantes compreendam o processo de produção e realização até ao produto final.

A avaliação instituída para aferir o grau de domínio dos objetivos visados pela formação, assenta na participação ativa dos formandos, apelando à sua capacidade de reflexão e partilha, responsabilizando-os pela evolução dos seus progressos.

## CONCLUSÕES

Considerando o vídeo como uma fonte inestimável de enriquecimento, de conhecimentos, de entretenimento e de abertura ao mundo e aos outros, especialmente num público escolar, torna-se indispensável uma formação junto dos professores, a nível formal e institucional. Um dos grandes desafios que se apresenta, é a integração do audiovisual em contexto escolar, pois através deste meio será possível organizar as atividades, como também desenvolver no aluno a competência de leitura crítica e reflexiva sobre as mensagens que recebe diariamente através dos diversos media.

Dos workshops realizados, conclui-se, com base na avaliação realizada através de um formulário online, no final de cada sessão, que dos cinquenta e três professores participantes, todos eles atribuíram a classificação de “Satisfaz Bem” no campo “Conteúdos – Relevância do tema para a prática educativa em contexto”, à exceção de quatro, que assinalaram “Satisfaz”.

Aluno e professor, ainda que com poucos conhecimentos técnicos, poderão expressar-se através deste meio de comunicação, tendo sempre presente a familiaridade com as questões técnicas, com os aspetos relativos à comunicação e com a relevância dos conteúdos. Neste sentido, Coutinho & Bottentuit Junior (2007: 307) alertam para o facto de que “mais do que apenas meios de comunicação ou

ferramentas neutras, as TIC são tecnologias tanto cognitivas como sociais que, através de um computador ligado à rede, deixam ao alcance de todos espaços e tempos ilimitados, com tudo o que de mais positivo ou negativo esta circunstância acarreta”. Em suma, para além das competências tecnológicas básicas que permitirão ao professor operar com as ferramentas disponíveis, “parece estar sobretudo em jogo um conjunto de procedimentos metodológicos, de teor predominantemente pedagógico e didático, sem os quais não será bem sucedida a inserção dessas novas ferramentas em atividades de ensino e de aprendizagem” (Costa, 2008: 30).

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, J. (1998). *Os media e a escola. Da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Clark, R. & Feldon, D. (2005). Five common but questionable principles of multimedia learning. In R. Mayer (Ed.), *Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 97-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruce, D. (2010). Composing and reflecting. Integrating digital video in teacher education. In K. Tyner (Ed.), *Media Literacy: New Agendas in Communication* (pp. 101-123). New York: Routledge.
- Bruns, A. (2007). Produsage. *Proceedings of the 6th ACM SIGCHI conference on Creativity & Cognition*. New York, NY, USA: ACM, pp. 99-106.
- Carrier, J.-P. (2000). *L'école et le multimédia*. Paris: Hachette Education.
- Carvalho, C. (2008). Do windows Movie Maker ao YouTube. In A. A. Carvalho (Ed.), *Manual de Web 2.0 para professores* (pp. 167-209). Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação.
- Costa, F. (Ed) (2008). *Competências TIC: Estudo de Implementação – Volume 1*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Disponível em <http://www.pte.gov.pt/pte/pt/Projectos/Projecto/Documentos/index.htm?proj=47>.
- Coutinho, C. & Bottentuit, J. (2007). *Comunicação Educacional: do modelo unidireccional para a comunicação multi-direccional na sociedade do conhecimento*. Comunicação apresentada no Vº Congresso da SOPCOM. Braga: Universidade do Minho.
- Ferrés, J. (1997). *Vídeo y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Galán, J. (2000). *Tecnologías de la información y la comunicación en el aula: cine y radio*. Madrid: Seamer.
- Herreros, M. (2003). *Análisis de la información audiovisual en las aulas*. Madrid: Editorial Universitas.
- Jonassen, D.; Myers, J. & McKillop, A. M. (1996). From constructivism to constructionism: Learning with Hypermedia/Multimedia rather than from it. In B. Wilson, Brent (Ed.) *Constructivist learning environments: case studies in instructional design* (pp. 93-106). Englewood Cliffs, NJ.: Educational Technology Publications.
- Kearney, M. (2013). Learner-generated digital video: Using ideas videos in teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 21, 3, 321-336.
- Lessig, L. (2008). *Remix: making art and commerce thrive in the hybrid economy*. New York: The Penguin Press.

- Mayer, R. (2009). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Park, Ok-C. & Hopkins, R. (1993). *Instructional conditions for using dynamic visual displays: a review*. *Instructional Science*, 21, 427-449.
- Pasquali, M. (2007). Video in science. Protocol videos: the implications for research and society. *EMBO Reports*, 8, 8, 712–716.
- Pró, M. (2003). *Aprender con imágenes: Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Reed, S. (2009). Manipulating Multimedia Materials. In R. Zheng (Ed.) *Cognitive Effects of Multimedia Learning* (pp. 51-66). Hershey, New York: Information Science Reference.
- Rosas, J. (2008). El video digital al servicio de la educación. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*. v. 225, 51-56.
- Santomé, J. (1995). *O currículo oculto*. Porto: Porto Editora.
- Shephard, K. (2003). Questioning, promoting and evaluating the use of streaming video to support student learning. *British Journal of Educational Technology*. v. 34. i. 3, 295–308.
- Veugelers, M. & Newrly, P. (2009). How to strengthen digital literacy? Practical examples of a European initiative, SpreaD. *eLearning Papers*, 12. Disponível em <http://www.addmecop.eu/home/european/How%20to%20strenghten%20digital%20literacy%20-%20Practical%20example%20of%20a%20European%20initiative%20SPreaD.pdf>
- Zacchetti, M. (2011). *Literacia mediática: uma abordagem europeia*. Comunicação apresentada ao Congresso Literacia, Media e Cidadania, Braga.

## **OUTRAS REFERÊNCIAS**

- MEC (2014). *Referencial de Educação para os Media*. Disponível em [http://erte.dge.mec.pt/index.php?action=view&id=1333&date\\_id=1409&module=calendarmodule&section=9](http://erte.dge.mec.pt/index.php?action=view&id=1333&date_id=1409&module=calendarmodule&section=9).
- UNESCO (1982). *Grunwald Declaration on Media Education*. Disponível em [http://portal.unesco.org/ci/en/files/27310/12150121753MEDIA\\_E.pdf/MEDIA\\_E.pdf](http://portal.unesco.org/ci/en/files/27310/12150121753MEDIA_E.pdf/MEDIA_E.pdf).

## Internacionalização de saberes: a construção do conhecimento na era digital

ANA CAROLINA FRANCO DOS SANTOS; MARIA DA GRAÇA MELLO MAGNONI; JOSÉ ANDERSON  
SANTOS CRUZ & JOSÉ LUIS BIZELLI

anak\_rol13@yahoo.com.br; sofia@fc.unesp.br; andersoncruz@andersoncruz.com.br; bizelli@fclar.unesp.br  
*Universidade Estadual Paulista*

### Resumo

Estamos vivendo na contemporaneidade da era digital ou, como denominou SODRÉ (2012), na era do computador. O momento histórico onde as tecnologias ditam a ordem do trabalho e o trabalho braçal é substituído por maquinários cada vez mais autônomos e “inteligentes”.

Segundo Castells (1999), vivenciamos nas últimas décadas a Revolução da Tecnologia da Informação que decorreu da conjugação de três fatores: a microeletrônica, os computadores e as telecomunicações.

O século XX, portanto, foi cenário de uma verdadeira revolução no âmbito das comunicações propiciando, sem dúvida, relações mais estreitas e maior conhecimento entre os diversos povos (internacionalização de saberes). Para Castells (1999), as inovações decorrentes da introdução das tecnologias da informação ultrapassam o simples uso de alguns equipamentos e dão origem a uma nova faceta do capitalismo.

Moran (2007) afirma que devido às novas possibilidades de convergência e integração dessas tecnologias na educação, há uma necessidade de se incorporar novas mídias no processo de ensino-aprendizagem.

Magnoni e Mello (2012) afirma que não é mais possível ignorar os meios audiovisuais, no entanto para que a informações se tornem conhecimento historicamente construído, devem ser decodificadas, questionadas, analisadas e mediadas pelo educador.

**Palavras-Chave:** Informação; conhecimento; mediação educacional

---

### INTRODUÇÃO

A atual indústria do conhecimento compreende que a informação não está mais restrita aos livros, às Universidades e a espaços destinados ao saber. A informação está disponível na rede e pode ser acessada por computador, por tablet, smartphone e assim sucessivamente. Afinal são muitas as plataformas que dão acesso ao saber histórico construído pelo homem.

A mesma plataforma acessa a televisão, o rádio e a internet. Atualmente, você pode ler uma notícia e compartilhá-la instantaneamente em redes sociais via celular. Castells (1999) enfatiza que isso só é possível graças à transformação tecnológica que criou uma interface entre os campos tecnológicos e uma linguagem digital comum que permite que a informação seja gerada, armazenada, recuperada e transmitida.

A sociedade está em constante transformação, sendo que muitas delas oriundas dessa tecnologia e das plataformas digitais que modificam o tempo e o espaço do trabalho. Antigamente, quem contratava um trabalhador que compreendia

sua função, que era pontual e assíduo, tinha lucro. Hoje, o lucro é do industrial que possui mão de obra criativa. A sociedade mudou e, conseqüentemente, está mudando a forma das novas gerações conceberem o trabalho.

O trabalho muda, as profissões se aperfeiçoam e se mecanizam, as máquinas se tornam cada vez mais autônomas, ao passo que a educação permanece estática. Sodré (2012) salienta que independente das posições políticas, parece consensual a necessidade de todo projeto educacional contemporâneo agir em sintonia com as exigências postas pela tecnologização do mundo e suas injunções do mercado global.

A globalização une as nações e a informação está disponível “para todos” via nuvem, redes e acervos virtuais. No entanto a educação parece que ainda não compreendeu que as fronteiras que separam uma nação da outra, cada vez mais se tornam apenas físicas, pois há uma internacionalização do consumo, do desejo material, da informação e do conhecimento, que não deve e não pode ser ignorada pela instituição escolar.

Lopes (2008) afirma que apesar das redes serem menos hierárquicas e centralizadoras, sua disseminação renova o capitalismo em suas estruturas e que o que determina as políticas públicas ainda são os interesses comerciais. As potencialidades libertadoras das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) não podem ser vistas sem serem pensadas a partir da relação dialética desses meios com esses fins.

### **GLOBALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO DOS SABERES**

Diante da globalização e das mudanças estruturais e organizacionais da atual sociedade tecnológica, vemos surgir na última década uma nova comunicação, novas plataformas e um capitalismo cada vez mais dependente do saber. Nesse “novo” sistema, metamorfoseado pelos novos paradigmas tecnológicos digitais o saber torna-se um produto necessário e almejado.

A globalização acelera o ritmo de produção industrial, de exploração de recursos naturais reduzindo o tempo e o espaço. A distribuição de bens e serviços se modernizam, a logística se apodera das tecnologias e o mundo vai se construindo derrubando fronteiras entre as nações, em um mundo que, segundo Castells (1999), é construído em torno da lógica do espaço de fluxos.

Ao suprimir fronteiras vemos interconexões entre diferentes mídias, que digitais ou não, se convergem e se entrelaçam em redes que afetam distintos campos das atividades humanas.

Enquanto processo de desenvolvimento de complexas interconexões entre sociedades, culturas, instituições e indivíduos, a globalização estimula e favorece a remoção dos nossos relacionamentos e de nossas referências de vida de contextos locais para contextos transnacionais (Miranda, 2000: 79)

Ainda, segundo Miranda (2000), a função da política e do Estado é crucial quando se trata das novas mídias. De acordo com o autor, foi a ausência de políticas pelos estados-nações que levaram o conhecimento e a informação a serem apropriados como mercadorias para venda e lucro.

Lopes (2008) enfatiza que não é por necessitar cada vez mais da informação como produto que a subordinação do trabalho ao capital tenha terminado e os trabalhadores se tornados mais autônomos.

A recusa em se politizar as TICs, ou, em outro termos, a tentativa de tratá-las como dispositivos meramente técnicos ou tecnológicos representam um importante entrave ao desenvolvimento de outros usos que porventura possam suscitar. É, pois, essa ordem de coisas que devemos ter no horizonte se quisermos construir uma esfera pública, informacional inclusive, realmente democrática (Lopes, 2008: 28).

Apesar de ainda não haver políticas significativas de democratização do acesso em muitos países, ampliou-se em demasia o número de pessoas que têm acesso à rede e conseqüentemente a um amplo banco de dados de saberes.

Historicamente a exclusão social era justificada no saber. Do Egito à Idade Média, dos Conventos à Universidade, o saber sempre esteve relacionado com poder. A internet, ao democratizar a informação, está democratizando, em termos, o poder.

O verbo “informar”, derivado do latim, originalmente significava em inglês e francês não somente relatar os fatos, o que poderia ser incriminador, mas “formar a mente”. A importância da informação já era claramente apreciada em alguns círculos (políticos e científicos) no século XVII, mas foi ressaltada ainda mais na sociedade comercial e industrial do século XIX, quando as noções de velocidade e distância sofreram transformações (Briggs, 2006: 188).

Também é importante compreender que o fato das tecnologias da informação e do conhecimento serem capazes de diminuir as assimetrias do Sistema, como reforça Lopes (2008), não necessariamente as mesmas terão um caráter eminentemente democrático e socializante.

Diante da importância da internet para a socialização dos conhecimentos historicamente construídos enfatiza-se a necessidade de políticas de inclusão digital que atendam as demandas nacionais. Alguns países, ao desenvolverem uma ampla política de tecnologias de informação viabilizadas pelas cidades digitais, alavancaram os índices de educação para os primeiros lugares do mundo. Um exemplo é a Finlândia que, ao repensar a importância das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), possibilitou uma verdadeira revolução na educação do país.

No Brasil, uma pesquisa realizada em 2011 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) relata que 77,7 milhões de pessoas tinham acesso à internet. O equivalente a 46,5% da população brasileira. Com a ampliação das plataformas móveis nos últimos dois anos esses números provavelmente ampliaram-se. Segundo Castells (1999) cada grande avanço em um campo tecnológico amplia os efeitos das tecnologias conexas.

Como na “nova economia” grande parte dos produtos criados, como a informação e o conhecimento, ao contrário das “mercadorias-coisas” não geram rivalidades ou escassez (podem ser utilizados de forma repetida e concorrente por várias pessoas sem que com isso se esgotem), possuem caráter cumulativo (um conhecimento existente é o fator principal da produção de novos conhecimentos) (Lopes, 2008:27).

Dessa forma, a sociedade da informação, a partir da convergência vem atingindo em escala planetária um número incontável de estoques informacionais, amplamente difundidos pelas redes e suas facilidades de acesso, via blogs e redes sociais.

Esse amplo repertório de dados interferem na construção da cultura e da educação, modificando as formas do ser humano se relacionar e transformando-o em avatar de si mesmo.

Essa mudança que transforma os homens em seres virtuais são reflexos de uma mudança estrutural da sociedade. As crianças inseridas em um contexto social tecnológico e digital não concebem a sociedade das antigas gerações, pois essas manuseiam andróides como as crianças antigas manuseavam bolas.

O ser humano que nasce e se desenvolve em uma sociedade de redes e cibernética sofre um confronto ao adentrar a instituição escolar, pois a escola não está preparada para a entrada desse novo cidadão digital e midiático na tradicional instituição do giz e da lousa.

Como a informação é uma parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados (embora, com certeza, não determinados) pelo novo meio tecnológico (Castells, 1999: 108).

A escola como uma instituição onde ainda é construída nos alicerces do Poder tem dificuldades em se modificar e compreender as mudanças que assolam o mundo atual. E em muitos casos, as políticas educacionais que a cercam impossibilitam que educadores e gestores compreendam a importância de educar para a Globalização gerando uma relação dialética entre professor-aluno, aluno-contexto global de sociedade.

Internacionalizar saberes é compartilhar aprendizados, descobertas e instigar a construção do conhecimento que acontece de forma individual através de uma reflexão radical e de conjunto sobre a informação. E acima de tudo, é compreender que os saberes compartilhados sozinhos não transformam a sociedade socialmente falando. As mudanças na educação e na sociedade só são possíveis via Globalização através da política.

### **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ERA DIGITAL**

Em uma sociedade tecnológica, digital e desterritorializada são muitas as possibilidades de se informar e aprender. Segundo Coutinho (2011), o desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso, sendo que os educandos devem adquirir competências para interagir e agir em um mundo globalizado.

Na era das mídias digitais e sociais, os jovens são multifuncionais e multitarefas. Estudam, ouvem música, entram na internet, postam no Facebook, no Twitter, entre outras. Simultaneamente consomem de forma desenfreada e são “vítimas” constantes do poder manipulador do mercado, como enfatiza Canclini (1995).

Apesar da sociedade midiática se encontrar em constante transformação, a escola permanece no século XIX reduzindo o potencial criativo dos alunos e querendo transmitir informações de forma primitiva.

Sodré (2012) reforça a necessidade dos projetos educacionais contemporâneos superarem o modelo jesuítico (no Brasil as primeiras escolas eram administradas pela ordem eclesiástica dos Jesuítas) de aprendizagem e considerar que o educador atual deve ser mediador do processo de construção do conhecimento e não transmissor de informações.

Dessa forma, a sala de aula pode ser o primeiro ambiente a preparar o aluno para se tornar cidadão consciente e envolvido com as problemáticas da atual sociedade informatizada.

Possari (2001), doze anos atrás já afirmava de maneira bastante categórica a necessidade do processo de ensino-aprendizagem considerar que o aluno mudou e com ele a forma de ensinar também deve ser adaptada aos novos tempos.

A sala de aula deve assumir-se como o *locus* onde se dão as linguagens dos *media*, com suas múltiplas tessituras plurissígnicas, onde os conceitos de ensino-aprendizagem devam deixar o enciclopedismo (Possari, 2001: 95).

Tendo em vista as mudanças que ocorreram na sociedade, a escola deve superar uma visão autoritária, que se sobrepõe as demais instâncias dessa nova realidade.

O professor deixa de ser o “dono” das informações para a transmissão no processo ensino-aprendizagem, porque através das mídias (medias) os alunos recebem constantemente diversas informações e saberes, antes restrito ao âmbito escolar.

O tempo educacional é o da descolonização, portanto, tempo de algo como a “reeducação” ou a reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas à diversidade simbólica entrevista na dissolução das grandes explicações minoculturalistas do mundo (Sodré, 2012: 15).

Porém, como enfatizamos anteriormente, no processo de apropriação do saber historicamente construído, as informações devem ser decodificadas, questionadas, analisadas, para que, mediadas pelo educador, se tornem conhecimento adquirido.

Conhecimento significa o processo pelo qual um sujeito, individual ou coletivo, entra em relação com um objeto ou uma informação, visando obter dele um saber novo. Distingui-se do mero reconhecimento, porque implica a busca, a partir de sua própria experiência, de um saber ainda não produzido. Não é, portanto, uma simples informação, porque implica uma qualificação existencial do pensamento frente à realidade (sodré, 2012: 30).

Tendo como objetivo principal formar cidadãos esclarecidos que visem uma sociedade melhor, a educação para a comunicação defende uma comunicação democrática que atinja todas as classes sociais. Afinal, as tecnologias de informação e comunicação apresentam-se como um recurso valioso à formação do cidadão.

Essa prática comunicativa-cidadã foi e é vivenciada por meio de diversas experiências em todo país. Ela só se tornou possível a partir da ação solidária dos centros de comunicação e documentação popular que, durante as ditaduras militares latino-americanas, possibilitaram a emergência da chamada comunicação alternativa.

Ao longo dos anos 80 e 90, a filosofia que apoiou a luta por uma comunicação democrática e participativa passou a dar, também, sustentação à ação de

inúmeros grupos inseridos na prática social, entre os quais as Organizações não Governamentais (ONGs).

Mas a exclusão digital permanece enfatizando as desigualdades sociais já existentes e segregando os educandos de classes sociais menos abastadas ao ensino tradicional formal. Reduz também seu acesso a notícias, informações e reflexões atuais sobre as mudanças que nos assolam.

Uma parte dos jovens poderá ter acesso à capacitação informática, aos saberes e entretenimentos avançados que circulam na internet, enquanto a maioria se limitará à televisão gratuita, aos discos e vídeos piratas. Segundo os dados da Pesquisa Nacional da Juventude, no México, 77% dos lares com jovens dispõem de televisão (sinal aberto), enquanto só 6% dispõem de internet. São evidentes as consequências desta desigualdade na formação de diferenças culturais e na participação em redes comunicacionais com níveis distintos de diversidade e interculturalidade, em várias línguas e em circuitos de muitos países. A enorme maioria dos jovens, como o resto da população, ficam limitados à televisão gratuita nacional e a redes informais de bens e serviços (Canclini, 2007: 212).

Canclini (1995) salienta sobre a necessidade de se observar essas questões de inclusão digital juntamente com a análise do consumo desenfreado e utilizá-lo para uma educação para os meios, para a interpretação da lógica que rege a apropriação dos bens e transforma os desejos em demandas.

Nessa nova perspectiva, a escola é uma rede social onde os saberes são compartilhados, assim como qualquer outra rede social que conhecemos. O educando vai para a escola para encontrar seus amigos e socializar as descobertas, descobertas essas realizadas também na escola e fora dela. Se o conteúdo da antiga instituição escolar é um banco de dados, hoje os dados estão disponíveis em todos os lugares e é preciso reinventar.

Educar para analisar os meios, para a produção de conteúdos educativos com abrangência social e para a utilização dos avanços tecnológicos contemporâneos se torna fundamental para a escola pública atual. Sendo a escola a instituição de democratização de saberes, ela se torna o espaço onde a discussão sobre as novas tecnologias e as notícias que assolam o mundo deve acontecer a fim de instigar um saber significativo que prepare o cidadão que habita o mundo para o protagonismo consciente.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A sociedade está se modificando, se tornando cada dia mais digital e computadorizada. As informações estão em nuvem e as discussões extrapolam o espaço formal do saber para os “posts” do facebook, dos blogs e dos murais de discussões dos sites de notícias.

O conhecimento como produto muda o capitalismo de industrial para informacional, os novos consumidores de informações são multitarefas e multiplataformas. A convergência midiática permite que um educando tenha acesso a diversos conteúdos de diferentes plataformas. A informação está mais difundida do que nunca, mas

também nunca esteve tão fragmentada e fora de contexto. Fortalece-se em meio às diferenças estruturais dessa nova sociedade convergente e midiática a necessidade de se repensar a comunicação e a educação, que precisa na contemporaneidade educar para a convivência social e para a cidadania.

A educação do século XXI não deve mais ensinar os alunos a guardar informações, essas estão acessíveis a um toque do celular. Mas sim a pensar essa informação, a contextualizá-la e dar significado as discussões efetuadas.

Na sociedade do conhecimento possibilitada pelas novas mídias, as rupturas são constantes. A ordem do trabalho, a indústria criativa, o comércio e a Universidade modificam-se criando novos espaços e tempos.

Em meio ao congestionamento das grandes cidades, muitas empresas modificam-se até nesse quesito ampliando o trabalho domiciliar e o tempo para a criatividade, enquanto a economia informal criativa cresce de forma exorbitante. Os parâmetros da antiga sociedade mudaram e a educação deve preparar o aluno para viver nesses tempos onde é preciso compreender os contextos e as entrelinhas e examinar as ideias. Onde ser autodidata é possível, desde que você saiba criar espaços para refletir e compartilhar seus pensamentos.

De alguma forma, a educação deve preparar para a análise dessas novas mídias, para usá-las e para pensar através delas. Caso contrário, muito tempo será perdido com um modelo educacional do século XIX que não atende as demandas da sociedade pós-moderna.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Briggs, A. & Burke, P. (2006). *Uma história social da mídia: De Gutenberg à Internet*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede: A era da informação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Canclini, N. G. (2007). *Diferentes, Desiguais e Desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Coutinho, C. & Lisboa, E. (2011). Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: Desafios para Educação no Século XXI. *Revista de Educação*, XVIII, 1, 5 – 22. Disponível em <[http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol\\_XVIII\\_1/artigo1.pdf](http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf)>. Acesso em 20.12.2013.
- Lopes, R. S. (2008). As TICs e a “Nova Economia”: para além do determinismo tecnológico. *Revista Cienc. Cult.*, 60, 1. Disponível em <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252008000100012&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252008000100012&script=sci_arttext)>. Acesso em 28.12.2013.
- Magnoni, A. F. & Magnoni, M. da G. M. (2012). A educação para os “meios e os fins”: a informação, o conhecimento e a comunicação na Educação Escolar Básica e universitária. *Ciência Geográfica*, XVI (1), 94-101.
- Miranda, A. (2000). Sociedade da Informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. *Ci. Inf., Brasília*, 29, 2, 78-88. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em 20.12.2013.
- Moran, J. M. (2007). *A TV digital e a integração ds novas tecnologias na educação*. TV Escola, SEED. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007/md/index.htm>. Acesso em 13.05.2013.

Possari, L. H. V. (2001). Comunicação e educação: novo conceito de espaço (tempo). *Cadernos de educação*, UNIC – CPG, 5, 1.

Sodré, M. (2012). *Reinventando a Educação: Diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.

## Os projetos de leitura crítica da mídia em organizações privadas parananenses: o discurso do social a favor da imagem organizacional

REGIANE RIBEIRO & ROSA MARIA DALLA COSTA

regianeribeiro5@gmail.com; rmdcosta@uol.com.br  
*Universidade Federal do Paraná - UFPR Curitiba, PR*

### Resumo

O artigo busca um levantamento das ações de comunicação/educação desenvolvidas no Paraná por instituições privadas. A metodologia foi a bibliográfica e documental, seguida de pesquisa descritiva qualitativa com uso da técnica de estudo de caso. O universo foi constituído por indústrias, meios de comunicação e escolas e o objetivo foi refletir sobre o papel destes projetos apontando a Educomunicação como alternativa para que organizações possam conciliar a visibilidade e o lucro, mas também o interesse público e a transformação social. A pesquisa demonstrou que os projetos de leitura crítica da mídia são desenvolvidos preferencialmente por organizações da área de comunicação, as estratégias estão focadas na distribuição dos produtos comunicativos em escolas e em alguns casos no treinamento de professores e elaboração de manuais para o uso dos meios em sala de aula. Ficou evidente que projetos estão posicionados na esfera das decisões estratégicas mercadológicas, demonstrando-se ainda difusos e alheios a fatores como: a investigação e o diagnóstico da realidade, a definição dos procedimentos e elaboração da ação, a execução, o seguimento e monitoramento constantes, a avaliação final, as conclusões para futuras ações e um posicionamento para o social e não apenas para a imagem organizacional.

**Palavras-Chave:** Leitura crítica; educomunicação; responsabilidade social; organizações

---

### INTRODUÇÃO

O artigo é parte de um estudo maior do Grupo de Pesquisa Comunicação, Educação e Organizações – GCEORG, da Universidade Federal do Paraná, que busca fazer um levantamento das e ações de comunicação/educação desenvolvidas no Paraná por instituições privadas.

Sabe-se que as iniciativas das grandes corporações de comunicação em projetos de leitura crítica dos meios estão inseridas nos programas de responsabilidade social e apresentam, na maioria das vezes, um discurso que afirma a intenção de contribuir para o desenvolvimento de leitores críticos, fornecendo-lhes subsídios para que se tornem atuantes, preparados e bem informados. No entanto, um olhar mais atento demonstra que existem outros objetivos implícitos que vão desde a renovação e manutenção de um público-leitor e consumidor até a distribuição de sobras que não teriam mais utilidade informativa e culminam em uma preocupação que se restringe ao fortalecimento da imagem organizacional a uma perspectiva de comprometimento, cooperação, interesse público e transformação social.

Nesse sentido o artigo propõe uma reflexão do real papel destes projetos na contemporaneidade a partir de uma discussão teórica que aponta a Educomunicação

como possibilidade para que organizações possam refletir sobre essas práticas e conciliar ambos os objetivos: a visibilidade e o lucro, mas também o interesse público e a transformação social. Será isso possível?

O movimento pela responsabilidade social surge como um “resultado da crítica à forma pela qual as empresas se relacionam com a sociedade”, isto é, como ponderação pela extração dos recursos sociais para lucro da própria organização, pouco beneficiando a sociedade e, muitas vezes, causando-lhes danos ambientais, sociais e históricos (Ventura, 2003: 10). Howard Bowen (1953 cit. em Preston, 1975) definiu a responsabilidade social como a obrigação das organizações em perseguir políticas, tomar decisões e seguir linhas de ação em consonância com objetivos e valores desejáveis pela sociedade, estabelecendo a associação entre as operações em larga escala das empresas e seus diversos impactos na sociedade como um todo.

O fato é que a empresa se relaciona com a comunidade por meio de ações de filantropia, de investimentos sociais, de iniciativas na educação e de combate aos problemas sociais, entre outros, fornecendo serviços que a sociedade necessite de modo ético, responsável e conforme valores e políticas organizacionais (Hopkins, 1999). Dessa forma, surgem instituições de certificações com selos, concursos e gratificações, ou seja, “conjuntos de regras e convenções para categorizar e classificar as empresas em relação ao seu comportamento socialmente responsável” (Ventura, 2003: 10), além de movimentos sociais reivindicatórios exigindo diretrizes e limitações para a atuação empresarial. Assim, a responsabilidade social pode ser entendida como um compromisso para com o desenvolvimento da sociedade, especialmente no atendimento das necessidades dos *stakeholders*.

Para Freeman (1984), os *stakeholders* são todos os grupos ou indivíduos que podem afetar ou serem afetados pela empresa ao realizar seu objetivo. Podem ser proprietários/investidores/acionistas, empregados, clientes, o próprio meio ambiente, a comunidade, o governo, os fornecedores (Hopkins, 1999). Nessa perspectiva, a proposta educ comunicativa encontra espaço para desenvolver-se na responsabilidade social devido a estreita relação das ações sociais organizacionais e a área da educação. A educ comunicação na empresa se torna um espaço significativo no qual cada indivíduo passa a ser um elemento chave para a realização do projeto e da missão da organização. A identidade organizacional se funde com os valores e aspirações dos públicos e o âmbito dos resultados deixa de ser um fim em si mesmo, para tornar-se fruto de uma motivação que se materializa no trabalho.

A Educomunicação aplicada ao mundo organizacional promoverá a (re)afirmação ou (re)construção de uma identidade corporativa sólida: não se pode pensar em formar um espaço significativo sem uma clareza do que é a organização, qual a sua essência e identidade, quais seus valores, qual sua missão e visão. Esses elementos de identidade devem ser “relidos e redefinidos” com a participação dos membros da organização, para que sejam parte de suas vidas e, portanto, tenham sentido. Dessa forma, entendendo a Educomunicação como processo de ampliação do coeficiente comunicativo de modo a construir ecossistemas abertos e democráticos, esta

pesquisa propõe tal perspectiva como uma alternativa para que as organizações promovam espaços significativos e humanizados formando e transformando os públicos em sujeitos críticos e inseridos no seu próprio meio social.

### **A INTERFACE COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO E OS PROJETOS DE LEITURA CRÍTICA DOS MEIOS**

É sabido que a comunicação – através das mídias e tecnologias digitais – esta cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, ditando modas, valores e ideias. Também não é mais novidade o interesse de instituições públicas e privadas e de organizações sociais e populares em desenvolver projetos e ações visando à chamada “educação para os meios” ou “educomunicação”, sejam eles motivados por princípios ideológicos os mais diversos, por intenções de conscientização e formação ou até mesmo de fidelização dos públicos estratégicos.

Nesse contexto, discutir a importância da interface comunicação/educação no cenário das organizações é instigante, pois é um campo em construção carente de novos olhares que promovam um melhor entendimento dos conceitos propostos, contrapondo-os e comparando-os criticamente.

Assim, embora as primeiras investigações sobre as inter-relações entre os campos da comunicação e da educação remontem às décadas de 1930 e 1940, derivadas das inquietudes geradas pela expansão dos meios (Citelli cit. em Baccega, 2002: 101), no Brasil tais investigações ganham consistência a partir da segunda metade do século XX, em especial após a popularização das emissoras de rádio e de televisão e a criação dos cursos de comunicação social.

Mas é mesmo no contexto sócio-econômico-político latino-americano do pós-guerra, que essa inter-relação começa a se consolidar e a adquirir as características que formam sua identidade. Em primeiro lugar, é preciso destacar a ligação direta entre a explosão do fenômeno da comunicação de massa e o modelo capitalista de produção que buscava conquistar o mercado consumidor latino-americano e que logo percebeu o poder de persuasão e convencimento dos meios eletrônicos em terras com altos índices de analfabetismo<sup>1</sup>. Aos países em desenvolvimento coube a inserção na nova ordem econômica mundial a partir das representações sociais transmitidas pelas grandes emissoras de rádio e televisão.

O dualismo teórico – entre funcionalismo e teoria crítica - e político-econômico - entre o capitalismo e o socialismo - é o pano de fundo das propostas de comunicação e educação que se desenvolvem na América Latina. De um lado estão as propostas governamentais que investem em infra-estrutura de comunicação para assegurar um modelo de integração nacional nos modelos de modernização desenhados pelos países dominantes. De outro, nascem propostas de educação para a comunicação, criadas por diversos tipos de instituições e pela sociedade civil organizada.

<sup>1</sup> Sérgio Caparelli (1982) em *Televisão e Capitalismo no Brasil* faz uma análise pormenorizada da relação entre televisão e capitalismo internacional no processo de desenvolvimento e modernização do Brasil.

A maior parte delas, sob a influência da proposta de educação libertadora do pedagogo Paulo Freire, que “ao rever as teorias da comunicação vigentes até a década de 1970, lançou as bases para uma nova pedagogia, reafirmando a concepção da “educação para os meios” como atividade inerente aos programas de alfabetização e de educação popular.” (Soares, 1999: 23). Somada à teoria da dependência<sup>2</sup> a pedagogia de Paulo Freire impulsiona os projetos denominados de “leitura crítica dos meios”, que segundo reconhecem autores como Soares (1999: 32) e Moran (1993: 31), tinham como interesse despertar a consciência crítica dos receptores (especialmente dos telespectadores) em relação ao que chamam de “invasão cultural”<sup>3</sup>. Há, portanto, um verdadeiro arsenal tecnológico e regulador, resultado da aliança do modelo político vigente com as empresas de comunicação e os interesses internacionais, que avassala as organizações sociais e populares, que por sua vez, aliadas à Igreja e à Universidade buscam conscientizar a população, fazendo projetos de educação de base.

Esse cenário começa a mudar no final dos anos 1970, quando em toda a América Latina os governos militares começam a ser derrubados ou substituídos por um movimento de redemocratização. A própria evolução das teorias da comunicação, começa a apontar para a complexidade do processo comunicacional e supera o dualismo e o radicalismo retórico entre Funcionalismo versus Teoria Crítica. No continente latino americano os estudos de Jesus Martin-Barbero, sobre as mediações culturais e a influência dos estudos culturais ingleses passam a fundamentar as novas pesquisas em comunicação, que privilegiam a recepção.

O início da década de 1980 registra uma ebulição nas principais cidades brasileiras. A sociedade vai às ruas, reivindica a volta do regime democrático através de eleições diretas e as empresas de comunicação percebem a necessidade de adaptar sua programação, em especial as de conteúdo jornalístico ao novo perfil de seus receptores. Nesse cenário os projetos de leitura crítica dos meios se fortalecem no escopo das ações socialmente responsáveis e tornam-se indispensáveis para as maiorias das organizações da área de comunicação como uma estratégia de agir social e de fortalecimento da imagem organizacional

## MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADOS

A metodologia utilizada foi a bibliográfica e documental, seguida de pesquisa descritiva qualitativa com uso da técnica de estudo de caso. Na primeira fase identificou-se as organizações que contemplavam programas e projetos de responsabilidade

<sup>2</sup> A chamada Teoria da Dependência é elaborada por um grupo de economistas ligados à Cepal (Comissão Econômica para América Latina), segundo a qual os países industrializados formavam o centro de um modelo de exploração de países subdesenvolvidos localizados na periferia, criando um desequilíbrio permanente e uma relação de dependência de ambos os lados. (Hercovitz, 1995)

<sup>3</sup> A contribuição de igrejas cristãs, católica, luterana e metodista, adeptas da Teologia da Libertação também foi fundamental nestes programas, seja através de suas instituições de ensino, seja através da criação de Associações que abrigavam pesquisadores da área, como a UCBC ou de suas editoras, que investiam na publicação de obras que versavam sobre o tema

social com foco em projetos educacionais por meio de questionário semiestruturado – com perguntas abertas e fechada. Em seguida foram realizadas entrevistas em profundidade para conhecer os projetos selecionados.

O universo foi constituído por indústrias (80), meios de comunicação (31) e escolas (104) e foi conduzida no período de novembro de 2012 a setembro de 2013. Esse artigo apresenta os resultados alcançados nos três segmentos e discute mais especificamente os dados referentes aos projetos de leitura crítica dos meios que foram identificados apenas pelas organizações da área da comunicação. Os demais dados da pesquisa estão publicados em outros artigos do grupo.

## **PRINCIPAIS RESULTADOS**

### *INDÚSTRIAS*

Tendo como referência os dados coletados nos três universos da pesquisa: indústrias, escolas e meios de comunicação optou-se por apresentar os principais resultados referentes a cada uma das áreas. No que diz respeito às indústrias ficou evidente a participação mais efetiva no processo (das 80 indústrias pesquisadas, obteve-se retorno de 11 o que totalizou 13,75% da amostra). Dentre os dados observados, apresenta-se aqui os de maior relevância:

Na maioria das organizações (6), o desenvolvimento de projetos de RS acontece há mais de 10 anos. Observa-se que, para desenvolver as atividades de RS por tão longo tempo, as organizações citadas são antigas no mercado. Ou seja, o tempo de execução dos projetos é proporcional ao tempo de vida de cada empresa. Em cinco (5) organizações respondentes, o gerenciamento dos projetos de RS é realizado pelo setor de Recursos Humanos e 2 organizações possuem um instituto social como suporte.

De entre os objetivos propostos pelas organizações em relação aos projetos de Responsabilidade Social, dez (10) desejam promover cooperação/transparência social e também dar assistência à comunidade; sete (7) buscam adquirir o reconhecimento como uma empresa socialmente responsável e; três (3) organizações afirmam que o objetivo dos projetos de RS é o cumprimento da lei. Entre os programas, alguns são obrigação legal da empresa. Alguns dos projetos citados como de responsabilidade social pelas organizações, na realidade são projetos previstos na Lei nº 8.213, de 24 de Julho de 1991, que obriga empresas com 100 ou mais funcionários a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência.

Das indústrias pesquisadas nove (9) organizações realizam projetos na área da Educação; oito (8) na área Ambiental e sete (7) nas áreas Cultural, de Voluntariado e de Saúde. Das que realizam projetos na área Educacional, seis (6) afirmam que as ações envolvem a Educação não-formal e a formal; duas (2) praticam apenas a Educação não-formal e uma (1) a Educação formal.

Em relação à existência de projetos de Educomunicação envolvidos nas ações de RS, cinco (5) organizações possuem e cinco (5) não possuem. Apenas 1 não respondeu, mesmo afirmando em questões anteriores possuir projetos de Educação, entre os projetos educacionais mencionados nenhum se encaixa na perspectiva da área, o que demonstra um desconhecimento das indústrias em relação ao conceito e as possibilidades de uso pelas organizações.

O público-alvo atingido pelos projetos de Educação é formado com maior destaque por adolescentes e jovens, com faixa etária de 11 a 20 anos, sejam da comunidade local ou familiares dos funcionários. Oito organizações respondentes já foram contempladas com algum prêmio ou certificação a partir de seus projetos de RS. São prêmios conferidos por revistas e editoras, premiações como Empresa do Ano em diversas categorias (geralmente ambientais), entre outros.

Referente ao ramo de atividade, as organizações respondentes eram, em sua maioria, cooperativas (4) seguidas de serviços automotivos (2). As demais atividades somam 5 empresas, sendo elas: construção civil, avícola, metalúrgica, vestuário e energia elétrica.

#### *ESCOLAS PARTICULARES DO PARANÁ*

Na próxima etapa do projeto, foram abordadas 104 escolas particulares das principais cidades do Paraná. Os *mailings* possuíam informações de cada organização, como: telefone, e-mail e site. Os questionários continham as mesmas perguntas feitas para as indústrias paranaenses. Foram realizadas ligações para cada uma das instituições, informando-as sobre o envio dos questionários e convidando-as à participarem da pesquisa. Devido ao pequeno número de respostas, novas tentativas de ligações foram realizadas, buscando reforçar o convite inicial, além da tentativa de realizar a pesquisa por telefone. Mesmo com o esforço empreendido, do total de e-mails enviados, apenas cinco (5) instituições os responderam. Destas respostas, pode-se concluir:

As escolas respondentes realizam ações de RS durante períodos que variam de 12 a 30 anos. Em sua maioria, o gerenciamento dos projetos de é realizado pela própria coordenação da instituição (4). O colégio Universitário de Londrina conta também com o gerenciamento do departamento de comunicação, o colégio Sagrado Coração de Jesus de Ponta Grossa, também possui a ajuda de um Instituto, e no colégio Mãe de Deus, as ações são gerenciadas pelo Setor de Serviço Social e Pastoral Escolar e Familiar.

O público-alvo dos projetos engloba a comunidade em geral (segundo 4 respostas), dois (2) colégios atendem também, os alunos e seus familiares. O colégio PGD também engloba seus professores, já o Ateneu de Londrina e o Mãe de Deus, tem principalmente como público-alvo, seus alunos de baixa renda.

A maioria das instituições que responderam, atendem um público na faixa dos 11 aos 20 anos. Apenas o colégio PGD engloba um público com mais de 41 anos.

Quatro (4) colégios realizam projetos na área da educação, cinco (5) na área de voluntariado, quatro (4) na cultural, três (3) na de esporte, quatro (4) na ambiental, dois (2) na área de ciência, dois (2) na de saúde e um (1) na área de segurança.

Entre seus objetivos, cinco (5) instituições pretendem promover cooperação/transformação social e dar assistência à comunidade, dois (2) objetivam adquirir reconhecimento como uma empresa socialmente responsável, e duas tem também, como impulso para a realização de suas atividades, o cumprimento da lei.

Quanto a premiação por seus projetos de RS, três (3) colégios já receberam prêmios. O colégio Ateneu afirmou que não se inscreve para concorrer a estas premiações, pois seu trabalho de responsabilidade social não é uma forma de marketing, ou para atender à exigências legais, mas sim, uma maneira de exercer sua consciência social e formar cidadãos.

Um colégio afirma que suas ações envolvem a educação não formal (com objetivo educacional, mas realizados fora do sistema regular de ensino), e um, que envolve tanto a não formal quanto a formal. Das instituições respondentes, apenas o colégio Ateneu de Londrina, afirmou possuir projetos de educomunicação, contando com o auxílio de um Assistente Social. O projeto em questão diz respeito a aulas gratuitas de informática para idosos. Nesse segmento nenhum projeto de leitura crítica dos meios foi contemplados.

#### *MEIOS DE COMUNICAÇÃO DO PARANÁ*

O mesmo procedimento foi realizado em um mailing com 31 meios de comunicação do Estado. O que chamou atenção é que, mesmo esse segmento apresentando o maior número de projetos de leitura crítica, foi o que menos aderiu a pesquisa. Das 31 empresas consultadas apenas duas (2) responderam aos questionários. Não sendo satisfatório tal percentual a análise foi expandida a partir de pesquisa documental em sites das organizações e em dados secundários publicados.

Das 31 empresas consultadas, foram identificados quatro jornais quatro que desenvolvem projeto na área, sendo que um deles pertence a um grupo de comunicação formado por dois jornais diários (Gazeta do Povo e JL - Jornal de Londrina), um jornal digital (Gazeta Maringá), oito emissoras de TV afiliadas à Rede Globo (RPC TV), um canal de TV por assinatura (ÓTV) e por duas rádios (98 FM e Mundo Livre FM) - todos também na plataforma eletrônica. Além disso, mantém o Instituto que realiza a gestão de todas as ações, projetos e programas sociais das unidades do grupo.

Três (3) dos projetos são apresentados como ações de Responsabilidade Social, no entanto apenas os projetos ligados ao GRPCOM se posicionam estrategicamente dentro do escopo de ações consideradas socialmente responsáveis e são divulgadas como tal.

A Tribuna do Norte desenvolve o Projeto Vamos Ler, um PJE (Programa Jornal e Educação) que leva o jornal até a sala de aula, incentivando o hábito da leitura por meio da leitura guiada e crítica do periódico. Nas mãos de professores e alunos o jornal se transforma em ferramenta pedagógica, auxiliando nas práticas escolares.

Cada aluno recebe um exemplar da Tribuna do Norte, lê, trabalha em sala de aula e depois leva para casa, estendendo cultura, lazer e informação de qualidade a toda a comunidade. De acordo com o site as funções do projeto são: desenvolver o hábito da leitura; democratizar a informação, estimular o senso crítico, atuar em parceria com a comunidade, melhorar as habilidades de leitura e escrita, promover o diálogo entre aluno-família e escola e auxiliar na formação do senso crítico e construção de opinião. Entre as atividades desenvolvidas estão: treinamento de professores, oficinas pedagógicas, concursos e oficinas fotográficas. O projeto é 50% desenvolvido pelo jornal e 50% por empresas parceiras.

Outro jornal que desenvolve ações educomunicativas é o Jornal de Beltrão, mesmo sendo de pequeno porte desenvolve um projeto caracterizado como jornal na escola que se fundamenta essencialmente em palestras realizadas nas escolas para discutir assuntos e temas do cotidiano e conta com a parcerias de professores universitários.

O Programa Folha Cidadania é uma parceria entre o jornal Folha de Londrina, setor privado, entidades sociais e secretarias municipais de Educação e tem como objetivo utilizar o jornal como suporte pedagógico e técnico para estimular a leitura entre os jovens. A Folha subsidia cerca de 50% dos custos de distribuição do jornal diário em sala de aula. Iniciativa privada, secretarias municipais de Educação e entidades sociais, que são os patrocinadores do projeto, respondem pelo restante através da aquisição de cotas que vão cobrir o custo dos exemplares distribuídos. Semanalmente, o jornal abre, no momento em que publica a Folha Cidadania (atualmente, às quartas-feiras), o espaço destinado aos assuntos vinculados e sempre num enquadre localizado à margem direita do Caderno 2. O Projeto Cidadania propicia acesso à comunicação impressa a alunos que não teriam outro meio de acesso a este bem cultural, o que não garante que o jornal seja utilizado como suporte pedagógico e técnico para estimular a leitura entre os jovens, objetivo que apregoa.

Desde 2001 o programa educacional O Diário na Escola, que é alinhado ao modelo "Jornal e Educação" da Associação Nacional de Jornais (ANJ), é desenvolvido pelo O Diário do Norte do Paraná. Em parceria com as Secretarias de Educação de Maringá e região e também empresas privadas, o programa tem por objetivo estimular nos alunos o gosto pela leitura contribuindo com o estudo de diversos conteúdos, formação cidadã e o desenvolvimento do senso crítico dos envolvidos. Atualmente O Diário na Escola está presente em 117 instituições de ensino atendendo aproximadamente oito mil alunos e 300 educadores, em 19 municípios. Além de realizar concursos culturais, o Programa tem como prioridade oferecer encontros de formação aos professores e oficinas pedagógicas aos estudantes, a fim de maximizar a utilização dos jornais enviados às escolas e propiciar um novo olhar sobre os textos de circulação social. Os profissionais da educação recebem assessoria pedagógica especializada nos encontros de capacitação, palestras com grandes nomes das áreas de educação e comunicação, materiais de apoio com sugestões de atividades para o trabalho interdisciplinar com o impresso, atendimento da equipe do Diário na Escola para suprir dúvidas, bem como visita as escolas.

O Grupo Paranaense de Comunicação (GRPCOM) é o maior grupo de comunicação do Paraná, afiliado Rede Globo no Estado, possuindo raízes no século 20, com a criação da Gazeta do Povo. Desde a criação de cada unidade do grupo são exercidas ações sociais, filantrópicas e assistenciais em prol do desenvolvimento da comunidade paranaense. Entretanto, foi com a criação do Instituto GRPCOM, em 2001, e com o posterior fortalecimento de marca do grupo em 2010, que se possibilitou realizar a gestão integrada dos programas e projetos sociais, culturais e educacionais desenvolvidos por cada unidade do grupo, potencializando os esforços e alcançando melhores resultados.

O Instituto GRPCOM é uma entidade sem fins lucrativos, qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), que atua nas áreas de educação, cultura, desenvolvimento humano, comunicação e fortalecimento do terceiro setor, com sede em Curitiba e atuação em todo o Paraná. Os dois grandes projetos de leitura crítica desenvolvidos pelo instituto é o Projeto Ler e Pensar e o Televisando o Futuro.

O Ler e Pensar Criado em 1999 pelo jornal Gazeta do Povo, é um projeto de incentivo à leitura e cidadania que por meio da mídia jornal e da educação contribui com a formação de educadores, crianças e jovens no Paraná. Trabalhando com a leitura e informação, os estudantes passam a ter melhor visão do mundo a sua volta e compreensão daquilo que leem, e se sentem inseridos na sociedade, com capacidade de exercer sua cidadania. O Ler e Pensar defende que a utilização do jornal como recurso pedagógico pode ser desenvolvida sob três aspectos: Apoio aos conteúdos didáticos e disciplinas escolares; Objeto de estudo (os alunos entendem qual a função da mídia e como o jornalismo é estruturado por diferentes opiniões); Possibilidade de autoria (quando os alunos criam jornais nas escolas e se expressam por meio da mídia). O projeto oferece assessoria pedagógica aos professores participantes, por meio de programa de formação continuada com certificação, atividades pedagógicas, eventos culturais e materiais didáticos. Produzido com apoio acadêmico, o Boletim de Leitura Orientada tem circulação quinzenal e é dirigido aos professores que participam do Ler e Pensar. Por meio de notícias publicadas no jornal, o BOLO oferece uma série de sugestões e abordagens que auxiliam o professor a desenvolver o trabalho em sala de aula com o jornal. Além disso, traz reconhecimento aos educadores, divulgando práticas pedagógicas realizadas nas escolas. Outras publicações de apoio pedagógico como como Guia de Orientação do Professor, o livro Leitura: o mundo além das palavras e apostilas para cursos de formação continuada, disponíveis para consulta e download na plataforma de educação a distância. O projeto atende 53 cidades do Paraná, 3.000 professores parceiros, 527 instituições de ensino e 105.000 alunos.

O Televisando o Futuro é um projeto de Comunicação e Educação que coloca a força da televisão a serviço da comunidade escolar. Seu principal objetivo é promover a reflexão sobre temas sociais relevantes e contribuir para construção da cidadania por meio de reportagens especiais produzidas pelo jornalismo da

RPC TV. Desenvolvido em parceria entre as emissoras RPC TV, Instituto GRPCOM e Secretarias de Educação (Municipais e Estadual), o projeto estimula a produção artística e literária dos estudantes a partir dos temas abordados nas reportagens. Os professores ainda têm acesso a conteúdos complementares disponibilizados no hotsite do projeto. Desde sua criação, em 2008, o Televisando Futuro já atendeu mais de 2700 escolas, em cerca de 50 municípios, beneficiando mais de 100mil professores e 650mil estudantes paranaenses.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pode-se observar que, apesar da maioria das organizações praticarem ações de RS há vários anos, ainda há a incoerência e dificuldade na inclusão de projetos na interface comunicação e educação. O que se apresenta são na maioria propostas difusas e não posicionados na esfera das decisões estratégicas organizacionais.

Em relação aos projetos de leitura crítica dos meios a pesquisa demonstrou que são iniciativas desenvolvidas preferencialmente por organizações da área de comunicação, o que reafirma a intenção das empresas em desenvolver projetos ligados a sua expertise mas sobretudo objetivando atender a uma demanda de mercado e uma cobrança da opinião pública e não para conciliar objetivos como a imagem organizacional favorável juntamente com o interesse público.

Embora todos os projetos afirmem ter como meta desenvolver o hábito da leitura; democratizar a informação, estimular o senso crítico, atuar em parceria com a comunidade, melhorar as habilidades de leitura e escrita, promover o diálogo entre aluno-família e escola e auxiliar na formação do senso crítico e construção de opinião, a ausência de controle e avaliação dessas ações reforçam perspectiva mercadologia em detrimento da social. Ou seja todos objetivam ser socialmente responsáveis, porém não se preocupam em saber o quanto essa ações promovem uma mudança na realidade dos alunos. Um exemplo disso é o Ler e Pensar que mesmo sendo um dos maiores projetos do Brasil tem como índice de avaliação apenas o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas contempladas.

Outro dado relevante está nas estratégias utilizadas que vão desde a distribuição dos produtos comunicativos em escolas públicas e em alguns casos no treinamento de professores e elaboração de manuais para o uso dos meios em sala de aula. Essas estratégias apesar de defendidas como grandes diferenciais para o sucesso do projeto podem ser consideradas reducionistas e excludentes pois não conferem liberdade para que professores e alunos possam se apropriar dos conteúdos de forma crítica e no seu contexto real. A distribuição dos materiais aos escolas e famílias também se apresentam na maioria dos casos como uma saída para o grande quantidade de sobras e descartes dos exemplares e não como uma ação social.

Ainda é importante ressaltar que nenhum dos projetos são bancados na totalidade pelos meios de comunicação, eles são realizados em parceria outras organizações privadas que se associam aos dos projetos para também cumprir sua obrigação

social sem muitas vezes precisar desenvolver individualmente tais ações. Essas parcerias são convenientes para ambos os polos, mas pouco adequada se levarmos em consideração a proposta da responsabilidade social e a necessidade de privilegiarmos o interesse público e social e não a imagem organizacional.

A pesquisa não deixou dúvidas que esse seja o momento ideal para repensar o sentido do trabalho nas organizações, isso compreende unir objetivos que por muito tempo estiveram separados pela “ruptura” positivista: o campo social e ético da realização pessoal, e o campo pragmático dos “resultados”, do crescimento econômico, do lucro e da “eficiência” organizacional.

Nessa perspectiva de unir âmbitos tão divergentes, uma comunicação organizacional comprometida com a educação dos indivíduos e com a aprendizagem da organização, é a chave para a criação de um ecossistema mais humanizado e menos focado no viés econômico e racional que prevaleceu por tanto tempo na história das organizações.

É nesse contexto que a Educomunicação surge como um campo estratégico, que deve ser investigado e aprofundado como um caminho de excelência para fazer do âmbito profissional um universo significativo. Um novo tipo de processo comunicativo que ajude a reavaliar os parâmetros éticos e construir uma sociedade melhor. Em resumo, a educomunicação tem como meta construir a cidadania, a partir do pressuposto básico do exercício do direito de todos à expressão e à comunicação.

Dessa forma conclui-se que discussões teóricas, como a proposta neste artigo, em conjunto com o reconhecimento das práticas desenvolvidas pelas organizações, constituem importante contribuição para o melhor entendimento desse novo campo e estabelece o vínculo necessário para que novas pesquisas nessa área sejam desenvolvidas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Braga, J. L. & Calazans, R. (2011). *Comunicação & Educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker.
- Caparelli, S. (1982). *Televisão e Capitalismo no Brasil*. Porto Alegre: L&PM editores.
- Carvalho, P. M. de (2005). *Educomunicação e a reinvenção da empresa do século XXI*. Disponível em <http://www.rh.com.br/Portal/Comunicacao/Artigo/4002/educomunicacao-e-a-reinvencao-da-empresa-do-seculo-xxi.html>. Acesso em 20.01.
- Citelli, A. (2000). *Comunicação e Educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Editora Senac.
- Citelli, A. (2002) *Comunicação e Educação: aproximações*. In M. A. Baccega (org). *Gestão de Processos Comunicacionais* (pp. 101-112). São Paulo: Atlas.
- Freeman, E. R. (1984). *Strategic management – a Stakeholder Approach*. Boston: Pitman.
- Hopkins, M. (1999). *The Planetary Bargain – Corporate Social Responsibility Comes of Age*. London: Macmillan Press LTD.
- Moran, J. M. (1993). *Leituras dos meios de Comunicação*. São Paulo: Pancast.

- Preston, L. (1975). Corporation and society: the search for a paradigm. *Journal of Economic Literature*, 435-453.
- Preston, L. (1975). Corporation and society: the search for a paradigm. *Journal of Economic Literature*, 435-453.
- Soares, I. de O. (1999). Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Revista Contato*, 2, 19-74.
- Utting, P. (2000). *Business Responsibility for Sustainable Development*. Geneva: Occasional paper nº 2.
- Ventura, E. C. (2003). Responsabilidade social das empresas sob a ótica do “Novo Espírito do Campitalismo”. *Anais do 27º ENANPAD*, Atibaia/SP.
- Vermelho, S.C. & Areu, G.I.P. (2005). Estado da arte da área de educação comunicação em periódicos brasileiros. *Educação & Sociedade*, 26, 93. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000400018&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400018&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 15.03.2008.
- Veroneze, A. (2008). *Ismar Soares e a educomunicação nas corporações*. (Entrevista do Prof. Ismar). Disponível em <http://educomambiental.blogspot.com/2008/11/ismarsoares-e-educomunicacao-nas.html>. Acesso em 12.01.

## A sociedade informacional: internacionalização de aprendizagens e na era digital e a formação inicial do docente

JOSÉ ANDERSON SANTOS CRUZ; JOSÉ LUÍS BIZELLI; ANA CAROLINA FRANCO DOS SANTOS & MARIA DA GRAÇA MELLO MAGNONI

joseandersonsantosacruz@gmail.com; bizelli@fclar.unesp.br; anak\_rol13@yahoo.com.br; sofia@fc.unesp.br  
*Universidade Estadual Paulista / Faculdade Anhanguera de Bauru*

### Resumo

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) – tais como, TVDi, *smartphones*, *tablets*, computadores – aceleradas pelas redes do mundo digital tornam-se, cada vez mais, extensão do corpo humano, propiciando novas formas de mover-se na sociedade-mundo e novas formas de aprender na sociedade do conhecimento. Constituem-se, portanto, em desafio para aqueles que ensinam, pois ensejam mudanças profundas no desenvolvimento de métodos adequados para que se dê a relação ensino-aprendizagem e exigem uma educação para os meios de todos os atores envolvidos na Educação. O que se traz à discussão com este texto é o resultado de pesquisa sobre a apropriação das TIC no processo de formação inicial do Docente que se prepara para atuar no nível Superior e os impactos desse processo para uma visão mais integrada ao mundo do conhecimento que circula nas redes. Objetivamente, o interesse é refletir sobre as possibilidades de outras relações ensino-aprendizagem para a era digital.

**Palavras-Chave:** Tecnologias de informação e comunicação; internacionalização de saberes; televisão digital; sociedade da informação e conhecimento

---

### INTRODUÇÃO

O mundo atual assiste às transformações rápidas decorrentes dos avanços tecnológicos e das alterações ocasionadas em estruturas econômicas, políticas e sociais. O impacto das mudanças tem afetado profundamente diversos campos do conhecimento, ocasionando o surgimento de novos paradigmas e desafios. Neste texto, as mudanças tecnológicas a serem analisadas estão baseadas nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), particularmente aquelas que dizem respeito aos dispositivos eletrônicos que são veiculados nas plataformas digitais.

A Sociologia do Conhecimento aponta um caminho quando busca compreender “a relação que há entre as estruturas da sociedade e as formas de conhecimento, (buscando) ... mostrar o modo como tais formas se influenciam mutuamente” (Crespi; Fornari, 2000: 9). Desde os primórdios da sociedade os seres humanos desenvolvem utensílios – como extensões de seus braços – que ajudam a construir novas perspectivas da vida sobre o planeta, instigando avanços tecnológicos, inovações e métodos que permitam transmitir o conhecimento adquirido. Talvez o computador, hoje, seja o melhor ícone das transformações humanas nesse produzir inovações. Acochado à rede mundial de comunicação e informação, participe do projeto de construção da

aldeia global, inscreve-se como tecnologia digital que permite – entre uma miríade de tarefas – a comunicação e o aprendizado (Kenski, 2012).

As TIC contribuem para a disseminação da informação e para o diálogo entre múltiplas visões e representações de mundo. Os meios – e-mails, ambientes virtuais de aprendizagens, fóruns de discussão, mídias sociais, televisão digital interativa (TVDi) – têm que ser apropriados pelos atores sociais do conhecimento. Só assim é possível proporcionar um ambiente criativo e crítico para trocas intelectuais produtivas. Discussões, perguntas e respostas, novas teorias globais, avaliações e redes de inovação constituída pelos pares de um campo de saber, multiplataformas de conhecimentos de ciências diversas, enfim globalidade em tempo real sem limite espacial.

É claro que o limite estrutural para o mundo digital é a formação para a utilização das possibilidades de um pensar digital. É aí que devem ter os olhos postos aqueles que formam os educadores modernos, as instituições que se propõem a esse trabalho, particularmente as Univesidades. A internacionalização do saber conhecimento passa pelos meios “A relação ensino-aprendizagem está passando por transformações devido às inserções tecnológicas no campo educativo, particularmente nas que dizem respeito às estratégias de ensino” (Cruz *et al.*, 2013: 1), enquanto os educandos – na Sociedade do Conhecimento – têm que se preparar criticamente para o mundo do trabalho, incorporando novas habilidades que lhe permitam transitar no mundo da informação e exercer livremente a capacidade cidadã de escolha segundo os próprios interesses, ou acima dos próprios interesses para que se alicerce uma democracia mais pujante (Bizelli, 2012).

A historicidade da internacionalização do saber e da aprendizagem começou a ganhar forma concreta com a abordagem adotada na Escola de Uppsala. Ali se esboçou a trajetória das principais publicações derivadas da Escola e dos modelos de processo de internacionalização por eles desenvolvidos com a finalidade de compreender a evolução do conceito de aprendizagem segundo seu cânone (Calixto *et al.*, 2011).

Voltando ao texto em si, primeiramente, convém falar da pesquisa bibliográfica, a separação de artigos e livros que contribuíssem para a escrita do texto. Houve uma preocupação em buscar na literatura atualidade das discussões sobre o tema – textos de 2011, 2012 e 2013 – sem que se perdesse eixos teóricos de autores importantes, embora tivessem escrito em momentos anteriores.

A leitura e a interpretação dão maior significado para os preceitos que embasam a argumentação proposta. Findo esse trabalho, impõe-se o desenho de um campo de investigação e de instrumentos de pesquisa, já que a ideia foi aplicar questionários em educandos especialistas que completavam a pós-graduação com o intuito de iniciar seus trabalhos como docente no Ensino Superior.

A amostra investigada esteve composta por 10 (dez) educandos que responderam perguntas fechadas e abertas. Os dados foram tabulados para a apresentação dos resultados finais. A partir disso, dos dados finais, foi construída a discussão que está contida neste texto posto à discussão. Fica patente a necessidade de atores

docentes que chegam para os cursos de Pós-Graduação possuem uma formação de base – nas Universidades que lhes outorgaram seus títulos profissionais – nas tecnologias digitais e nas consequências de seu uso na socialização e internacionalização do conhecimento.

#### **AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INTERNACIONALIZAÇÃO DO SABER**

Cada vez mais, é possível perceber na construção do universo cultural contemporâneo a importância e o lugar das inovações digitais. As relações ensino-aprendizagem estão absolutamente permeadas por meios de disseminação da informação e geração do conhecimento baseados em plataformas móveis em *tablets*, *smartphones* e pelas *smarts tv's*. “Admitir que os conhecimentos resultam da reconstrução, por parte do educando, das informações recebidas ou descobertas em atividades é reconhecer o papel central das estruturas mentais no aprendizado” (Araújo, 2002:271). Ou ainda:

A velocidade de disseminação do conhecimento começava a acelerar. O surgimento das máquinas a vapor, em seguida dos trens e logo depois dos automóveis, consolidaram o domínio dos homens sobre as máquinas. Hoje vivemos a Revolução do conhecimento. O impacto das transformações tecnológicas (das redes de computadores, da microeletrônica, da nanotecnologia, das telecomunicações) pode ser visto na educação, no entretenimento e no trabalho (Soares & Alves, 2008).

Porém, ao discutir como essas tecnologia podem preparar os educandos para seu uso em pesquisas acadêmicas, deve-se levar em consideração o mediador, ou seja, o docente. Nesse caso, a pergunta central é como o Ensino Superior está preparando docentes para a utilização das ferramentas e plataformas digitais. “A internacionalização como é um fato concreto do mundo contemporâneo, expressão da dinâmica da realidade econômica, política e cultural” (Libâneo, 2012:13). Complementando:

A presença cada vez maior das inovações tecnológicas, sobretudo as digitais, na sociedade contemporânea é indiscutível; de uma forma ou de outra, estamos todos participando, o tempo todo, de mecanismos informacionais que nos colocam em rede (Silva & Pires, 2010:6).

No entanto, as novas tecnologias não só estão presentes em todas as atividades práticas do mundo do trabalho, como também se tornam vetores de experiências do cotidiano (Setton, 2011:91). Kenski (2012) estabelece um elo histórico com os primeiros homens para mostrar a proximidade do pensar e a construção de inovações tecnológicas: o fato é que através das tecnologias se globaliza a informação permitindo criação e crítica, ou seja, elaboração de novos conhecimentos – tanto no mundo analógico como no mundo digital. Sem a tecnologia não seria possível estar escrevendo esse texto e dialogando com outros autores, através da submissão destas ideias ao corpo de pares reunido no Confibercom 2014. Por esse exemplo já se delineia um caminho para a internacionalização e a multiplicação da informação e conhecimento.

O fenômeno da globalização, caracterizado, dentre outros fatores, pela agilidade nos fluxos de informação em nível virtual, possibilita, por extensão, um incremento nas relações que ultrapassam os espaços físicos. Faz-se, portanto, necessário o relacionamento presencial, como forma de desenvolver plenamente o ato de compartilhar, vivenciando diferentes culturas. [...] a criar ferramentas educacionais como forma de fazer frente às demandas originadas no mercado e na sociedade global, oferecendo aos seus estudantes a oportunidade de desenvolverem conhecimentos e habilidades relativos às funções de comunicação além-fronteiras (Steffen, 2010: 54).

Partindo do pressuposto anterior, a internacionalização se caracteriza pela interação das culturas através do ensino, das pesquisas pela investigação com o objetivo de atingir a compreensão mútua entre os saberes e do conhecimento. As TIC fazem uma contribuição significativa para a disseminação da informação, para o diálogo e para a construção do conhecimento. Assim, a aprendizagem se torna concreta.

Educação e Tecnologia – o uso dos meios tecnológicos e meios de comunicação em sala de aula – provocam intersecções que resultam em discussão abrangente. Por um lado, Araújo (2002) fala que a absorção, aceitação e elaboração do novo quando se pensa no conhecimento por parte dos discentes, resulta do trabalho docentes de atores que compreenderam a necessidade de utilizar ois meios, ou seja, que se educaram para os meios (Cruz *et al.*, 2013). A educação tem que produzir métodos que absorvam os meios digitais para educar de forma mais abrangente e com mais técnica.

Segundo Gil (2011) essas tecnologias não estão somente baseada nos computadores. Englobam o uso de outros meios de comunicação – televisão, rádio, internet, vídeo, lousa digital. Sendo de fato uma construção do homem, valorizando a aula e contribuindo para ampliar a capacidade de ensinar e interagir com vários conhecimentos globais.

Essas inovações trazidas pelo avanço das tecnologias são frutos das mudanças ocorridas ao longo do tempo devido ao padrão de acumulação baseado na produção em larga escala de cunho fordista, onde o uso da matéria e da energia era intensivo. Com as mudanças ocorridas na forma de produção essas inovações, não se adequam ao contexto mundial emergente. Para uma melhor compreensão cabe destacar, que hoje vivemos a Terceira Revolução industrial que se originou durante a Segunda Guerra Mundial, com a revolução da tecnologia da informação, tendo por base o desenvolvimento da eletrônica: microeletrônica, computadores e telecomunicações (Soares & Alves, 2008).

Com os dispositivos eletrônicos digitais, ao utilizar a rede mundial de computadores – seja pelo wi-fi, seja pela tecnologia 3G ou 4G – via banda larga, atende-se a um pré-requisito de educandos nativos digitais, ou seja de uma geração que já nasce conectada e com acesso às tecnologias, às quais são o meio para que ela aprenda, se informe, passeie pelas universidades mundiais, dialogue e troque informações com outras pessoas em outros espaços ou países. Com isso, a socialização do saber – a troca de informações e a dialética do conhecimento são geradas em rede e pela rede. De acordo com Amorim (2002), as tecnologias favorecem e possuem uma potencialidade para democratização da cultura e do saber.

Nesse sentido, através dos meios se adquire a informação do mundo globalizado gerando o conhecimento, dialogando com várias nações e internacionalizando o saber. Somando a contribuição de Amorim, Gil (2011) as tecnologias educacionais favorecem de forma fácil uma visualização da informação, sem a questão de verbalizações desnecessárias, facilitando a compreensão e a aplicação dos conhecimentos.

Mais tarde, milhares de anos depois, surge uma nova revolução: a Revolução Industrial. A velocidade de disseminação do conhecimento começava a acelerar. O surgimento das máquinas a vapor, em seguida dos trens e logo depois dos automóveis, consolidaram o domínio dos homens sobre as máquinas. Hoje vivemos a Revolução do conhecimento. O impacto das transformações tecnológicas (das redes de computadores, da microeletrônica, da nanotecnologia, das telecomunicações) pode ser visto na educação, no entretenimento e no trabalho (Soares & Alves, 2008).

O fato é que os educandos do Ensino Superior são atraídos pelos meios de comunicação de massa (Gil, 2011). Com isso, os docentes devem ser estimulados para aproveitar esses meios para a disseminação do saber. A rede – o acesso a informações no mundo – está cada vez mais alinhada a disseminação e discussão do aprendizado. Com esse pensamento, Kenski (2012: 31) resume “A linguagem digital é simples, baseada em códigos binários, por meio dos quais é possível informar, comunicar, interagir e aprender.”

#### **FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E DA INFORMAÇÃO**

As instituições de Ensino Superior – através da Pós-graduação Lato Sensu – estão, cada vez mais, oferecendo formação através da Didática e Metodologia do Ensino Superior como curso de especialização. Um curso crescente e sendo procurado por educadores que desejam ingressar na Educação Superior. Esse tipo de especialização é oferecido principalmente pelas Instituições Privadas de Ensino Superior.

No contexto de uma sociedade globalizada e do conhecimento, orientações de organismos multilaterais levam o sistema de educação superior - SES à expansão, privatização, a diversificação administrativa e acadêmica, a centralização estatal nas políticas de avaliação da qualidade e da regulação e a busca do desenvolvimento científico e tecnológico com marca da inovação. A educação superior brasileira na contemporaneidade tem como marco legal diferenciador a LDB (1996) e medidas complementares que apontam para uma transformação no SES do país. Este passa a ser caracterizado pela expansão, privatização, diversificação, busca da qualidade através da avaliação e da regulação, bem como, mais recentemente, por políticas afirmativas e de recuperação das universidades públicas (Morosini & Santos, 2012:14).

Com o advento da sociedade do Conhecimento, a demanda pelo preparo de novos docentes para assumir a mediação do processo ensino-aprendizagem, através de programas de especialização, torna-se um bom caminho para a formação inicial de pretendentes, principalmente, para as Instituições Privadas. “O mundo contemporâneo vem se caracterizando por intensas transformações econômicas, políticas, sociais, geográficas, culturais” (Libâneo, 2002: 163).

Com o avanço da tecnologia e das técnicas de comunicação, com a sofisticação da publicidade e de um estilo de vida em que o consumo tem um papel preponderante, os meios de comunicação de massa assumem expressiva importância. É preciso, pois, estarmos preparados para a compreensão e análise desse fenômeno que diz respeito a todos nós. É momento de refletir sobre o papel pedagógico e muitas vezes ideológico das mídias (Setton, 2011: 130).

As Instituições de Ensino Superior (IES) privadas possuem métodos mais direcionados para formar docentes com mais capacitação e informação nessa Sociedade do Conhecimento, principalmente com a questão das Tecnologias de Informação e Comunicação nessa cultura digital, e como Libâneo afirma sobre essas transformações, pois atualmente cada vez mais o mundo globalizado tem passado por essas mudanças. Com isso, a educação, o processo ensino-aprendizagem necessita de docentes capazes de acompanhar essas transformações. “A ressalva é que os educadores precisam incorporar de maneira crítica e rápida o novo modo de vida digital” (Magnoni, 2002: 170).

Numa sociedade repleta de novas tecnologias da comunicação e da informação, nenhum educador hoje pode ignorar a presença das mídias, seu papel, sua utilização em sala de aula. Em função disso, os professores precisam preparar-se para serem consumidores críticos das mídias, e para ajudar os seus alunos a se relacionarem criticamente com elas (Libâneo, 2002: 163).

Porém, cada vez mais se torna necessária a inserção das tecnologias e dispositivos - *smartphones*, *tablets*, TVD - Televisão Digital, além de disseminar as possíveis metodologias para educar o docente para o uso desses meios na educação.

No campo educacional, são necessários também programas de formação inicial e continuada de professores para atuarem com as tecnologias nos processos escolares, não apenas como ferramentas potencializadoras das aprendizagens tradicionais, presenciais, mas sobretudo como mobilizadoras [...] (Silva & Pires, 2010:9).

Diante desse cenário, nota-se o quanto a nova geração de estudantes nasce cada vez mais conectada com o virtual, com a rede, com o acesso às mídias de forma convergente. Por isso essas tecnologias estão dentro da sala de aula, participando da disseminação da informação em tempo real e gerando o conhecimento. Conforme Libâneo (2002) as TIC e os meios de comunicação favorecem em três funções na mediação pedagógica - “comunicar conteúdos; desenvolver habilidades e atitudes profissionais; constituir-se em meios de comunicação docente” (Libâneo, 2002: 168).

Mas tal condição não impede que os usos dessa base material e da informação, permitidos a partir da autonomia de acesso e de apropriação, as transforme em ferramentas de resistência e de cidadania, para a construção do novo, do diverso. Na perspectiva da formação de redes, é preciso pensar para além da conectividade digital, de computadores, telefones, etc., porque a verdadeira rede se constrói quando sujeitos humanos dispõem-se a participar, a ressignificar e a compartilhar saberes e conhecimentos, numa perspectiva multicultural, horizontalizada, colaborativa, de múltiplos fluxos e direções [...] (Silva & Pires, 2010:8).

Sendo assim, o docente numa graduação necessita ter uma formação sobre esses meios de comunicação, e como podem tirar resultados satisfatórios ao mediar a aula. De tal modo, a confirmação de Amorim (2002: 181) ao afirmar que “a nova mídia dá autonomia aos usuários para escolher o que, quando e o modo como que se comunicar”. Por isso, a relevância de educar os docentes em sua formação inicial para os meios, e a partir disso, utilizar os meios para educar (Cruz *et al.*, 2013).

Parece-nos que, no que tange às tecnologias na educação, mais do que o aprendizado técnico dos seus recursos, o grande desafio que está posto aos professores, sejam eles universitários ou da educação básica, é como incorporar as tecnologias digitais organicamente às suas metodologias de ensino, sem reduzi-las à condição de mera de ferramenta periférica ou suporte técnico, mas sem, todavia, transformá-las em objeto próprio de ensino-aprendizagem, no lugar dos conteúdos específicos de cada área ou campo do conhecimento (Silva & Pires, 2012:10).

## RESULTADO E ANÁLISE DA PESQUISA

Diante das respostas tabuladas, foi possível analisar alguns pontos sobre a formação profissional inicial através da especialização e a questão das TIC frente à internacionalização do saber. A pesquisa foi realizada entre 05 de janeiro de 2014 a 10 de Janeiro de 2014. A participação do grupo constituiu-se em aspecto relevante para a construção da pesquisa e para as análises construídas.

Assim, o gráfico 1 demonstra o conhecimento e o emprego das ferramentas tecnológicas que os professores utilizam para realizar os trabalhos escolares. Não houve a preocupação em verificar as concepções filosóficas que norteiam os trabalhos pedagógicos dos educadores, mas o domínio técnico dos recursos. A entrevista possibilitou a exposição de duas questões, conhecimento e prática cotidiana. A questão de entrevista possibilitou mais de uma opção, possibilitando a visualização da situação em que alguns professores não utilizam as tecnologias digitais e também não possuem os recursos para tanto. Em contrapartida, no mesmo grupo existem docentes que possuem dispositivos – como *tablets*, *smartphones* – os quais são utilizados como ferramenta pedagógica no processo ensino-aprendizagem.

O gráfico 2 demonstra a utilização das TIC no curso de pós graduação em Didática e Metodologia do Ensino Superior como oportunidade para os discentes obterem atualização ou contato com as tecnologias educacionais. A discrepância entre os gráficos permite observar que a maioria dos cursos não oferecem contatos com as TIC.

Já na questão voltada à verificação das TIC como instrumento de promoção da internacionalização do saber e do contato com outras culturas, ultrapassando fronteiras e possibilitando o diálogo com a informação e a geração de conhecimento, o gráfico expõe as TIC como recurso estratégico para a obtenção de informações além das fronteiras.

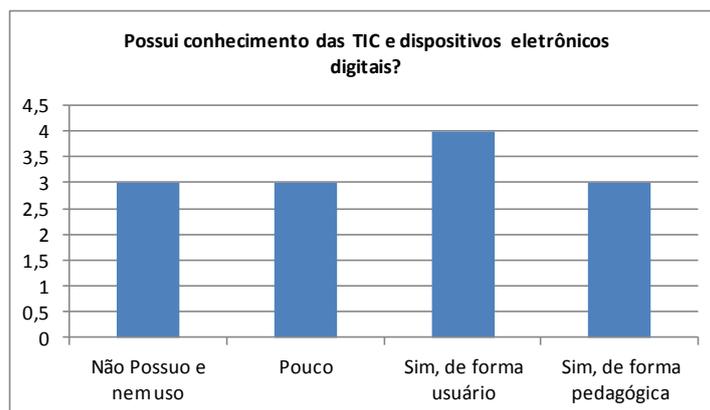


Gráfico 1 - Conhecimento sobre as TIC e prática de uso  
Fonte: Cruz, J. A. S (2014)

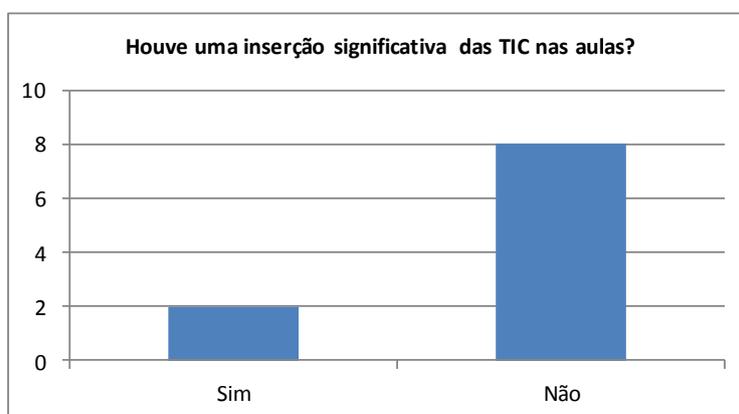


Gráfico 2 - A utilização das TIC em sala de aula  
Fonte: Cruz, J. A. S (2014)

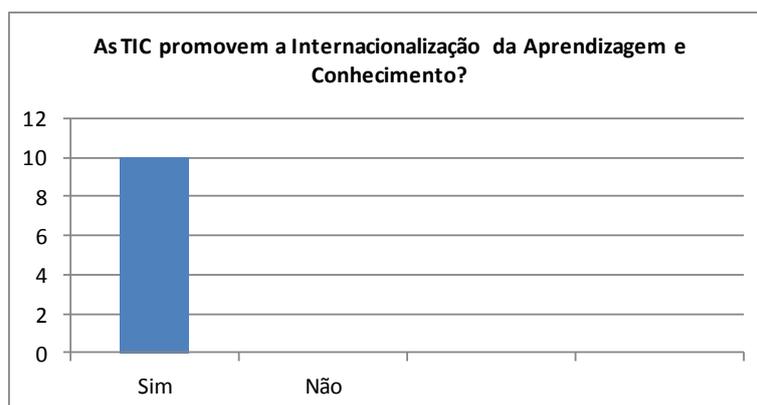


Gráfico 3- Internacionalização do saber mediante as TIC  
Fonte: Cruz, J. A. S (2014)

Essa pesquisa explanada através do Gráfico 4, sendo o quesito principal da análise, que não houve de forma justificativa o contato com essas tecnologias, incluindo informações sobre a Televisão Digital. Aqui pretende avaliar se diante da Disciplina em questão, foram apresentados aos discentes as tecnologias educacionais atuais, e se houve discussões sobre a Televisão Digital - TVD na educação. Diante

das respostas, observou-se que não houve discussão e nem apresentação da TVD para a educação e, ainda, de certa forma faltou apresentar de forma didática as TIC.

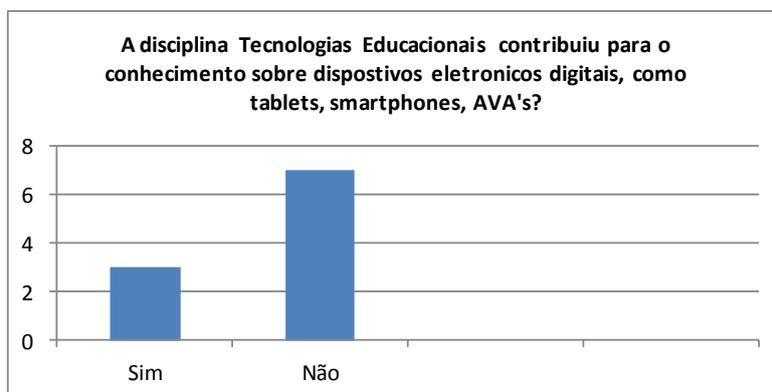


Gráfico 4 - Contribuição da disciplina "Tecnologias Educacionais" da Pós-graduação em questão  
Fonte: Cruz, J. A. S (2014)

Diante dessa pesquisa, ao apontar as questões acima, observou as respostas abertas, de forma qualitativa, com isso contribuindo para uma análise mais aplicada nesta pesquisa. Logo, ao concluir os resultados, ainda falta a contribuição para uma formação profissional inicial baseada no uso das TIC, tanto para o uso pelos discentes quanto a aplicabilidade pelos docentes.

Os resultados obtidos a partir da análise qualitativa dos dados das entrevistas, expõem a realidade marcada pela carência de projetos e ações voltados à implementação de políticas que possibilitem a utilização das TIC nos processos formativos dos professores em nível de pós graduação, conseqüentemente, a situação é reproduzida nas graduações, alimentando um circulo vicioso que envolve os demais níveis educacionais.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discussões críticas têm como foco a inter-relação produtiva entre as inovações tecnológicas e a Educação, os impactos dessas relações na formação do Docente, a disseminação do conhecimento e sua internacionalização através das redes digitais multiplataforma. Há uma certeza que perpassa a maioria das pesquisas consolidando a visão de que não há como desassociar as tecnologias digitais na/para educação, principalmente quando se está formando docentes para o nível superior.

Abordar a questão Internacionalização do saber, não se reduz a apontar um diálogo entre a informação gerada em outro país, ou cidade, entre atores separados geograficamente, mas a troca dialogada, de forma crítica, impulsionada pelo acesso e apropriação dos meios de comunicação e informação, produz novos conhecimentos, novos saberes, novas visões, para as quais os smartphones, os tablets, a TVDi ou os notebooks interconectados pelas plataformas digitais são imprescindíveis.

Partindo desse pressuposto, a formação inicial do docente tem que estar inundada pelo uso das TIC. A era digital produz uma geração que já nasce conectada

enquanto os mais velhos ainda estão se adaptando. A Educação Superior deve formar não apenas na abordagem técnica, mas nos métodos pedagógicos que façam o docente repensar a sua prática através dos meios para educar. Só assim, ele poderá usufruir de forma criativa, em sala de aula, produzindo diferenciais na formação dos jovens educandos conectados.

A internacionalização do saber é facilitada pelas inovações tecnológicas já que quando não havia as tecnologias de informação e comunicação, o acesso por email, a coleta de dados via web, produziam um acesso mais fechado e escasso. Com a aldeia global em sua versão digital, com a expansão da economia mundo, com a visão holística da sociopolítica, da sociocultura, da socioeconomia revolucionou-se o processo ensino-aprendizagem e cada vez mais fortalece-se a utilização dos meios para acesso e apropriação de conteúdos na Sociedade do Conhecimento, ou da Informação ou da Aprendizagem.

Necessário é, portanto, investir – particularmente as Instituições de Ensino Superior – em formação inicial para seus docentes, dentro de uma política educacional que aponte para a formação continuada de forma ampla e com acesso de todos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorim, J. S. D. (2002). As novas tecnologias de comunicação e a democratização da cultura. In J. M. F. Vale et al. (Orgs), *Escola Pública e Sociedade*. São Paulo: E. A. Lucci.
- Araújo, A. M. de (2002). Tecnologia, Educação Profissional e Competência. In J. M. F. Vale et al. (Orgs), *Escola Pública e Sociedade*. São Paulo: E. A. Lucci.
- Bizelli, J. L. (2012). O direito ao avanço científico e tecnológico como forma de construção da cidadania na sociedade da informação. In C. M. P. Albuquerque & A. D. Gennari (Orgs). *Políticas Públicas e Desigualdades Sociais: debates e práticas no Brasil e em Portugal* (pp. 125-145). Cultura Acadêmica: São Paulo.
- Calixto, C. V.; Souza, Y. S. de; Vasconcellos, S. L. de & Garrido, I. L. (2011). Uma análise sobre o conceito de aprendizagem na perspectiva de internacionalização. *Internext – Revista Eletrônica de Negócios Internacionais da ESPM*, 6, 1, 1-20. Disponível em <<http://internext.espm.br/index.php/internext/article/view/113/109>>. Acesso em 20.10.2013.
- Crespi, F. & Fornari, F. (2000). *Introdução à sociologia do conhecimento*. Bauru/SP: Edusc.
- Cruz, J.A. S.; Magnoni, M. da G. M. & Bizelli, J. L. (2013). Ensino superior na era digital: o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Pós-graduação – meios e fins. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação- XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Manaus, AM*. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0175-1.pdf>>. Acesso em 23.10.2013.
- Cruz, J. A. S.; Franco, A. C.; Magnoni, M. da G. M. & Bizelli, J. L. (2013). *Comunicação e Educação: os meios para educar e educar para os meios*. Disponível em <[www.2coninter.com.br/artigos/pdf/191.pdf](http://www.2coninter.com.br/artigos/pdf/191.pdf)>. Acesso em 17.01.2014.
- Gil, A. C. (2011). *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas.
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus.

- Libâneo, J. C. (2002). As Tecnologias da Comunicação e Informação e a Formação de Professores. In J. M. F. Vale, et al. (Orgs), *Escola Pública e Sociedade*. São Paulo: E. A. Lucci.
- Libâneo, J. C. (2012). *Internacionalização das políticas educacionais e políticas Para a escola*. Disponível em <<http://www2.unimep.br/endipe/0087s.pdf>>. Acesso em 18.01.2014.
- Magnoni, A. F. (2002). A Pedagogia de Multimeios como Perspectivas de Educação Continuada. In J. M. F. Vale, et al. (Orgs), *Escola Pública e Sociedade*. São Paulo: E. A. Lucci.
- Morosini, M. C. & Santos, B. S. (2010). Centro de Estudos em Educação Superior – CEES: Contribuições e Desafios. In J. L. N. Audy & M. C. Morosini (Orgs), *Inovação, universidade e internacionalização: boas práticas na PUCRS*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Silva, M. R. da & Pires, G. de L. (2010). *Educação Física e Tecnologias Digitais: formação profissional, práticas educacionais e socioculturais*. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17114/15836>>. Acesso em 18.01.2014.
- Soares, C. da S. & Aalves, T. de S. (2008). *Sociedade da Informação no Brasil: inclusão digital e a importância do profissional de TI*.
- Setton, M. da G. (2011). *Mídia e Educação*. São Paulo: Contexto.
- Steffen, A. M. W. R. (2010). Famecos Sem Fronteiras: Educação e Acolhimento no Cenário Internacional. In J. L. N. Audy & M. C. Morosini (Orgs), *Inovação, universidade e internacionalização: boas práticas na PUCRS*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

## Políticas e indicadores de educação midiática no contexto Ibero-americano: Brasil, Portugal e Espanha

MÔNICA PEGURER CAPRINO & JUAN FRANCISCO MARTINEZ CERDÀ

mcaprino@gmail.com; juanfrancisco.martinez@uab.cat  
*Universidad Autónoma de Barcelona/ Universitat Oberta de Catalunya*

### Resumo

O trabalho tem como objetivo fazer uma análise comparativa das políticas de educação midiática levadas a cabo no contexto ibero-americano, especificamente em Portugal, Espanha e Brasil. A análise das políticas educativas se complementa com a comparação de indicadores gerais de alfabetização midiática dos países mencionados, relacionados ao acesso, uso e fatores de entorno quanto à mídia e às tecnologias. A observação desses indicadores aponta que a efetividade da educação midiática não está apenas relacionada à disponibilidade da tecnologia, mas inclui as vertentes social e educativa, que se manifestam por meio das habilidades comunicativas e da participação dos cidadãos. O estudo se vale de estatísticas de alfabetização midiática e desenvolvimento social dos países europeus, confrontando-as com as cifras do Brasil. O trabalho inclui dados levantados pela pesquisa EMEDUS – European Media Literacy Education Study, coordenada pela Universidad Autónoma de Barcelona, sob os auspícios da Comissão Europeia. Do ponto de vista conceitual, o *paper* utiliza os conceitos de alfabetização midiática (*media literacy*) adotados pela União Europeia e Unesco.

**Palavras-Chave:** Mídia-educação; indicadores: media literacy; políticas educativas

---

### INTRODUÇÃO

No âmbito político internacional, a mídia-educação teve como um dos marcos iniciais o ano de 1982, quando representantes de 19 países se reuniram em Grunwald e aprovaram por unanimidade uma declaração que, de certa maneira, seria fundamental nos estudos de *media literacy*. Numa postura visionária para a época, os expertos que redigiram a Declaração de Grunwald reconheciam, acima de tudo, “a responsabilidade de preparar um jovem para viver em um mundo dominado pelas imagens, as palavras e os sons”. Uma responsabilidade que, declaravam, deveria ser compartilhada entre escola e família (UNESCO, 1982).

Outras conferências e seminários internacionais seguiram abordando o tema e, nos anos posteriores, são divulgadas outras declarações de alcance global que reforçam a importância da mídia-educação e o papel do sistema educativo no processo de alfabetização midiática. No âmbito europeu, em 2009, o Parlamento da UE recomendou que as escolas da Europa oferecessem uma disciplina chamada *media education*, reforçando orientações anteriores.

Nos países latino-americanos, a preocupação com a mídia educação também existe desde os anos 70/80, com a realização de vários projetos, tanto voltados a

objetivos sociais em comunidades em risco de exclusão social - a exemplo dos projetos pioneiros de Mario Kaplún na Argentina, Venezuela e Uruguai (Kaplún, 2005) - quanto os relacionados ao uso de meios de comunicação na escola, principalmente jornais.

Apesar da crescente ênfase ao tema em âmbito mundial, é evidente que nem todos os países dedicam a mesma atenção à mídia-educação. Países como Austria, Alemanha, Holanda, Bélgica, França, Reino Unido, além dos nórdicos, dispõem de inúmeros projetos e recursos tais como departamentos específicos para a mídia-educação, programas de treinamento para professores, *sites*, eventos e prêmios.<sup>1</sup>

Países com menos recursos e/ou menor grau de desenvolvimento econômico-social também parecem estar tomando rédeas do tema e avançando na implantação de recursos tecnológicos e digitais nas escolas (caso de Portugal e Espanha), ou incrementando os níveis de alfabetização midiática da população em geral, como é o caso de Brasil, onde o número de celulares disponíveis no país supera o de habitantes.

O que se pode perguntar, entretanto, é até que ponto este aparente avanço significa um incremento da *Media Literacy* em seus aspectos mais amplos, que incluem não só a alfabetização digital, mas um conjunto de vários elementos, entre eles as políticas educativas e as habilidades para gerar conteúdo comunicativo. O objetivo deste artigo é justamente fazer uma análise comparativa das políticas de educação midiática levadas a cabo em Portugal, Espanha e Brasil e dos indicadores gerais de alfabetização dos três países.

Em relação aos países europeus, o trabalho também inclui dados levantados pelo estudo EMEDUS – European Media Literacy Education Study, coordenado pela Universidade Autónoma de Barcelona, com subvenção da Comissão Europeia<sup>2</sup>. Do ponto de vista conceitual, utilizamos os conceitos de *Media literacy* adotados pela União Europeia<sup>3</sup> e a Unesco<sup>4</sup> e a proposta de indicadores feita por *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (Celot & Pérez-Tornero, 2009).

## **POLÍTICAS DE MÍDIA-EDUCAÇÃO**

Como já mencionamos, desde a Declaração de Grunwald se aponta a responsabilidade do sistema educativo e das políticas educacionais no avanço da alfabetização midiática de um país. Em documento elaborado em Sevilha em 2002, (Buckingham

<sup>1</sup> Sobre o panorama da Media literacy nos países nórdicos, veja: *Media Education in Four EU Countries*. Mijn Kind Online / Kennisnet, October 2013. Disponível em: [http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Dossier\\_mediawijshheid/Publicaties/rapport\\_media\\_onderwijs\\_EU.pdf](http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Dossier_mediawijshheid/Publicaties/rapport_media_onderwijs_EU.pdf)

<sup>2</sup> Veja mais informação em: [www.emedus.org](http://www.emedus.org) ou [www.eumedus.com](http://www.eumedus.com)

<sup>3</sup> Segundo a definição utilizada pela União Europeia, Media literacy é a habilidade para acessar e compreender a media, tendo um enfoque crítico aos conteúdos midiáticos, bem como de criar comunicação em vários contextos. Acrescente-se que esse conceito leva em consideração todo tipo de mídia: desde cinema e mídia impressa até Internet e outros tipo de comunicação via tecnologias digitais. Veja o site do Media Programm da Comissão Europeia: [http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/index_en.htm)

<sup>4</sup> Hoje, a Unesco utiliza a noção unificada de Media and Information Literacy, considerando que inclui o conhecimento essencial sobre as funções dos meios de comunicação, bibliotecas, arquivos e outros provedores de informação nas sociedades democráticas, além de “empoderar” as pessoas em todos os âmbitos da vida para buscar, avaliar, utilizar e criar a informação de forma eficaz sob qualquer formato. (Wilson, C. et al. *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO, 2011. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>. Acesso em 18.05.2012).

*et al.*, 2002), também se ressaltou a necessidade de criação de políticas públicas em várias áreas relacionadas à mídia-educação, com uma clara distinção entre educar para o conhecimento crítico dos meios de comunicação e utilizá-los como simples ferramenta didática para o ensino de temas ou conteúdos programáticos.

Essa orientação, entretanto, nem sempre é a que está presente nas políticas de educação midiática, que algumas vezes nem estão formuladas de maneira clara. Na Espanha, embora existam no sistema educativo ações que possam ser reconhecidas como de educação midiática, são em geral descoordenadas e muitas vezes denotam falta de planejamento. Nos anos 70, a então Lei Geral de Educação de 1970 promoveu o uso dos meios de comunicação nas escolas, mas apenas de uma forma pragmática e instrumental, como uma ferramenta de apoio à educação formal.

A mídia-educação começou a ter maior presença nos currículos da educação espanhola a partir da introdução da Lei Orgânica do Sistema Educativo (LOGSE), em 1990. Durante os anos 80, o Ministério da Educação já havia começado a promover diversas experiências por meio de programas como Prensa Escuela (imprensa escrita); Mercurio (meios audiovisuais) e Atenea (Informática). “Nos três casos predominou a visão didático-utilitária das tecnologias e dos meios de comunicação a serviço da escola” (Bernabeu *et al.*, 2011: 11).

Segundo Margalef (2012: 16), a Lei Orgânica de Educação 2006 (LOE) seria um marco mais propício ao desenvolvimento da educação midiática, uma vez que a organização da aprendizagem por competências estaria mais adequada para atender as recomendações da EU quanto à *Media literacy*. Entretanto, não foi isto que se viu em concreto, uma vez que a tarefa de desenvolver essas competências foi dada aos centros educativos, o que, no entender de Margalef (2012: 17), dificulta a efetiva implantação da educação midiática pois não há um marco nacional.

Assim, a educação midiática está atualmente incluída somente de maneira implícita no currículo escolar espanhol. Dentro das competências essenciais da educação primária e secundária está o “processamento de dados e competência digital”, que se concentra na aquisição de competências para buscar, obter, processar e comunicar informações, e transformá-la em conhecimento.

A nova lei educativa espanhola, a Lei Orgânica 8/2013, para a Melhora da Qualidade Educativa (LOMCE), que deve entrar em vigor em 2015, poderia ser uma oportunidade para um avanço da alfabetização midiática mas não parece apresentar-se dessa forma. O texto geral da nova lei não menciona uma vez sequer as expressões “meios de comunicação” ou “alfabetização midiática”. A ênfase continua posta nas Tecnologias da Informação e Comunicação e se introduz a disciplina Cultural Audiovisual, que propõe conteúdos voltados aos aspectos plásticos e estéticos da imagem.

Tanto no âmbito curricular como nas políticas educativas em geral, o que se pode notar com relação à Espanha é uma ênfase à introdução das TIC, bem como o desenvolvimento as competências necessárias para manejá-las. Além dos já mencionados, outros tantos planos para o desenvolvimento das tecnologias foram

implantados nas últimas décadas, incluindo planos nacionais e regionais que previam a distribuição de computadores portáteis aos estudantes e que foram suspensos ou reduzidos com a crise econômica.

Em Portugal, o panorama não se distingue muito, visto que as políticas governamentais também têm dado excessiva ênfase às tecnologias e aos planos para equipar escolas e alunos com dispositivos tecnológicos. Com o Plano Tecnológico na Educação, o governo português tentou renovar a infraestrutura e os equipamentos das escolas e em janeiro de 2006 se fez a conexão de todas as escolas públicas a Internet por banca larga.

Os programas “e.escola” e “e.escolinha” se encarregaram de distribuir computadores de baixo custo para os estudantes (o Magalhães). O governo da época estimou que foram distribuídos no total 1,3 milhões de portáteis. Entretanto, a crise econômica causou a suspensão do programa em 2011 e muitos equipamentos foram abandonados pelo desgaste ou mau funcionamento. Pesquisas sobre o “e.escolinha” mostraram vários problemas relacionados à formação do professorado para conseguir o uso eficaz dos equipamentos (Pereira & Melro, 2012).

Com relação à presença da educação midiática no currículo escolar, o panorama é distinto ao espanhol, uma vez que o Ministério da Educação e Ciência elaborou, no contexto das Linhas Orientadoras de Educação para a Cidadania (lançadas em dezembro de 2012) uma proposta de Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário<sup>5</sup>.

Este Referencial (que esteve disponível para consulta e discussão pública) inclui um conceito amplo de *Media literacy* e sugere como os temas poderão ser inseridos no currículo, nos diversos ciclos educativos. Um fator importante é que o Ministério associou-se ao Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, que tem uma longa trajetória de pesquisa na área, para elaborar o documento.

Anteriormente, o tema era abordado pela Recomendação no.6 sobre Educação para a Literacia Mediática, aprovada em 2011 pelo Conselho Nacional de Educação e que propunha a inclusão da temática na disciplina Educação para a Cidadania. Entretanto, o que se observava é que seria somente um entre os 14 temas sugeridos para essa disciplina optativa, sem definição concreta dos conteúdos e competências a serem desenvolvidos.

Ainda que a mídia-educação não estivesse de maneira clara e definida no curriculum, várias atividades nesta área tem sido levadas a cabo nas escolas portuguesas nas últimas décadas. Há, por exemplo, uma tradição de elaboração de jornais nas escolas e, em 2013, foi criado um concurso para jornais escolares (Semana “7 dias com os Media”), complementado com uma página web que reúne os projetos portugueses e oferece recursos para a elaboração de jornais.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> O documento pode ser consultado no seguinte endereço eletrônico: <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=noticias&noticia=857>

<sup>6</sup> Veja: <http://jornaiscolares.dge.mec.pt/>

No Brasil, assim como nos demais países estudados, as relações da educação e da comunicação também começam com o uso das mídias tradicionais em sala de aula, com vários projetos de uso de jornal nos anos 80, como os dos jornais “Zero Hora” e “O Globo” (Teixeira, 2005). Em sintonia com os estudos de Educomunicação da Universidade de São Paulo<sup>7</sup>, muitos outros projetos foram implementados nas escolas brasileiras, sobretudo em São Paulo com a oficinas de rádio do Educom, que virou lei da Prefeitura, embora com caráter de atividade complementar.

Pode-se dizer, entretanto, que se tratam de projetos isolados e descontínuos, sem uma efetiva implantação no currículo escolar ou na política educativa. São iniciativas isoladas, como no Rio Grande do Sul (RGS Alunos em rede Mídias Escolares) ou em São Paulo, onde o programa Educom.radio

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, é a legislação que organiza o sistema escolar brasileiro e determina os Parâmetros Curriculares Nacionais. E sua primeira versão, tais parâmetros deixavam espaço para os tema de mídia educação ao propor os Temas transversais e a interdisciplinaridade de conteúdos.

Desde sua promulgação, a LDB sofreu inúmeras atualizações, sendo que a *última* ocorreu em 2013, por meio da lei 12.796. Os temas ligados à educação midiática seguem na maioria das vezes relacionados ao âmbito das Tecnologias da Informação e Comunicação. No seu sentido mais amplo, a mídia-educação aparecerá em programas específicos e voluntários ou projetos extracurriculares.

As reformas relacionadas ao Ensino Médio, que pretendem torná-lo mais atrativo aos adolescentes são as que mais incluem iniciativas na área da alfabetização midiática e digital. O texto da lei afirma que o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino médio deve considerar a produção de mídias nas escolas e favorecer as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade.

O principal projeto do Ministério da Educação relacionado com a educação midiática é o projeto “Mídias na Educação”. Segundo o Ministério, Mídias na Educação é um programa de educação a distância que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. Mais uma vez o enfoque parece ser simplesmente de considerar a mídia como ferramenta didática.

Outro programa educativo brasileiro que de alguma maneira inclui a mídia-educação é o Programa Mais Educação. Instituído em 2007 e regulamentado em 2010, constitui-se numa estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar, que pode ser feita mediante o desenvolvimento de várias atividades, entre elas as de tecnologias da comunicação e informação e o uso de mídias. Cabe ressaltar que é um programa para o qual as escolas devem fazer uma adesão voluntária.

Mesmo com essas iniciativas, Alexandra Bujokas de Siqueira (2007: 98) destaca que no Brasil “não há uma discussão em torno de um sistema nacional de políticas

<sup>7</sup> Veja detalhes na página web: <http://www.usp.br/nce/>

de mídia-educação”. Talvez a aparente incompatibilidade entre o sistema educativo formal e as atividades de mídia-educação estejam relacionadas ao fato que no Brasil, como explica Monica Fantin (2012: 445),

“Por sua especificidade na história de luta frente aos regimes ditatoriais, as experiências com mídia-educação assumiram um papel estratégico e de resistência frente ao autoritarismo desenvolvendo-se à margem dos sistemas educativos oficiais através de projetos de instituições voltadas para educação e cultura popular (...)”.

### INDICADORES DE ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA

Com o objetivo de conhecer a situação geral da alfabetização mediática nos três países estudados, utilizamos o modelo de indicadores proposto no estudo europeu *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (Celot & Pérez Tornero, 2009).

Segundo essa proposta, a avaliação dos níveis de alfabetização mediática de um país se poderia calcular tendo por base os fatores associados ao conceito de *media literacy*: a disponibilidade de meios de comunicação e ferramentas tecnológicas, as competências individuais, os fatores de entorno que influenciam em todo processo, a compreensão crítica sobre os meios de comunicação e a participação cidadã complementando-se com as habilidades comunicativas necessárias para a criação de conteúdos midiáticos.

O modelo está organizado em forma de pirâmide, indo desde a mera existência de infraestruturas mediáticas, até uma ótima comunicação pessoal que permita uma grande participação cidadã, ativa e criativa.

Estes indicadores se valem de dados públicos e estatísticos de um país que contam com validade científica demonstrada a partir das organizações que os utilizam. Aplicamos este modelo para o cálculo dos níveis de alfabetização mediática dos países do entorno europeu utilizando os dados de Eurostat (Pérez Tornero; Martínez-Cerdá, 2011) e fazemos uma seleção de indicadores similares e comparáveis para a sua aplicação também no Brasil, a partir dos dados do Centro de Estudos de Tecnologias da Informação e Comunicação<sup>8</sup>. Os dados utilizados se referem ao período de 2005-2013.

O primeiro gráfico elaborado mostra o Nível Geral de Alfabetização Midiática (*General Media Literacy Assessment*) dos países estudados.

A situação que se observa é que Brasil tem um crescimento dos indicadores de alfabetização midiática muito superior a Portugal e Espanha e atinge em 2013 valores equivalentes aos da Europa em geral. Recordemos que neste indicador se incluem aspectos que se relacionam ao acesso ou a disponibilidade de meios de comunicação e dispositivos tecnológicos; o uso desses meios, seja básico ou avançado, bem como as habilidades comunicativas e de participação cidadã mediante ferramentas comunicativas. A curva de Portugal mostra de maneira bastante significativa o impacto da crise econômica, principalmente no ano de 2009.

<sup>8</sup> Página web: <http://www.cetic.br/>.

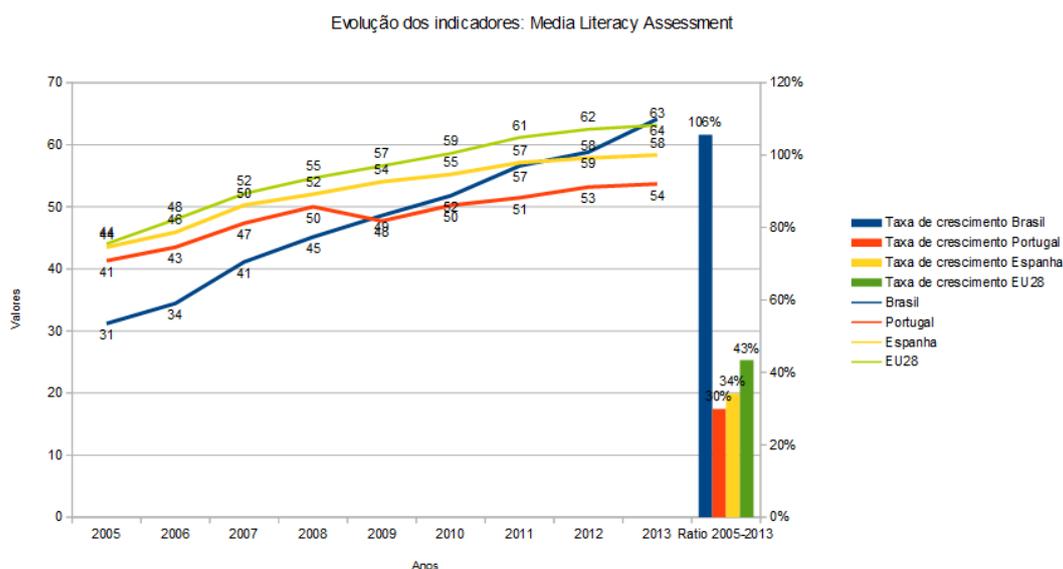


Figura 1: Nível Geral da Alfabetização Mediática  
Fonte: Elaboração própria

O seguinte gráfico permite analisar em detalhes os indicadores de alfabetização midiática em seus diversos âmbitos. A disponibilidade de meios de comunicação se incrementa de forma brutal no Brasil, principalmente a Internet, com 495% de crescimento, em face de 100% para Portugal e Espanha.

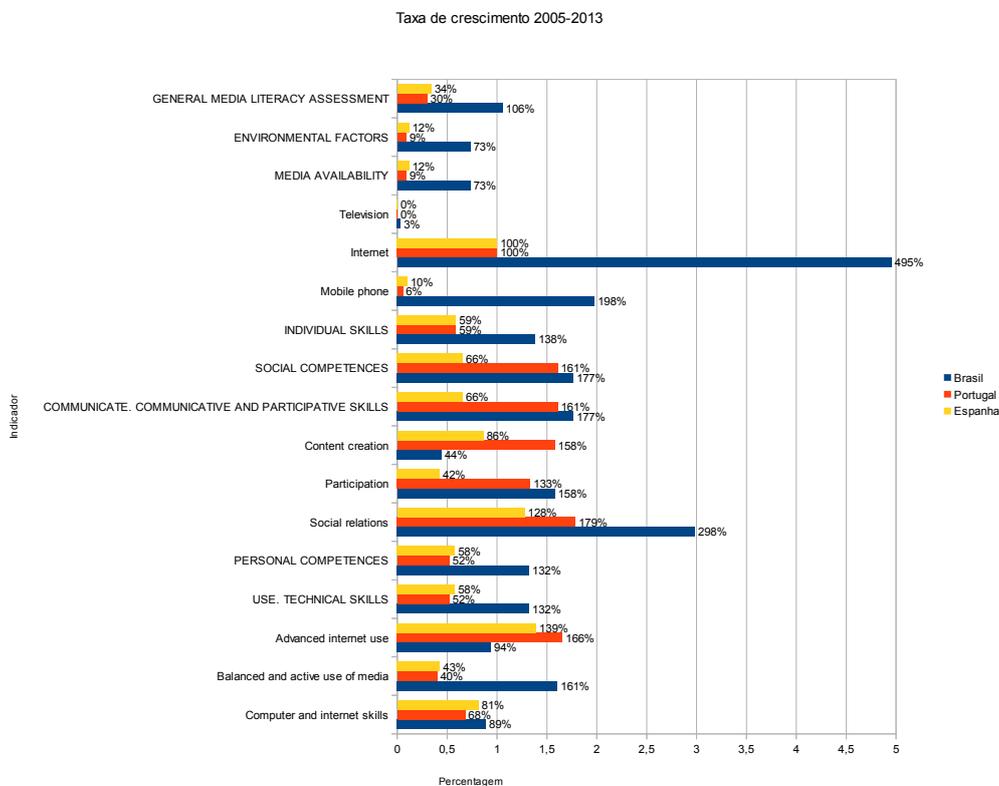


Figura 2: Detalhamento dos Indicadores de Alfabetização Mediática  
Fonte: Elaboração própria

Ligadas ao acesso, as competências de uso também se incrementam muito no Brasil (138%), frente a um crescimento menor de Portugal e Espanha (59%). Entretanto, se vamos a outros indicadores, o panorama é um pouco distinto: quanto às habilidades comunicativas e de participação, vemos que Espanha tem um crescimento quase tão grande quanto o Brasil, deixando Portugal bastante atrás.

Outro ponto interessante é observar o uso de ferramentas de comunicação e participação, que incluem as relações sociais mediante o uso das TIC e que podem mostrar os níveis mais avançados do letramento midiático da população. Aqui se leva em consideração a participação cidadã, principalmente mediante o uso do governo eletrônico e produção de conteúdos. Se tomamos em conta somente o indicador de criação de conteúdos midiáticos (criação de páginas web, blogs etc.), vemos que Brasil não acompanha o crescimento dos países europeus.

Assim, o que se pode perceber é que o Brasil tem melhor desempenho nos aspectos relacionados ao acesso, uso básico dos recursos midiáticos e digitais e nos aspectos de relações sociais através de ferramentas de comunicação. Da mesma forma, no uso avançado da Internet, que inclui ler notícias ou usar serviços de compras ou bancos eletrônicos, o Brasil fica abaixo de Portugal e Espanha.

Nos dois gráficos seguintes, podemos ver a situação distinta entre os países europeus e Brasil se separamos entre os aspectos que dependem mais da disponibilidade de tecnologia e os que se relacionam com as competências avançadas dos cidadãos e podem estar mais relacionadas à educação midiática.

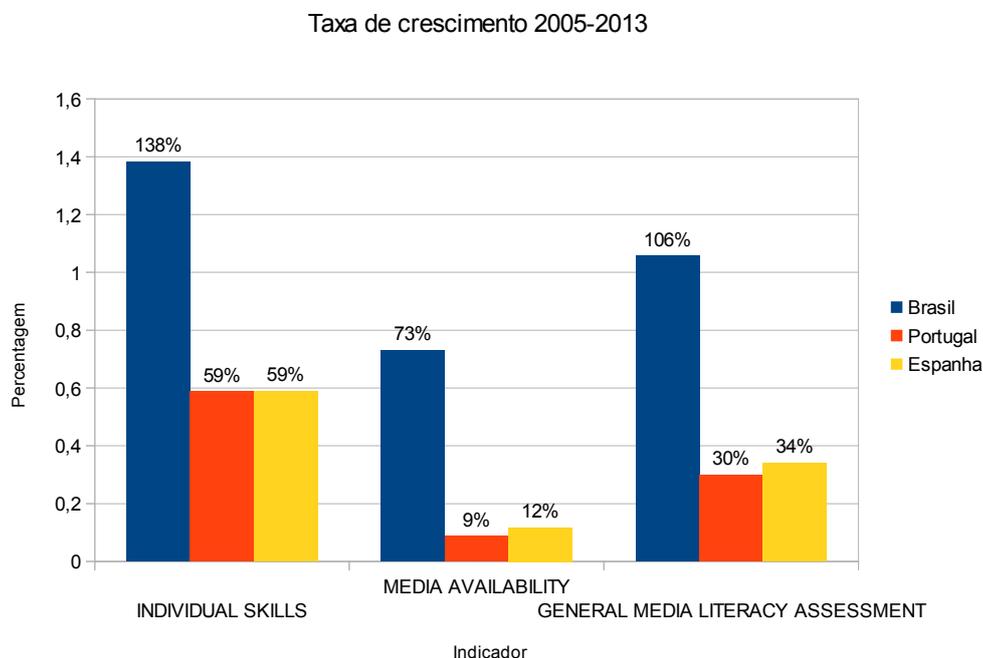


Figura 3: Habilidades individuais e Disponibilidade de mídia  
Fonte: Elaboração própria

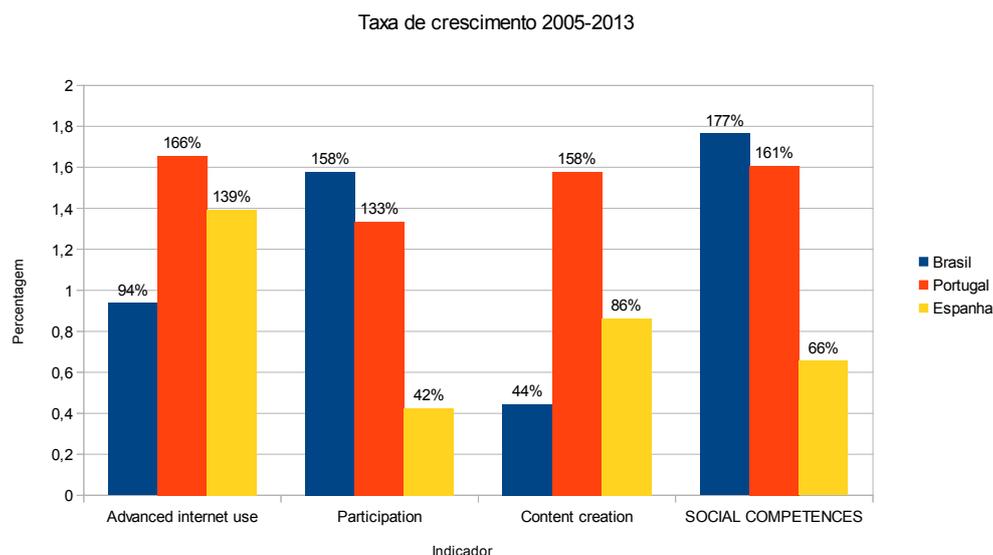


Figura 4: Usos avançados e habilidades comunicativas e criativas  
 Fonte: Elaboração própria

Por fim, comparamos os índices de alfabetização midiática com outros indicadores como o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano e o número de anos de escolarização ou sua possibilidade de crescimento. O que vemos é uma disparidade interessante, pois o crescimento do Brasil nos aspectos relacionados às tecnologias não se repete nos âmbitos educativo e social.

Ratio 2005-2013: Media Literacy, Human Development Index e dois indicadores relacionados com o Education Index

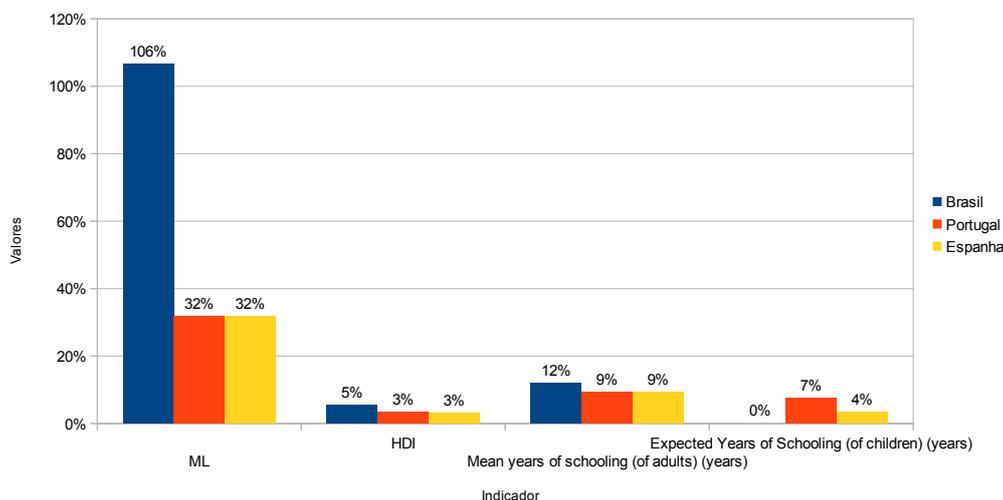


Figura 4: Comparação de indicadores

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário traçado aqui com relação aos países ibero-americanos analisados mostra que os indicadores gerais de alfabetização midiática crescem continuamente,

ainda que os dois países europeus passem por uma grave crise econômica. O crescimento desses indicadores no Brasil, como era de se supor, é altíssimo e se coaduna com o crescimento de sua economia.

Entretanto, se observarmos os indicadores que estão mais relacionados com os aspectos mais avançados da alfabetização midiática vemos que o desempenho brasileiro não consegue manter os mesmos patamares e que o mesmo acontece nos indicadores sociais e da educação.

Outro ponto a destacar é que quando comparamos os níveis gerais de alfabetização midiática de Portugal e Espanha ficam sempre abaixo da média da União Europeia, fazendo supor que a educação midiática em outros países tem obtido resultados mais eficazes.

Esses resultados quantitativos nos levam a fazer as conexões com as políticas educativas dos países estudados com relação à *Media literacy*. Pelo que pudemos observar, as políticas educativa precisam potenciar cada vez mais a educação midiática através de programas compulsórios, mais claros e definidos, como se está tentando fazer em Portugal.

O que se pode perceber é que as políticas educativas estão muitas vezes voltadas a aspectos operacionais das tecnologias de comunicação, como o uso de ferramentas digitais. Vimos que a questão da tecnologia parece sempre ganhar lugar mais importante nos currículos escolares que a educação midiática, principalmente no que se refere à compreensão crítica e as habilidades comunicativas.

O grande valor que se dá às TIC e aos dispositivos técnicos está também condicionado às condições econômicas de um país pois vimos que a crise poder derrubar uma política educativa se ela estiver somente baseada no acesso e uso de tecnologia. No Brasil, as práticas observadas nas escolas muitas vezes têm o enfoque de produção de mensagens ou produtos comunicacionais, mas há várias críticas que eventualmente só reproduzem modelos da mídia tradicional.

Para isso, as políticas governamentais precisam ser mais efetivas e não basta que a educação midiática esteja associada a programas ou projetos avulsos que são temporários e não ganham status de uma política pública. A criação de departamentos específicos que se encarreguem da alfabetização midiática a na França, na Alemanha, Finlândia e outros também é um ponto importante para o desenvolvimento da AM. Também se pode destacar o impulso que a realização de eventos em âmbito nacional podem dar a esse tema se enlaçados com o sistema formal de educação. Outro ponto é a criação de portais interativos não só para recompilar atividades e boas práticas desenvolvidas em um país como também disponibilizar recursos a professores, alunos e sociedade em geral.

O que vemos é que o crescimento do uso e do acesso às tecnologias não é seguido do crescimento dos níveis educativos e da participação dos cidadãos. Este seria justamente o papel da educação midiática, que deve estar pensada para garantir o empoderamento dos cidadãos e sua participação na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernabéu, N.; Esteban, N.; Gallego, L. & Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Buckingham, D.; Frau-Meigs, D.; Pérez Tornero, J. M. & Artigas, L. (2002). *Youth media education. The Seville seminar*. UNESCO Communication Development Division. Disponível em: <[http://portal.unesco.org/ci/en/files/5680/10346121330Seville\\_Recommendations.rtf/Seville%2BRecommendations.rtf](http://portal.unesco.org/ci/en/files/5680/10346121330Seville_Recommendations.rtf/Seville%2BRecommendations.rtf)>. Acesso em 12.09.2012.
- Celot, P. & Pérez-Tornero, J. M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brussels. Disponível em: [http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies_en.htm). Acesso em 16.01.2014.
- Fantin, M. (2012). Mídia-Educação no Ensino e o Currículo como Prática Cultural. *Currículo sem Fronteiras*, 12 (2), 437-452.
- Gómez, Á. H. & Aguaded, J. I. (2011). Recomendaciones para el desarrollo de la alfabetización mediática en Brasil: propuestas desde la experiencia europea. *RESGATE-Revista Interdisciplinar de Cultura*, 19 (22), 03-15.
- Kaplún, G. (2005). Kaplún, intelectual orgânico: memória afetiva. In J. Melo; M. A. Ferrari; E. S. Neto; M. C. Gobbi (Org.). *Educomídia – Alavanca da Cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún*. São Bernardo do Campo, SP: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo.
- Margalef Martínez, J. M. (2012). *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula. Madrid: Ministerio de Educación.
- Pereira, S. & Melro, A. (2012). As políticas tecnológicas para a educação e a literacia digital: o caso do programa governamental 'e. escolinha'. *Estudos em Comunicação*, 12, 293-324.
- Pereira, S.; Pinto, M. e Madureira, E. J. (2013). Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário (Proposta). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Pérez Tornero, J. M. e Martínez-Cerdá, J. F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamerica (Iberoamerican Communication Review)*, 5, 39–57.
- Siqueira, A. B. (2007). Educação para a mídia como política pública: experiência inglesa e proposta brasileira. *Comunicação & política*, 25, 1, 73-100.
- Teixeira, A. P. (2005). *As propostas de jornal na educação e suas implicações com a formação da cidadania*. Trabalho apresentado no NP11 - Comunicação Educativa durante o XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro. Disponível em <http://repositorio.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/17973/1/R1662-1.pdf>. Acesso em 10.08.2006.
- UNESCO (1982). *Grunwald Declaration. Unesco: Grunwald* (Alemanha). Disponível em [http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF). Acesso em 12.09.2012.

## A construção do conhecimento científico com compromisso social na interface entre a Comunicação e a Educação

DJALMA RIBEIRO JUNIOR

djalmacine@yahoo.com.br  
*Universidade Federal de São Carlos*

### Resumo

O texto pretende contribuir com o debate acerca da construção do conhecimento científico com compromisso social, partindo da perspectiva da exterioridade de um projeto de mundo que se pretende hegemônico. Dentro desta trama, que envolvem tensões políticas e culturais e que entrelaçam questões epistemológicas com arranjos sociais e econômicos, é que são forjadas relações de opressão e reações que buscam a construção de um mundo cada vez mais respeitoso e que, portanto, não se dogmatize em uma única visão de mundo, mas que tente alcançar possibilidades de viabilizar diálogos entre diversas perspectivas de mundo. Nesse horizonte, a promoção do diálogo entre diferentes perspectivas de mundo é fundamental para se construir uma proposta em que os conhecimentos científicos se processem em um ambiente de compromisso social e que fortaleçam políticas populares, economias solidárias, sociedades comunitárias, culturas pluralistas. Desta maneira, a Comunicação vista como processo de diálogo e a Educação compreendida como processo de conscientização crítica, quando aliadas em um projeto científico crítico que se articula com o social, o cultural, o político e o econômico, podem contribuir para que seja possível aprender, ensinar e expressar valores pautados nos conceitos de comunidade, solidariedade e complementaridade.

**Palavras-Chave:** Conhecimento científico; compromisso social; comunicação; educação

---

O processo de construção do conhecimento científico não está descolado de seus recursos discursivos e de suas intencionalidades. Neste processo, a Comunicação e a Educação se configuram como áreas de conhecimento que tensionam construtos epistemológicos relacionados com questões culturais, sociais, econômicas e políticas, viabilizando projetos de sociedades plasmados em determinados pontos de vista. Dizendo de outra maneira, a Comunicação e a Educação constituem práticas sociais que constroem conhecimentos que, dentro de uma estrutura social, política, econômica e cultural, operam na sua manutenção e consolidação ou no seu questionamento e na sua transformação.

Neste sentido, é fundamental a compreensão de que as ciências não são separadas das dinâmicas da vida, ou seja, que as ciências condicionam e estão condicionadas aos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Nenhum conhecimento científico pode arrogar a si mesmo a universalidade, a neutralidade e a detenção do saber absoluto. Esta atitude de transferir para as ciências ares de absolutismo já nos mostrou, no decorrer da história da humanidade, que somente contribui para o

fortalecimento de discursos que pregam políticas sectárias, economias exploratórias, sociedades fascistas, culturas elitistas, cujas consequências são a opressão, a humilhação, a repressão e o extermínio de pessoas, de sociedades e de culturas que não fazem parte do projeto de mundo hegemônico em curso. Não é preciso detalhar, mas é de extrema importância lembrar que a subjugação dos povos originários e a exploração dos territórios que conhecemos como África e América Latina, por exemplo, estiveram amparadas por aparatos científicos que justificavam um determinado ponto de vista.

No decorrer deste pequeno texto, pretendemos chamar a atenção que é preciso sempre um olhar crítico para o quefazer científico, buscando analisar não somente os conhecimentos desvelados, mas, também, em qual contexto político, cultural, social e econômico este quefazer científico está se processando. Assim, uma das intenções deste texto é contribuir para o debate sobre a possibilidade de se atrelar o conhecimento científico com compromisso social desde outro ponto de vista, ou seja, desde a perspectiva dos que vivem na exterioridade de um dado projeto de mundo<sup>1</sup>.

E é dentro desta outra perspectiva que, de imediato, assumimos que as ciências configuram uma forma de conceber conhecimentos e não a única. Há outros arranjos fora dos muros das universidades e das corporações científicas que, por séculos, vem construindo conhecimentos tão importantes quanto os científicos<sup>2</sup>. Nesta perspectiva, não se trata de hierarquizar conhecimentos, já que a hierarquização pode ser interpretada e executada como opressão, humilhação, repressão, extermínio. O que se propõe é a complementaridade entre os diversos conhecimentos aplicados nos mais diversos contextos, ou seja, não há a sobreposição de um conhecimento dito universal que subjuga um conhecimento popular, mas uma complementação de um conhecimento com o outro naquele dado contexto. Assim, os conhecimentos científicos poderiam complementar e serem complementados pelos conhecimentos advindos das medicinas populares, dos cultos, dos ritos, das danças, das histórias orais, das pinturas nos corpos, das conversas com os outros seres da natureza, etc.

Neste sentido, podemos aproximar o debate à crítica que Santos (2010) faz ao pensamento moderno ocidental denominado de pensamento abissal que consiste em um sistema de distinções “estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos” (Santos, 2010: 32). Estes dois universos

<sup>1</sup> O conceito de exterioridade trabalhado neste texto se remete aos trabalhos de Enrique Dussel acerca da Filosofia da Libertação e está articulado com o conceito de totalidade. Em suma, há um projeto de mundo totalizado e excludente que gera vítimas que vivem na exterioridade deste projeto. Esta vítima é o outro coisificado, oprimido dentro da lógica da totalidade. Dussel vai propor a filosofia da libertação que reconhece este outro como Outro que possui também outras perspectivas de mundo e que, colocado em diálogo, é possível a construção de uma filosofia desde a exterioridade, permitindo pensar mais além de um mundo totalizado cerrado e centrado na perspectiva do homem europeu. Neste contexto que ele sugere o método analéctico. “El método ana-léctico surge desde el Otro y avanza dialécticamente; hay una discontinuidad que surge de la libertad del Otro. Este método, tiene en cuenta la palabra del Otro como otro, implementa dialécticamente todas las mediaciones necesarias para responder a esa palabra, se compromete por la fe en la palabra histórica y da todos esos pasos esperando el día lejano en que pueda vivir con el Otro y pensar su palabra, es el método ana-léctico. Método de liberación, pedagógica analéctica de liberación” (Dussel, 1995: 235 – 236).

<sup>2</sup> Fals Borda (1981) anuncia que a ciência faz parte da produção cultural humana e está relacionada com a busca de respostas para as necessidades coletivas que se apresentam no cotidiano da realidade concreta. Dessa forma, a ciência não pode ser fetichizada como se fosse “uma entidade com vida própria, capaz de reger o universo e determinar a forma e o contexto de nossa sociedade, tanto presente quanto futura” (Fals Borda, 1981: 43 – 44).

distintos são classificados por Santos (2010) como o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A primeira classificação faz referência ao pensamento moderno ocidental abissal que nega e desqualifica outras formas de conhecimentos processados em outras perspectivas e que, ao mesmo tempo, valida o seu conhecimento como universal, justificando a coisificação e a objetivação do outro. “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (Santos, 2010: 39).

Esta constituição do pensamento moderno ocidental e de sua forma abissal vai se consolidar na conquista ibérica do continente que hoje conhecemos como americano. “Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas – simultaneamente – a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário” (Lander, 2005: 26). “As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (Lander, 2005: 34).

Santos (2010) sugere o pensamento pós-abissal, aquele que “confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes (...) que se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (Santos, 2010: 53).

Neste sentido, concordamos que “como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de forma de conhecimento além do conhecimento científico” (Santos, 2010: 54).

Podemos traçar, desde aqui, uma relação com o conceito de transmodernidade trabalhado por Dussel (2001: 50), que defende que “el proyecto trans-moderno es una co-realización de lo imposible para la sola Modernidad; es decir, es co-realización de solidaridad, que hemos llamado analéctica, del Centro/Periferia, Mujer/Varón, diversas razas, diversas etnias, diversas clases, Humanidad/Tierra, Cultura occidental/ Culturas del Mundo Periférico ex-colonial, etcétera; no por pura negación, sino por incorporación desde la Alteridad”.

A incorporação da alteridade significa um esforço em pensar desde a exterioridade, ou seja, buscar desconstruir conceitos e posturas moldadas por uma colonialidade do saber suscitada pela imposição eurocêntrica de modelos e metodologias que garantem exclusividade ao que venha ser conhecimento científico.

Assim, concordamos que “as opções descoloniais e o pensamento descolonial têm uma genealogia de pensamento que não é fundamentada no grego e no latim, mas no quechua e no aymara, nos nahuatls e tojolabal, nas línguas dos povos africanos escravizados que foram agrupadas na língua imperial da região (cfr. espanhol, português, francês, inglês, holandês), e que reemergiram no pensamento e no fazer descolonial verdadeiro: Candomblés, Santería, Vudú, Rastafarianismo, Capoeira, etc” (Mignolo, 2008: 292).

A promoção de um diálogo entre os conhecimentos científicos e os outros conhecimentos não fica circunscrito aos aspectos epistemológicos, embora sejam fundamentais, sobretudo no que tange as concepções filosóficas que baseiam o conceito de epistemologia. Contudo, se como apontado acima, as ciências conformaram e foram conformadas por questões políticas, sociais, econômicas e culturais também se reveste de importância que o diálogo se processe no âmbito político, social, econômico e cultural. Obviamente que nesta trama, muitas atrocidades cometidas por políticas sectárias, economias exploratórias, sociedades fascistas, culturas elitistas precisarão ser lembradas e enfrentadas para que seja possível a construção de um mundo cada vez mais justo que parta da exterioridade que sempre foi negada e desqualificada pelo projeto hegemônico de mundo em curso.

Dentro deste debate, as linguagens e seus signos, para além de um suporte técnico de veiculação de conhecimentos, precisam ser observados como reflexos de uma dada perspectiva de mundo. Mais uma vez é preciso destacar que não é possível separar as linguagens e seus signos dos contextos culturais, sociais, econômicos e políticos. Este é mais um aspecto que nos permite afirmar que é falacioso garantir ao conhecimento científico rubricas de neutralidade e objetividade, concebendo-o como absoluto. Na construção dos conhecimentos científicos a palavra ganha status de conceito e o conceito define e determina. O próprio discurso que impõe a ciência como conhecimento absoluto, ao mesmo tempo, desautoriza outros conhecimentos e desqualifica outras possibilidades de ciências, já que os outros conhecimentos e as outras ciências são constructos de sujeitos que vivem na exterioridade de uma dada concepção de mundo, que não compartilham os mesmos códigos linguísticos e que foram alijados, de forma direta ou indireta, dos benefícios advindos de uma certa visão de evolução científica.

Voltemos para a África e para a América Latina cujos povos originários tiveram suas línguas e suas linguagens atacadas pela ação repressora e opressora do colonizador. Instituições e centros de decisões conformados pelas políticas coloniais se ergueram por meio das palavras do dominador. A língua portuguesa, a língua espanhola, a língua inglesa, a língua francesa, a língua italiana, a língua alemã ao mesmo tempo em que tentaram se impor ao tupi, ao quéchua, ao aimará, ao banto, ao ioruba também criaram conceitos para definirem os povos originários africanos e latino-americanos<sup>3</sup>. A imposição de uma língua, de forma geral, e a imposição de uma linguagem, de forma específica, são elementos que contribuem para a manutenção de um projeto de mundo moldado pela opressão, pela humilhação, pela repressão e pelo extermínio.

<sup>3</sup> Sobre este aspecto é importante uma reflexão trazida por Mignolo (2008: 289) em relação à construção da identidade do dominado moldada pela visão do dominador: "Irei argumentar que a identidade em política é crucial para a opção descolonial, uma vez que, sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas (por exemplo, não havia índios nos continentes americanos até a chegada dos espanhóis; e não havia negros até o começo do comércio massivo de escravos no Atlântico) por discursos imperiais (nas seis línguas da modernidade europeia – inglês, francês e alemão após o Iluminismo; e italiano, espanhol e português durante o Renascimento), pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista."

Dentro desta trama, que envolvem tensões políticas e culturais e que entrelaçam questões epistemológicas com arranjos sociais e econômicos, é que são forjadas relações de opressão e reações que buscam a construção de um mundo cada vez mais respeitoso e que, portanto, não se dogmatize em uma única visão de mundo, mas que tente alcançar possibilidades de viabilizar diálogos entre diversas perspectivas de mundo.

É neste contexto de construção do conhecimento científico e da tensão que está em jogo, que a Comunicação e a Educação se configuram como áreas de conhecimentos e campos de conflitos fundamentais levadas a cabo por experiências populares para que seja possível tecer as denúncias de estruturas opressoras e costurar um tecido de perspectivas que anunciem transformações para se alcançar, cada vez mais, um mundo mais respeitoso e solidário.

Articular a Comunicação e a Educação, desde uma perspectiva popular, significa colocar em evidência as práticas comunicativas e os processos educativos que se dão no interior dos grupos que estão na exterioridade do projeto hegemônico de mundo<sup>4</sup>.

A Comunicação Popular é um processo que nasce no interior dos grupos populares e dos movimentos sociais e que, portanto, está enraizado em seu contexto local e expressa a vontade dos atores sociais que protagonizam este processo. Da mesma forma, o movimento de Educação Popular, que historicamente começou com a alfabetização de jovens e adultos, também vai fincar suas raízes na realidade concreta dos grupos populares e dos movimentos sociais<sup>5</sup>. Na Comunicação Popular e na Educação Popular, o termo popular é uma marca de resistência contra um sistema hegemônico que sempre excluiu milhares de pessoas<sup>6</sup>.

Dessa maneira, quando a palavra popular acompanha as palavras comunicação e educação pretende-se, na verdade, marcar uma posição política e apontar que tanto a Comunicação quanto a Educação compreendem diversas perspectivas, das quais, muitas vem sendo, historicamente, negadas pelos sistemas hegemônicos de comunicação e educação.

A Comunicação Popular, por ser aquela enraizada no cotidiano das classes populares, consegue ser um elemento expressivo e reflexivo sobre as práticas sociais presente no dia a dia das pessoas que vivem nesta comunidade.

A comunhão entre as pessoas que vivem na comunidade em que se processa a Comunicação Popular é extremamente importante para a construção e a manutenção de espaços críticos, criativos e colaborativos. Isto contribui para que o conteúdo “universal” choque-se com o conteúdo local. Aquilo que era imposto, agora

<sup>4</sup> “Há um número cada vez maior de grupos populares e movimentos sociais que se apropriam de meios de comunicação para realizar uma outra comunicação, colocando a comunicação a favor de seus anseios (Ribeiro Junior, 2013)

<sup>5</sup> “Educação Popular é o processo contínuo e sistemático que implica momentos de reflexão e estudo sobre a prática do grupo ou da organização; é o confronto da prática sistematizada com elementos de interpretação e informação que permitam levar tal prática consciente a novos níveis da compreensão. É a teoria a partir da prática e não a teoria ‘sobre’ a prática” (Nuñez Hurtado, 1993: 44).

<sup>6</sup> A palavra popular representa “grupos e movimentos sociais que compartilham uma situação de domínio social e econômico. São, na maioria das vezes, setores aos quais se negou sua qualidade de sujeitos históricos; setores que não participam ou participaram subalternamente dos benefícios do trabalho, do poder e da cultura” (Gajardo, 1986: 14-15).

é contestado. É proposto um debate de ideias, uma troca de visões de mundo. Tal comunhão também está presente no processo de Educação Popular. Por este motivo que, tanto a Comunicação Popular quanto a Educação Popular estão enraizadas no contexto em que se processam. O local é onde a vida é vivida e, por isso, trata-se do espaço onde são plantadas a criticidade, a criatividade, a expressividade e a esperança na construção de um mundo mais justo.

Em processos de Comunicação Popular e Educação Popular todos os conhecimentos envolvidos no processo são respeitados e dialogados para que o coletivo avance junto de forma autônoma, respeitando a individualidade de cada um(a), valorizando a comunidade e construindo espaços colaborativos dentro de uma postura crítica.

Ao partir de uma perspectiva crítica, podemos afirmar que há um sistema comunicativo que opera em função de um projeto de sociedade alicerçado em uma economia capitalista globalizada excludente. Este sistema comunicativo está nas mãos das forças hegemônicas das grandes corporações midiáticas que invisibilizam outras comunicações presentes no cotidiano das vítimas deste projeto de sociedade excludente: é desde aqui que podemos falar em práticas comunicativas dos grupos populares.

Há, portanto, outras comunicações que enfrentam o sistema comunicativo hegemônico e que são incorporadas nas lutas dos grupos populares e dos movimentos sociais que protestam contra políticas sectárias, economias exploratórias, sociedades fascistas, culturas elitistas. Contrariando uma teoria da comunicação (hegemônica), baseada no binômio emissor-receptor e que determina o que é mensagem e ruído, direcionando-se para o desenvolvimento econômico; é possível pensarmos em uma proposta de comunicação pautada pelo diálogo em uma perspectiva de formação humana em comunhão onde o que está em evidência não é a imposição de um modelo de comunicação, mas a complementaridade de maneiras de comunicações. Nesta perspectiva, Comunicação e Educação se aproximam por meio do diálogo, da convivência, da busca da construção constante de um processo de libertação.

É preciso apontar, também, que em todas as práticas sociais é possível encontrarmos processos educativos. Queremos reforçar com isto que os processos educativos não se restringem ao espaço escolar, ou seja, os processos educativos fazem parte da própria vida que se vai vivendo e estão às diversas dimensões do formar (formar, deformar, transformar, conformar, informar, reformar...). Desta maneira, nas práticas comunicativas de grupos populares e de movimentos sociais encontramos processos educativos. Isto não significa que não seja possível o diálogo entre os processos educativos presentes na escola e outros presentes nas mais diversas práticas sociais. Oliveira, et al (2009) aponta que com o objetivo de compreender os processos educativos em práticas sociais diversas e de dialogar tais processos educativos com o sistema educativo escolar, foi se constatando que as categorias teóricas disponíveis na área da Educação não davam conta da complexidade e positividade

dos processos educativos advindos de práticas sociais que não, necessariamente, estavam dentro do ambiente escolar. Dessa maneira, quando se referia a estas categorias era comum a utilização de termos como “educação não-escolar”, “educação não formal”, “educação informal”, evidenciando o caráter de negação de uma categoria consolidada dentro de uma visão institucional de compreender a Educação. Mais uma vez é possível destacar que as palavras ganham status de conceitos quando estamos trabalhando na construção dos conhecimentos científicos.

A Comunicação vista como processo de diálogo e a Educação compreendida como processo de conscientização crítica, quando aliadas em um projeto científico crítico que se articula com o social, o cultural, o político e o econômico, podem contribuir para que seja possível aprender, ensinar e expressar valores pautados nos conceitos de comunidade, solidariedade e complementaridade.

Dentro deste horizonte, a promoção do diálogo entre diferentes perspectivas de mundo é fundamental para se construir uma proposta em que os conhecimentos científicos se processem em um ambiente de compromisso social e que fortaleçam políticas populares, economias solidárias, sociedades comunitárias, culturas pluralistas. Neste sentido, o processo de internacionalização dos conhecimentos científicos pode contribuir para a promoção do diálogo desde que passe pela crítica à colonização da linguagem e do imaginário os quais vem acarretando uma monocultura epistemológica que dá vazão a discursos sectários em todos os âmbitos das atividades humanas.

O que se defende, portanto, é a união entre cientificidade e criticidade em um processo de construção do conhecimento científico com compromisso social desde a perspectiva dos que habitam na exterioridade de um projeto de mundo extremamente excludente. Estes são marcos encontrados em experiências que articulam a Comunicação e a Educação Popular, principalmente na América Latina, onde os movimentos de camponeses, de povos originários e de grupos populares de periferias urbanas se mostram como potências para a construção de outros conhecimentos, outras ciências, outras comunicações, outras educações.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dussel, E. (1995). *Introducción a la Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (2001). Europa, modernidad y eurocentrismo. In E. Dussel, *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Ed Desclée de Brouwer.
- Fals Borda, O. (1981). Aspectos teóricos da pesquisa participante. In C. R. Brandão, *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Gajardo, M. (1986). *Pesquisa participante na América Latina*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Lander, E. (2005). Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In E. Lander (org), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO.
- Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Caderno de Letras da UFF*, dossiê: literatura, língua e identidade, 34, 287– 324.

- Oliveira, M. W. *et al.* (2009). Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In *32a. Reunião Anual da ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulações?*. Rio de Janeiro: ANPED.
- Ribeiro Junior, D. (2013). Aportes para uma reflexão sobre as contribuições dos coletivos de vídeos populares para um processo de descolonialidade e de interculturalidade. *Revista Universitária do Audiovisual*, argumento 1.
- Santos, B. de S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In B de S. Santos & M. P. Meneses (orgs), *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

## Educomunicação e currículo escolar

SILENE DE A.G. LOURENÇO

silene.lourenco@gmail.com  
*Universidade de São Paulo*

### Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar as possibilidades e os limites da incorporação da Educomunicação à educação formal a partir da sua vinculação ao Currículo Escolar. Nossa reflexão parte de um trabalho de assessoria realizado para a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São José dos Campos (interior do Estado de São Paulo/ Brasil), no segundo semestre de 2013, com o objetivo de elaborar um dos eixos da matriz curricular da disciplina Educação do Consumidor – Eixo Educomunicação –, componente do Enriquecimento Curricular do Ensino Fundamental (6º e 7º anos) da respectiva rede municipal de ensino. O nosso papel consistiu em sistematizar a experiência acumulada em um documento que fosse elaborado a partir do modelo da nova Matriz Curricular do Sistema Municipal de Ensino de São José dos Campos, fruto do Acordo de Cooperação Técnica Internacional com o Governo Brasileiro e a UNESCO para o aperfeiçoamento de competências institucionais e desenvolvimento de mecanismos de avaliação de desempenho do Sistema Municipal de Ensino. Ao longo do artigo, refletiremos sobre as contradições desse processo, bem como sobre as possibilidades vislumbradas com a construção do eixo Educomunicação no contexto da matriz do componente curricular Educação do Consumidor.

**Palavras-Chave:** Educomunicação; educação formal; currículo escolar; educação do consumidor

---

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo analisar as possibilidades e os limites da incorporação da Educomunicação à educação formal a partir da sua vinculação ao Currículo Escolar. O conceito de Educomunicação aqui empregado compreende o “conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, dessa forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas” (Soares, 2003 cit. em Soares, 2011: 36), conceito que vem sendo difundido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) com base em pesquisas e projetos de extensão universitária.

Nossa reflexão parte de um trabalho de assessoria realizado para a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São José dos Campos (interior do Estado de São Paulo/ Brasil), no segundo semestre de 2013, com o objetivo de elaborar a matriz curricular da disciplina Educação do Consumidor, um dos componentes do Enriquecimento Curricular do Ensino Fundamental (6º e 7º anos) da respectiva rede municipal de ensino.

O trabalho de elaboração da matriz curricular da disciplina Educação do Consumidor foi precedido por reuniões com a Orientadora Pedagógica responsável

pela disciplina, por encontros de formação com o grupo de professores que ministram a disciplina na rede, pelo estudo do documento Enriquecimento Curricular: Perspectiva Teórica e Metodológica, documento esse elaborado anteriormente tendo como fundamento a Carta da Terra (conhecida, a partir do ano 2000, como Carta dos Povos), e pelo contato com um esboço de matriz construída de forma colaborativa por professores e orientadora pedagógica tendo por base as experiências desenvolvidas em sala de aula, e estruturada a partir dos seguintes tópicos: temas, objetivos, conhecimentos, conteúdos, sugestões de atividades/ estratégias didáticas.

A partir disso, o nosso papel consistiu em sistematizar toda a experiência acumulada de maneira que um novo documento fosse elaborado, tendo como modelo a nova Matriz Curricular do Sistema Municipal de Ensino de São José dos Campos, fruto do Acordo de Cooperação Técnica Internacional com o Governo Brasileiro e a UNESCO para o aperfeiçoamento de competências institucionais e desenvolvimento de mecanismos de avaliação de desempenho do Sistema Municipal de Ensino.

A elaboração da nova Matriz Curricular do Sistema Municipal de Ensino de São José dos Campos contou, entre 2011 e 2012, com uma equipe multidisciplinar de consultores externos e com a colaboração de técnicos e professores da Secretaria Municipal de Educação. Ao final desse trabalho, foi publicado um caderno para cada componente curricular do núcleo comum da Educação Básica: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. Com relação à Educação Infantil, temos conhecimento de que foram adotados os mesmos procedimentos, embora o material não tenha sido publicado até a presente data.

Na abordagem de cada componente curricular da nova Matriz, foram identificados os seguintes elementos constitutivos: expectativas de aprendizagem, objetivos gerais e conteúdos de ensino ou eixos de aprendizagem. Esses são, portanto, os elementos que nortearam a construção da matriz curricular do componente Educação do Consumidor, sendo a Educomunicação incorporada como um de seus eixos de aprendizagem, uma vez que não seria coerente tratá-la como conteúdo de ensino.

Ao longo do artigo, aprofundaremos a reflexão sobre essa e outras contradições entre Educomunicação e Currículo Escolar, bem como sobre as possibilidades vislumbradas no processo de construção da matriz do componente curricular Educação do Consumidor.

#### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE NORTEARAM O DIÁLOGO ENTRE EDUCOMUNICAÇÃO E CURRÍCULO ESCOLAR**

O conceito de Educomunicação passa a ser amplamente divulgado no Brasil e no exterior por Ismar de Oliveira Soares a partir do trabalho de pesquisadores ligados ao Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), que, desde 1997, dedicam-se ao estudo da interface Comunicação/Educação.

Ao ser incorporado aos espaços de educação formal, o conceito é ressignificado a partir de uma cultura escolar que foi ao longo do tempo fortemente enraizada. No caso da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, a Educomunicação

é inicialmente apreendida como fundamento teórico para o componente curricular denominado Educação do Consumidor que compõe a parte diversificada do currículo, isto é, o Enriquecimento Curricular.

Os componentes do Enriquecimento Curricular – Educação do Consumidor, Profissional do Futuro, Aprendiz de Turismo e Artes Práticas – foram criados em consonância com o artigo 26 da LDB (lei nº 9.394/96 das diretrizes e bases da educação nacional), segundo o qual

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Antes, porém, de avançarmos em direção ao detalhamento da proposta construída ao longo desse trabalho, é fundamental compartilharmos algumas angústias que nos acompanharam e continuarão acompanhando por muito tempo. Estamos nos referindo ao desconforto provocado pela ideia originária de currículo e pela própria concepção de Educação que norteou essa ideia.

Tudo indica que a ideia de currículo, enquanto objeto de estudo e de pesquisa, surgiu no início do século XX, muito provavelmente nos Estados Unidos, no contexto da industrialização e do surgimento da sociedade de massa que levariam, consequentemente, à massificação da escolarização.

Nessa época, seguidores dos princípios científicos da administração de Taylor passam a se dedicar à elaboração e implementação de currículos tendo em vista a racionalização dos processos educacionais. Inspirados pelo modelo de fábrica fordista, elas concebem o currículo como um instrumento extremamente preciso de especificação de objetivos e mensuração de resultados no âmbito escolar.

As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918). (...) No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. (...) Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, “aquilo” que Bobbitt definiu como sendo currículo tornou-se uma realidade. (Silva, 2013:12)

Obviamente, não poderíamos partir dessa concepção de currículo e de educação. Ao defendermos a promoção de ecossistemas comunicativos mais flexíveis e horizontalizados em espaços educativos é justamente porque acreditamos ser necessário romper com um modelo de escola que desumaniza para homogeneizar e atender uma forma injusta e específica de organização social e produtiva que, aliás, passa por profundas transformações.

Os rápidos avanços tecnológicos e científicos impulsionados, sobretudo, pela disputa capitalista por um mercado internacional em expansão, estão provocando transformações no sistema produtivo e nas formas de organização do trabalho, colocando o atual sistema de ensino em xeque e exercendo sobre ele forte pressão.

Não é casual que parcela do empresariado, surpreendentemente, esteja redescobrimo o papel da escola na formação geral, para além do interesse pela

requalificação profissional. De fato, com a “intelectualização” do processo produtivo, o trabalhador não pode ser mais improvisado. São requeridas novas habilidades, mais capacidade de abstração, de atenção, um comportamento profissional mais flexível. Para tanto, a necessidade de formação geral se repõe, implicando reavaliação dos processos de aprendizagem, familiarização com os meios de comunicação e com a informática, desenvolvimento de competências comunicativas, de capacidades criativas para análise de situações novas e cambiantes, capacidade de pensar e agir com horizontes mais amplos (Libânio, 2001:5).

Estamos, pois, diante de novos desafios. Mas, também, diante de muitas incertezas com relação ao futuro da escola, da humanidade e do próprio planeta. Não obstante, essa nova realidade abre caminhos e possibilidades para uma nova concepção de educação, concepção essa que defendemos e com a qual estamos afinados. Trata-se de pensar a educação como prática social, tendo em vista a humanização plena dos sujeitos humanos, isto é, como prática que visa desenvolver as características e potencialidades humanas com base na socialização e na solidariedade, em oposição ao individualismo e à competitividade reinantes, comportamentos que nos foram ensinados e que reproduzimos nem sempre de forma consciente.

Segundo Libânio (2011: 8),

toda educação se dá em meio a relações sociais. Numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações.

Por educação crítica devemos entender a formação de sujeitos humanos com capacidade de historicizar, analisar e compreender a natureza dos conflitos de interesses que estão por trás de comportamentos, atitudes, crenças e valores e que, ao longo do tempo, foram naturalizados e internalizados por diferentes grupos sociais.

É dessa concepção de educação que partimos para estabelecer um diálogo entre Educomunicação e Currículo Escolar. Mas não nos limitamos a ela.

Sob o ponto de vista das teorias críticas que ganham notoriedade a partir das décadas de 1960/70, especialmente na América Latina, uma análise sobre currículo deveria deslocar a ênfase sobre os conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem para enfatizar conceitos como ideologia e poder, permitindo que a educação começasse a ser pensada sob uma nova perspectiva. As teorias pós-críticas, por sua vez, que ganham espaço na contemporaneidade, parecem expandir ainda mais a nossa visão ao tratarem a questão do currículo a partir das noções de identidade e de subjetividade para defini-lo como discurso, isto é, como resultado de uma construção discursiva, e não simplesmente ideológica. “Em outras palavras, as teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (Silva, 2013:16).

Resumidamente, esses são os fundamentos teóricos que nortearam o nosso trabalho junto a Secretaria Municipal de São José dos Campos. O fato de definirmos as teorias críticas e pós-críticas como referenciais de análise e construção do currículo, no entanto, não elimina as contradições desse trabalho, uma vez que foi preciso traduzir um conceito dinâmico e transdisciplinar por natureza – Educomunicação – em

temas específicos e sugestões de atividades para serem tratados dentro dos limites de tempo e espaço de um componente curricular isolado – Educação do Consumidor.

Portanto, o que vem a seguir é o resultado parcial e momentâneo de um processo dialético, fruto de um exercício de construção colaborativa de conhecimentos a partir de saberes selecionados por cada um dos educadores participantes e compartilhados com o grupo sob a mediação de uma educadora. Em outras palavras, trata-se da descrição do processo e do resultado de um exercício coletivo de poder, uma vez que o grupo adquiriu autonomia para selecionar/decidir não apenas o que seria trabalhando em sala de aula, mas como seria e com qual intencionalidade.

### **MATRIZ CURRICULAR - EDUCAÇÃO DO CONSUMIDOR - EIXO: EDUCOMUNICAÇÃO**

Proposta final (versão 1)

#### **Apresentação**

A introdução do Eixo Educomunicação na matriz curricular do componente Educação do Consumidor tem por objetivo promover a reflexão e a discussão sobre as relações comunicativas no espaço escolar e sobre o uso das ferramentas da comunicação e da informação sob o ponto de vista da Educomunicação, ou seja, a partir de uma visão menos tecnicista e mais humanista do processo de ensino-aprendizagem, e a partir de uma postura crítica e problematizadora da Educação.

Trata-se, portanto, de defender a apropriação das tecnologias e linguagens midiáticas em espaços educativos não como sinal de rendição às pressões e aos interesses mercadológicos, mas tendo em vista a liberdade de expressão e o direito à informação; não como fruto de uma adesão irrefletida à sociedade de consumo, mas como forma de potencializar o diálogo e de promover a autonomia de educadores e educandos; não para subjugar cada vez mais o ser humano à técnica, mas para libertar o seu poder criador e mobilizar a escola em torno de valores solidários e da cidadania.

As práticas educacionais, portanto, visam descobrir formas de comunicação que melhorem a qualidade das relações dentro da escola e desta com a comunidade, e que transformem a escola em espaço de encontro e de trocas verdadeiras, com o objetivo de construirmos uma sociedade melhor e mais justa.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (Freire, 1996: 51).

#### **Educomunicação na prática**

(...) conjunto das ações presentes no movimento de construção de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos em espaços educativos possíveis graças à gestão democrática dos recursos da comunicação. (Soares, 2006)

Quando pessoas se encontram para refletir sobre o papel dos meios de comunicação de massa em nossa sociedade, analisando criticamente as mensagens da mídia, elas estão fazendo *educomunicação*.

Quando pessoas se apoderam das ferramentas de comunicação com o objetivo de produzir suas próprias mensagens e criar canais de expressão mais democráticos para o exercício da cidadania, elas estão fazendo *educomunicação*.

Quando pessoas tomam iniciativas para defender a liberdade de expressão e o direito à informação, mobilizando recursos humanos e materiais em torno de um ideal humanístico, e liderando todo esse processo de forma democrática e participativa, elas estão fazendo *educomunicação*.

Até mesmo quando pessoas usam o corpo para se comunicar, expressando sentimentos e disseminando valores ligados à solidariedade e à justiça social por meio da dança, do teatro, da música, do desenho, da pintura, elas estão fazendo *educomunicação*.

Por fim, quando pessoas se dedicam ao estudo e à análise de teorias e práticas educacionais, para compreender e fazer compreender a natureza desse novo campo de conhecimento, elas estão fazendo *educomunicação*.

### **Educomunicação e linguagens midiáticas**

Como transformar receptores passivos em consumidores conscientes e produtores de informação e conhecimento?

Sob o ponto de vista da Educomunicação, a escola deve se apropriar das tecnologias e linguagens da comunicação para exercitar o direito à liberdade de expressão e ampliar o repertório cultural de educandos e educadores. Uma rádio escolar, por exemplo, pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de expressão oral e escrita dos educandos, pode promover o diálogo entre os vários segmentos da escola, despertar a criatividade e estimular o trabalho colaborativo.

Não se trata, portanto, de simples oficinas técnicas de rádio, jornal, vídeo, blog entre outras possibilidades. Mas de uma nova forma de fazer Educação e Comunicação, ou seja, trata-se de Educomunicação.

### **Metodologia de trabalho**

A produção midiática (programas de rádio, jornal mural, fanzines, exposições fotográficas, vídeos etc.) proporciona a realização de vários tipos de intervenção no espaço escolar. Para garantir que essas intervenções tenham um caráter verdadeiramente educacional, é fundamental que todos tenham a oportunidade de participar. Nesse sentido, o processo de produção midiática deve respeitar as seguintes etapas:

**1ª) Levantamento de pauta:** momento em que as pessoas – educadores e educandos – discutem democraticamente os assuntos que serão abordados na produção e a forma como esses assuntos serão tratados, ou seja, a linguagem que será utilizada. Algumas perguntas deverão nortear esse momento de discussão: *para que serve o que estamos fazendo? O que nós sabemos sobre esse assunto? O que devemos pesquisar? Com quem podemos falar? Para quem estamos dirigindo nossa produção? O que podemos fazer para chamar a atenção? Que reações queremos provocar?*

**2ª) Produção:** nessa etapa o produto começa a tomar forma. A elaboração de um planejamento, de um roteiro, é fundamental para organizar o que vem antes e o

que vem depois. Nessa etapa, os educandos tornam-se protagonistas do processo e devem trabalhar em equipe, dividindo funções e responsabilidades.

**3ª) Redação, captação de imagens, gravação ou apresentação ao vivo:** momento de máxima concentração da equipe para que o processo não sofra interferências indesejáveis e para que tudo saia como planejado.

**4ª) Avaliação:** é o momento em que o grupo analisa o resultado do trabalho. *O que ficou bom? Qual foi a reação do público? O que poderia ser melhorado da próxima vez? A avaliação também deve considerar o processo: como o grupo desempenhou todas as etapas de trabalho? Como as pessoas se relacionaram umas com as outras? Todos colaboraram para que o grupo alcançasse o objetivo? Individualmente, o que poderia ser melhorado?*

*MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO DO CONSUMIDOR - EIXO:  
EDUCOMUNICAÇÃO (VERSÃO 1) - 27/11/2013*

Objetivos gerais	Expectativas de aprendizagem	Conteúdos	Estratégias
Promover a reflexão sobre o papel da mídia na sociedade contemporânea e sobre a sua influência na educação;	Compreensão do papel que a mídia exerce na sociedade contemporânea e na educação	O que é comunicação;	Pedagogia de Projetos: problematização, reflexão, planejamento, intervenção e avaliação;
Educar para e pelos meios	Apropriação crítica das tecnologias da informação e da comunicação e de suas linguagens	História do desenvolvimento da comunicação humana e de suas tecnologias	Comunicação dialógica
Fazer uso da mediação tecnológica para estimular o diálogo e relações mais solidárias em espaços educativos	Desenvolvimento da autonomia frente às mensagens midiáticas	Modelos de comunicação: Funcionalismo norte-americano, Estudos de Recepção e Teoria das Mediações	Liberdade de expressão
Promover o direito à informação e a liberdade de expressão	Capacidade de análise seletiva no consumo das informações	Relações entre os diferentes modelos de comunicação e diferentes modelos de escola	Gestão participativa dos processos de intervenção e de produção midiática
Construir ecossistemas comunicativos abertos e democráticos em espaços educativos	Incorporação do diálogo e do trabalho coletivo aos processos de produção de conhecimento	Características das diferentes linguagens da comunicação: corporal, oral, escrita, imagética, audiovisual	Leitura crítica da mídia
Promover o engajamento social e o protagonismo juvenil	Conhecimento e exercício do direito à liberdade de expressão e à informação	Comunicação e consumismo	Ampliação do repertório cultural dos educandos sob a mediação do(a) professor(a)
Desenvolver a capacidade de expressão por meio de diferentes linguagens e experiências estéticas	Desenvolvimento da capacidade de expressão oral, escrita e artística	Comunicação educativa (ou educomunicação) e consumo consciente	Apropriação criativa das diferentes linguagens midiáticas e artísticas (incentivo à releitura e à inovação).

Transformar receptores passivos em produtores ativos de informação e conhecimento; Estimular a gestão democrática dos meios, das mensagens e dos espaços educativos	Compreensão e valorização da comunicação dialógica e bidirecional em oposição a comunicação verticalizada e unidirecional	A influência da televisão brasileira na construção de identidades
	Desenvolvimento da capacidade de mobilização da comunidade escolar tendo em vista a transformação social	Censura e liberdade de expressão
	Ampliação do repertório cultural e estético	Transformações provocadas na comunicação e na educação com o advento da internet
	Desenvolvimento da capacidade de autoria em relação à produção de informação e conhecimento	O que é realidade virtual
	Desenvolvimento de competências e habilidades ligadas à gestão participativa das ferramentas do conhecimento e dos espaços de educação	O papel das redes sociais na sociedade contemporânea

Tabela 1

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. In *Educar*, 17, 153-176.
- Silva, T. T. (2013). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Soares, I. O. (2006). Educom.Rádio, na trilha de Mário Kaplún. In J. Melo; M. A. Ferrari; E. S. Neto; M. C. Gobbi (Org.). *Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún*. São Bernardo do Campo - SP: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo.
- Soares, I. O. (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas.

# Educação para os direitos humanos com práticas educomunicativas na cibercultura: do espaço escolar ao comunitário, a experiência de desdobramentos do programa de rádio Megafone Seu Hemetério

ANDREA TRIGUEIRO

trigueiroandrea@gmail.com.br  
*Universidade Federal de Pernambuco-UFPE*

## Resumo

Este artigo analisa os desdobramentos do projeto Megafone Seu Hemetério, que nos últimos três anos saiu da graduação em Jornalismo para desenvolver-se na Rádio Comunitária Seu Hemetério, no bairro da Bomba do Hemetério-Recife/PE e se consolidou como experiência de Educação para os Direitos Humanos, com práticas educomunicativas na cibercultura e transmídia no ambiente da Comunicação Comunitária. O método de ensino-aprendizagem surgiu da vivência com alunos de Jornalismo da Uninassau. Atualmente, o projeto envolve educomunicadores, estudantes e comunicadores comunitários. Para compreender este processo, são analisados a produção e os conteúdos veiculados e lançados na internet especialmente através das mídias sociais. São utilizadas teorias de Paulo Freire, Ismar de Oliveira Soares, André Lemos, Pierre Lévy, Henry Jenkins e Cicillia Peruzzo. A pesquisa analisa o projeto na ótica da Educomunicação, como experiência relevante com aporte das ferramentas da cibercultura, uma vez que a proposta compreende o erro como parte do processo e estimula a participação, o pensar e agir crítico e a construção de um ecossistema comunicativo. O projeto se desdobrou, em uma experiência de Comunicação Comunitária, valorizando atributos locais, promovendo o empoderamento, o protagonismo social e a educação através de agentes multiplicadores na localidade onde se insere.

**Palavras-Chave:** Direitos humanos; Educomunicação; democratização da comunicação; cibercultura

---

## INTRODUÇÃO: O PERCURSO DO MEGAFONE

O Projeto Megafone surgiu em 2011 objetivando favorecer o aprendizado de técnicas de Radiojornalismo com conteúdos voltados para os Direitos Humanos no meio acadêmico. Inicialmente foram oferecidos aos alunos debates temáticos de sensibilização para as questões mais urgentes dos movimentos sociais que militam nesta área, quais sejam, direitos de mulheres, crianças, negros, homossexuais, trabalhadores sem terra, entre outros. Com o slogan "compromisso com os Direitos Humanos nas ondas do Rádio", o programa Megafone DH estreou, em 30 de maio daquele ano, no ambiente do Centro Universitário Maurício de Nassau, no Recife/PE. O Megafone DH, era transmitido, também, na programação da Rádio Web Nassau.

Naquele período, a equipe responsável pela produção do programa, formada por 13 alunos de diferentes períodos, disponibilizavam os conteúdos do Megafone DH para três rádios comunitárias, uma em Engenho Maranguapé, cidade do Paulista, Rádio Alternativa FM; e outras duas no Recife sendo uma na Bomba do Hemetério, Rádio Atalaia FM; e uma na Comunidade do Zumbi, Rádio Criatividade FM.

Na elaboração do programa, foram realizadas oficinas para definir objetivos e linha editorial além de aprofundar quais seriam as pautas relacionados aos Direitos Humanos veiculadas nos programas. Os participantes passaram a se encontrar semanalmente para produzir o que era veiculados ao vivo e gravado para ser disponibilizado, posteriormente. Na primeira temporada foram 20 programas semanais, encerrando em junho de 2011.

A segunda temporada do Megafone iniciou-se em fevereiro de 2012, com outro grupo de alunos mas com dinâmica de rotinas bastante semelhante ao que foi desenvolvido na primeira. Foram realizados cinco programas. Esta experiência foi vivida pelos 12 alunos do sexto período de Jornalismo, como parte das práticas da disciplina obrigatória Radiojornalismo I. As atividades foram encerradas em junho, com o término do semestre letivo.

No mês de agosto deste ano, o Megafone DH iniciou sua terceira temporada, incorporando novos alunos. Pela primeira vez, foi utilizado o Facebook como espaço de interação. Através de grupos na rede social, depois de reuniões de pauta presenciais, os alunos passavam a semana tocando a produção das matérias e entrevistas além da construção dos textos jornalísticos e scripts dos programas colaborativamente. Deste período, participaram cerca de 10 alunos. As atividades foram até o mês de novembro com 06 edições. No mesmo formato e período, também foi empreendida uma quarta temporada, agregando alunos do sétimo período, durante a disciplina de Radiojornalismo II, com 08 edições e 12 alunos envolvidos. O desenvolvimento das atividades semanais através do Facebook também fez parte das rotinas deste grupo.

Ao todo, naqueles dois anos de experiência acadêmica, passaram pelo Megafone, cerca de 50 estudantes, que desenvolveram 40 edições e exercitaram técnicas de Radiojornalismo através de conteúdos focados nos Direitos Humanos com práticas educomunicativas – adiante discutidas.

Com base nesta experiência com o Projeto acadêmico, no início de 2013 a professora responsável Andrea Trigueiro, junto com mais três estudantes que participaram do processo de construção do programa, decidiu levar o Megafone DH para espaços não-escolares de aprendizado, oportunizando aos moradores da comunidade da Bomba do Hemetério, bairro da periferia da Zona Norte do Recife, comunicadores comunitários<sup>1</sup> integrantes do Núcleo de Comunicação Bombando Cidadania, o acesso ao método do Megafone, suas técnicas e conteúdos. O espaço foi escolhido por se tratar de uma localidade na qual estava inserida uma rádio difusora de caixa com participação popular e programação voltada para conteúdos comunitários. A base da escolha, surgiu a partir dos estudos segundo os quais a comunicação comunitária está calcada em “princípios públicos, como não ter fins lucrativos, propiciar a participação ativa da população, ter propriedade coletiva e difundir conteúdos com a finalidade de educação, cultura e ampliação da cidadania” (Peruzzo, 2006: 9).

O grupo que produz o programa desta vez é diferenciado e formado por estudantes secundaristas e de Jornalismo, donas de casa, professora primária, vigilante,

<sup>1</sup> O conceito de comunitário utilizado neste artigo é baseado nos estudos de Cecília Peruzzo (2006: 14).

empilhador e pessoas de diversas formações socioeconômicas somando cerca de 12 pessoas. Esta quinta temporada, rebatizada de Megafone Seu Hemetério, ocupa 10 alto-falantes da Rádio, levando Educação para os Direitos Humanos, práticas educacionais emancipatórias, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, democratizando a comunicação e valorizando a cultura e o desenvolvimento local da Bomba do Hemetério. Além disso, o novo formato promove um intercâmbio entre comunicadores comunitários e alunos de Jornalismo, que devolvem à sociedade o que receberam da experiência vivenciada na graduação.

Por iniciativa dos novos produtores do Megafone Seu Hemetério, além do uso do grupo do Facebook foi criada uma Fan Page<sup>2</sup> para disseminação das informações veiculadas. O grupo também disponibiliza os programas na íntegra para serem baixados e veiculados em outros espaços comunitários. Até dezembro de 2013, 25 edições foram produzidos. Para 2014, o grupo discute novas propostas com a inserção de novos integrantes e rotinas dando-lhe um caráter mais comunitário.

Uma das principais características dessa iniciativa é uma educação em comunicação que beneficia a cidadania, valoriza os aspectos comunitários locais com o exercício de direitos. Este artigo objetiva refletir a consolidação do projeto Megafone Seu Hemetério em uma experiência educacional com a utilização de redes sociais como ferramenta didática saindo dos espaços formais de educação para o espaço comunitário.

### **EDUCOMUNICAÇÃO: REFERENCIAIS TEÓRICOS**

Entre os pesquisadores da Educomunicação há, cada vez mais, a defesa de uma educação que emancipe o ser humano favorecendo seu protagonismo através de processos dialógicos em alternativa ao modelo educacional vigente, no qual observamos a limitada transmissão de informações na relação educador-educando. Esse pensamento foi bastante difundido no Brasil a partir das práticas de Paulo Freire, que acredita na plena comunicação a partir de uma consciência educativa crítica. Ele também defendia uma educação globalizante pela instrumentalização comunicativa, e considerava as duas coisas mutuamente complementares (Freire, 1988).

Os educadores Célestin Freinet (França) e Jesús Martín-Barbero (Espanha) também são identificados pelos estudiosos da Educomunicação como fundadores da proposta que alinha a comunicação e a educação. Mas foi o argentino Mário Kaplún autor da iniciativa de referendar o novo campo de pesquisa, a Educomunicação, embora ele entendesse o termo como apenas a leitura crítica da mídia (Soares, 2006).

Com base nas contribuições de Freire/Kaplún, o professor Ismar de Oliveira Soares, deu prosseguimento aos estudos sobre o tema e foi responsável por dar um novo significado à Educomunicação com a pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE), entre 1997 e 1999, que definiu o termo:

<sup>2</sup> Disponível em <https://www.facebook.com/nucleobombando?fref=ts>. Acesso em 28.01.2014

Toda experiência de envolvimento dos agentes sociais, suas empresas e organizações, na implementação de ações voltadas para o planejamento e desenvolvimento de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos, tendo como meta a promoção da cidadania mediante o exercício da expressão comunicativa, possibilitada pela mediação tecnológica e pelo acesso e gestão democrática dos recursos da informação (2006: 179).

Nesse sentido, em uma primeira observação das práticas desenvolvidas durante a execução do Megafone Seu Hemetério, percebe-se a facilitação para a existência de um ecossistema favoravelmente comunicativo, aberto, com a participação de atores diversos e com respeito às práticas democráticas, em que todos são ouvidos e têm direito à fala. Também é evidente a abordagem de temáticas voltadas para as práticas cidadãs nas discussões do grupo.

De acordo com Soares (2002), estão entre os princípios da Educomunicação: a) promover o acesso democrático à produção e à difusão de informação; b) facilitar a percepção crítica da maneira como o mundo é editado nos meios; c) facilitar o ensino/aprendizado por meio do uso criativo dos meios de comunicação; e d) promover a expressão comunicativa dos membros da comunidade em questão. O conceito de Educomunicação, como vem sendo estudado nos dias atuais, também é experimentado no Megafone Seu Hemetério, uma vez que o mesmo está intrinsecamente ligado ao conceito de ecossistema comunicativo, onde a Educomunicação é representada pelo conjunto de ações que permitem que educadores, comunicadores e outros agentes promovam e ampliem as relações de comunicação entre as pessoas que compõem a comunidade educativa.

Essa nova maneira de ver a comunicação se relaciona com a perspectiva de compartilhamento entre as pessoas. Nesse sentido, essa reflexão se aproxima da visão de Paulo Freire, para quem a comunicação é fundamental nas relações humanas. Ele defende que, para haver conhecimento de fato, é necessária, como premissa, uma relação social igualitária e dialogal entre os sujeitos. E é isso que resulta em uma prática social transformadora.

A comunicação que exclui, feita por pequenos grupos em detrimento da maioria, contribui para uma “deseducação” e é alvo de críticas de importantes pesquisadores contemporâneos. O autor José Manuel Moran (1998) define bem essa relação.

A comunicação caminha na direção da inclusão, da integração. Da inclusão de pessoas diferentes, de formas distintas de ver. Caminha na aproximação de mais pessoas, de mais grupos; no estabelecimento de vínculos, de pontes para aproximar-nos das pessoas, sem isolar-nos em grupinhos, “panelinhas”, ou seitas. [...] A rejeição, a falta de afeto, de aceitação nos desestrutura, nos joga para fora de nós mesmos numa busca frenética de qualquer compensação, reconhecimento, aceitação (Moran, 1998: 10-16).

Educomunicação pode então ser entendida como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de rádio e TVs

educativas, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros de coordenação de educação a distância ou e-learning e outros (Soares, 2000).

Assim, é possível entender que os ambientes não-escolares também se configuram como espaços educativos uma vez que eles podem favorecer os processos de construção de conhecimentos, embora fora dos padrões didáticos propostos tradicionalmente. Também, pode-se afirmar que, ao criar produtos, a exemplo de programas de rádio, se está proporcionando a existência de um ambiente que propicie a implementação de tais práticas educacionais.

O que provavelmente faz com que os pesquisadores, comunicólogos e educadores se debrucem em torno do tema em questão buscando “definições”, “direcionamentos” acerca do papel dos meios de comunicação social na sociedade é, talvez, a constatação de que eles podem ser também direcionados como ferramenta indispensável à construção de uma organização social mais justa, mais igualitária. Tal cenário é visualizado em produções veiculadas a diversos públicos por meio de um dialogismo participativo, libertário, defendido intensamente pelo educador Paulo Freire como algo intimamente ligado à Educação.

#### **ROTINAS DE TRABALHO NO MEGAFONE SEU HEMETÉRIO: UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL**

O Megafone, como foi dito, surgiu no Recife numa experiência no Centro Universitário Maurício de Nassau, em 2011, e foi criado pela professora Andrea Trigueiro em diálogo com o alunos. O programa é voltado para a Educação para os Direitos Humanos com entrevistas, reportagens e quadros fixos. A realização do Megafone, durante dois anos, foi de responsabilidade dos alunos do Centro Universitário Maurício de Nassau, que utilizavam o estúdio da instituição para gravar e editar. De forma coletiva e através da alternância de funções, os editores, produtores e repórteres firmavam parcerias com a sociedade civil para a elaboração do programa.

Do Megafone DH (2011/2012) para o Megafone Seu Hemetério (2013), a estrutura do programa sofreu pequenas alterações: três colunas foram adicionadas: Educar para os Direitos Humanos, Prioridade Absoluta, que trata especificamente dos direitos da Infância e outra chamada Análise crítica de mídia. Ademais, mantiveram-se os quadros fixos: Um Mundo, Muitas Vozes; Papo Franco; Rádio Solidário; e Se Liga!. No quadro Papo Franco são entrevistadas pessoas que representam instituições que militam na área dos Direitos Humanos. O Rádio Solidário apresenta notícias sobre organizações que precisam de trabalhos voluntários ou doações de materiais para desenvolverem suas ações. O “Se Liga!” traz informações sobre cursos, concursos, seminários, conferências e outros eventos ligados ao tema. O quadro Um Mundo, Muitas Vozes parte de uma enquete e tem como objetivo saber a opinião das pessoas sobre temas polêmicos que estão na pauta da mídia.

Dentre os principais temas abordados pelo Megafone DH, mantidos no Megafone Seu Hemetério, estão: os direitos da infância e juventude, violação de

direitos humanos, violência contra a mulher, violência contra o idoso, valorização dos direitos humanos na mídia, racismo e luta pela terra. O Megafone Seu Hemetério busca fundamentar-se em princípios como a comunicação como um direito humano, que não é só o direito ao acesso à informação e ao exercício da liberdade de expressão, mas a uma comunicação bilateral, que dissemine conhecimento, que conscientize, que garanta a pluralidade de ideias, como também o direito à participação na produção e na mediação de discursos sociais e acesso aos meios de produção e disseminação dos bens simbólicos.

Por causa da construção e disseminação desses princípios norteadores, em um projeto de consolidação dessas bases, as pessoas envolvidas na produção do programa se reúnem semanalmente depois da exibição de cada programa para discutir os temas que serão mostrados na edição da semana seguinte e quais deles serão entrevistas, matérias ou quadros fixos. Os temas são escolhidos a partir das sugestões trazidas durante a reunião com base em e-mails, postagens no grupo do Facebook e sugestões recebidas no dia-a-dia, além de assuntos que estão nos veículos de comunicação.

Em média, cada reunião envolve dez pessoas que se dividem em funções como: apresentador, responsável por reunir e editar todo o material que “fecha” o programa, faz o script e apresenta; produtor, que viabiliza as entrevistas de estúdio; repórter, que realiza externamente matérias e quadros fixos, além de outras funções mais internas como operador de áudio e noticiário.

A dinâmica de produção do grupo é apresentar as sugestões, discuti-las, eleger as que a equipe aprova e, por último, estabelecer como cada assunto escolhido será tratado no programa: nota, quadro, matéria ou entrevista a depender do seu grau de importância e interesse. Com base nessas reuniões semanais, são produzidas pautas para o programa com matérias diferentes e entrevistas de estúdio, além dos quadros fixos. Posteriormente, são redigidos os scripts com o roteiro de cada programa – cada um é feito pelo apresentador e revisado pelo grupo por meio do grupo do Facebook onde são postados os textos para a análise dos demais integrantes e, ao final, anexado o arquivo em MP3 com o áudio já editado.

Atualmente, as discussões do grupo têm sido realizadas por meio do Facebook. Um grupo fechado foi criado onde os produtores podem tirar dúvidas numa troca que, além de desenvolver os textos que farão parte do script favorece o desenvolvimento individual e de grupo. A contribuição do Facebook é auxiliar no desenvolvimento das produções durante toda a semana, até que a nova edição esteja concluída.

Esse método de trabalho alternativo que surgiu no âmbito do comunidade da Bomba do hemetério a partir de suas características peculiares com a apropriação de novas tecnologias comunicacionais pode ser compreendido como “expressão das lutas populares por melhores condições de vida que [...] representam um espaço para participação democrática do ‘povo’” (Peruzzo, 2006: 4). Tal movimento é percebido no conteúdo das pautas voltadas para temáticas comuns ao meio popular tais como os direitos de quem frequenta o Posto de Saúde da Família, terapias

comunitárias, manifestações culturais próprias do local tais como o grupos folclóricos, entre outros.

### **MEGAFONE SEU HEMETÉRIO E A UTILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS DA CIBERCULTURA**

Assim como as práticas educomunicativas têm o requisito de um ecossistema comunicativo aberto, o ambiente das mídias sociais demanda um formato de produção descentralizada, reduzindo hierarquias. Ambos os conceitos, educomunicação e mídias sociais, apontam para uma conjuntura social que tem tomado corpo nos últimos anos, como consequência da cibercultura, fenômeno descrito como:

a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar, mas o nosso presente (homebanking, cartões inteligentes, celulares, palms, pages, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros) [...] A cibercultura representa a cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna (Lemos, 2003: 1).

Essa ambiência cibercultural – que imprime a lógica de redes em todos os seus sistemas e conjuntos de relações (Castells, 2001: 78), apesar das inevitáveis perdas que processos de mudança, especialmente os ligados à penetrabilidade das novas tecnologias da informação, causam – é aliada estratégica dos processos educomunicativos e fortalece as dinâmicas do Megafone Seu Hemetério. Isso porque, ao se imbricar no contexto das redes sociais online, traz à tona ferramentas que possibilitam os vínculos de colaboração horizontal e canais de participação, elementos presentes e fundamentais para a fluidez das experiências e práticas educomunicativas.

No caso específico do objeto de estudo relatado neste artigo, o Megafone Seu Hemetério, a ferramenta tecnológica da cibercultura fundamental para corroborar com uma prática pedagógica emancipatória por meio desse campo de intervenção que alia comunicação e educação é o Facebook, espaço que agrega todos os envolvidos e que tem um índice de uso maior até mesmo do que o email.

Além das discussões no grupo fechado, são disponibilizados na rede social conteúdos relacionados aos temas dos programas nos perfis pessoais e na Fan Page do Núcleo de Comunicação Bombando Cidadania, além dos programas gravados na íntegra, para que os internautas possam efetuar o download e ouvir o programa no horário e local mais convenientes.

Posto isso, nota-se um esforço da equipe em lançar a ideia do programa para outros suportes de mídia em simbiose com as novas tendências da comunicação cada vez mais centradas em um consumo sob demanda e não mais de massa, de fluxo. É oferecer ao ouvinte/telespectador/leitor quando, onde e a que horas ele vai consumir o programa.

A convergência midiática é analisada por Henry Jenkins (2008) como um conceito importante para entender as transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais do cenário contemporâneo dos meios de comunicação. O autor estuda o conteúdo que circula por múltiplos suportes e mercados midiáticos,

considerando o comportamento do público, que utiliza diversos canais em busca de novas experiências de entretenimento. Jenkins ressalta outros dois importantes princípios: o da inteligência coletiva e o da cultura participativa.

A inteligência coletiva está relacionada à nova forma de consumo, que se tornou um processo conjunto e pode ser considerada uma nova fonte de poder. A expressão cultura participativa serve para caracterizar o comportamento do consumidor midiático contemporâneo, cada vez mais distante da condição de receptor passivo. São pessoas que interagem com um sistema complexo de regras.

Nesse ponto, no que tange às possibilidades e meio de participação, pode-se estabelecer uma relação, mais uma vez, com as práticas educomunicativas e com a educação tecnológica. Por outro lado, o fazer comunitário é lugar possível onde “há o empoderamento social das tecnologias mais avançadas de comunicação, que passa pelo videocassete, alto-falante, rádio em frequência modulada, televisão comunitária no sistema cabo e internet” (Peruzzo, 2006: 10), entendendo que, como complementa Peruzzo (2006: 10), “empoderamento, de empowerment, em inglês, quer dizer participação popular ativa com poder de controle e de decisão nos processos sociais (políticas públicas relacionadas à educação, saúde, transporte, questões de gênero, geração de renda), e como tal, também, dos meios de comunicação”.

Neste sentido, combinando a apropriação das tecnologias digitais com o debate temático em torno dos Direitos Humanos através do Megafone Seu Hemetério, pode-se dizer que os produtores do programa se inserem no contexto da cibercultura estando nos meios acadêmicos ou comunitários de produção comunicativa.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da relevância do novo campo teórico proposto pela Educomunicação, é simplista acreditar que uma estratégia pode desempenhar papel balizador de forma isolada das demandas sociais. É necessário muito mais. As questões da Educação estão no bojo dos meandros sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos e carecem de mudanças estruturais que não podem ser realizadas apenas por iniciativas pontuais, como um programa de rádio.

Com base nas leituras sobre o tema e com o amparo dos dados coletados, analisados e legitimados pelos principais pesquisadores das temáticas, é possível afirmar que o programa Megafone Seu Hemetério produz práticas educomunicativas que contribuem para a Educação em Direitos Humanos no rádio e na web e tem fundamentos dialógicos com repercussões não apenas no meio acadêmico mas também em espaços não-escolares comunitários. Ressalta-se aqui o entendimento de que o erro faz parte do processo pedagógico dentro do processo de produção e veiculação do programa, privilegiando o estímulo à participação, o pensar e o agir crítico criando-se, assim, um ecossistema comunicativo. Pode-se dizer que tal experiência aponta para mudanças no meio no qual está inserido através de “uma comunicação libertadora, transformadora, que tem o povo como gerador e protagonista” (Peruzzo, 2006: 7).

Os sujeitos que produzem o Megafone Seu Hemetério desde seu surgimento até os dias atuais podem ser considerados educadores, uma vez que extrapolaram o ambiente da sala de aula e criam um ambiente comunicativo na Rádio Seu Hemetério corroborando para a definição da Educomunicação como prática que aproxima a educação da comunicação, segundo as pesquisas a partir das experiências do professor Ismar de Oliveira Soares.

Resta observar, a partir de então, como o cidadão comum, de vivência comunitária, vai ampliar o uso dessas ferramentas em benefício da Educação e Comunicação Comunitárias se comparado ao uso realizado pelos estudantes. Como as temáticas comunitárias diferem-se e/ou se assemelham? Que abordagem cidadãos comuns elegem para suas pautas? Uma experiência incipiente, ainda, verificou-se que um dos comunicadores comunitários já está multiplicando o Método Megafone com crianças em outra comunidade chamada Alto do Pascoal. Dois comunicadores comunitários ingressaram em curso superior de Jornalismo. É necessário lançar olhares e sistematizar, do ponto de vista metodológico, a experiência, para esclarecer melhor as lacunas deste processo mais adiante.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castells, M. (2001). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1988). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Jenkins, H. (2008). *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph.
- Lemos, A. & Cunha, P. (org.) (2003). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre, RS: Sulina.
- Lima, V.A. de (2000). *Mídia: Teoria e Política*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Moran, J. M. (1998). *Mudanças na Comunicação Pessoal*. São Paulo: Paulinas.
- Peruzzo, C. (1998). *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. São Paulo: Vozes.
- Peruzzo, C. (2006). Revisitando os conceitos de Comunicação Popular, Alternativa e Comunitária. *Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Brasília-DF: INTERCOM/unb.
- Soares, I. O. (2006). Educom.Rádio, na trilha de Mario Kaplún. In J. Melo; M. A. Ferrari; E. S. Neto; M. C. Gobbi (Org), *Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún*. São Bernardo do Campo - SP: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo.
- Soares, I. O. (2002). Metodologias da Educação para a Comunicação no Brasil e na América Latina. In M. A. Baccega. *Gestão de processos comunicacionais*. São Paulo: Atlas.
- Soares, I.O. (2000). Educomunicação: um campo de mediações. *Revista Comunicação & Educação*, 19, 12-24.

## **Educação Superior no Amazonas, comunicação mediada por ferramentas tecnológicas, no Curso de Pedagogia Intercultural Indígena**

JOELMA MONTEIRO DE CARVALHO

jcarvalhouea@gmail.com

*Universidade do Estado do Amazonas (UEA – Brasil)*

### **Resumo**

Este artigo reflete os problemas socioculturais e educacionais enfrentados por grupos indígenas ingressos em cursos superiores oferecidos pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) via sistema mediado por tecnologia, o qual possibilita aulas para os 62 municípios do estado do Amazonas. O trabalho mostra ainda uma alternativa para o ensino indígena realizado de maneira contextualizada, demonstrando o caráter acolhedor da cultura, conforme é proposto nas leis de amparo à educação das minorias. Dessa maneira, o estudo orienta ao leitor para a importância do olhar crítico acerca da importância dos recursos tecnológicos na formação de professores de nível superior do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências com novas ferramentas metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador, interdisciplinar e multicultural, visando à superação dos problemas identificados no processo ensino-aprendizagem. Assim, realizou-se entrevistas e levantou-se um diagnóstico com 100 alunos, com o intuito de verificar a importância dos meios tecnológicos no referido processo, conforme a formação profissional de cada grupo étnico. Os resultados apontam que 80% dos entrevistados levaram suas oportunidades de acesso ao bem cultural e educacional com a implantação da nova forma de ensino, uma vez que o conhecimento é levado aos municípios distantes da capital amazonense.

**Palavras-Chave:** Direitos humanos; Comunicação; tecnologia; etnia; curso superior; Amazonas

---

### **OS INDÍGENAS NO CURSO SUPERIOR: DIFICULDADES ENFRENTADAS**

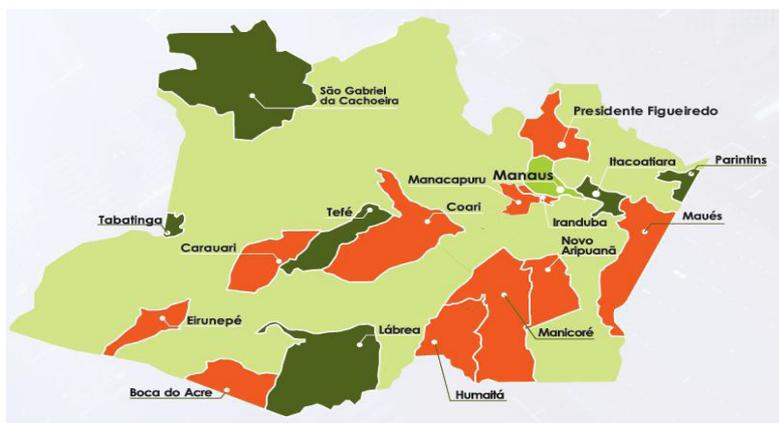
Com a criação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), muitos moradores ribeirinhos, entre esses os indígenas, deixaram seu modo de viver em comunidades ou em aldeias e passaram a buscar o conhecimento sistematizado na academia. No entanto, esses estudantes se depararam com diversos fatores capazes de impedir a sua boa relação, e, em consequência disso, a sua aprendizagem na universidade. Como exemplo desses empecilhos há: o pouco contato com os colegas em sala de aula, uma vez que apresentam costumes diferentes; a dificuldade de assimilação das metodologias de ensino utilizadas pelo professor; bem como as questões individuais como o modo de agir, de falar, de se comportar e até mesmo o próprio entendimento da língua portuguesa.

Shepherd e Saliés (2013: 38) contextualizam a invenção da imprensa:

Em 1439, Johannes Gensfleisch zur Landen zum Gutenberg (circa 1398 –1468) inventou a prensa móvel, ele estava dando o primeiro passo, o empurrão, de

que a Europa tanto precisasse para que fosse dada a largada para uma grande revolução, de consequências imagináveis e duradouras; por que não dizer, para uma sacudida nas mais variadas esferas. Sem sombra de dúvida, a prensa móvel de Gutenberg foi um marco na história da humanidade.

No ano de 2009, a UEA implantou o primeiro curso de nível superior destinado aos indígenas, chamado de Pedagogia Intercultural Indígena, funcionando em 52 municípios do Estado, utilizando uma tecnologia IPTV (Internet Protocol Television), sistema presencial mediado, com acesso à internet. O objetivo principal desse curso é a formação de grau superior, além de levar e trocar saberes num processo dialógico para as minorias, por meio de teleaulas com tradução simultânea em várias línguas de origem indígena, como a dos Baniwa, a dos Tikuna, a dos Sateré-Mawé, entre outras.



Mapa1 – Mapa de atuação da Universidade do Estado do Amazonas  
Fonte: Assessoria de comunicação da Universidade do Estado do Amazonas/UEA.

Para a professora assistente Laura Dácio, mediadora de uma turma localizada no município Boa Vista do Ramos, Amazonas, relata que:

Muitos alunos sentem dificuldades de utilizar o chat, pois bem poucos fazem uso; porém é muito bom para eles, porque aprendem a se comunicar para tirarem suas dúvidas. Muitas vezes eu peço a eles que participem das interações com os colegas de outros municípios, para trocarem experiências pedagógicas relacionadas às disciplinas. Alguns alunos sentem-se inibidos, na hora da interatividade, ficam preocupados, pois podem ser criticados pelos colegas de outros municípios, mas a maioria se esforça e aproveita a ocasião de dizerem o que sabem a respeito do assunto, em questão. Boa parte dos alunos indígenas sente dificuldade em manusear as ferramentas, sim, principalmente porque não possuem uma para utilizar nos estudos (entrevista realizada em agosto de 2013).

Moran (2009) salienta que a internet é um grande apoio à educação, metaforizando que é uma âncora indispensável à educação. Enfatiza, ainda, a importância da formação continuada dos professores, aqui alunos em formação, voltada para a internet, uma vez que esta traz saída e levanta problemas. Isso é visto no momento que os alunos de quaisquer pontos localizados nos 52 municípios do estado do Amazonas tiram suas dúvidas em tempo real. Todas as aulas são acompanhadas pelos coordenadores dos cursos com pontos instalados na central, localizada no estúdio e no prédio da reitoria da UEA, em Manaus.

Dessa forma, todos os procedimentos metodológicos das aulas via sistema IPTV, sistema presencial mediado por tecnologia, são acompanhados e avaliados pelos docentes titulares. No momento das discussões no *chat*, os professores coordenadores sanam as dúvidas pertinentes aos assuntos. Há dois momentos importantes criados para socializar os conhecimentos e tirar as possíveis dúvidas: 1 – após a explicação do professor titular, que como dito antes encontra-se no estúdio central, abre-se de 20 a 30 minutos para a resolução dos exercícios reflexivos, que são mediados com o professor tutor ou assistente em cada sala. Durante essa etapa, os estudantes promovem discussões a respeito da temática abordada. Em seguida, isto é, no segundo momento, o professor titular retorna com as aulas, e, ao final, inicia-se o segundo momento para os questionamentos via *chat*. O professor assistente, com a sua turma, seleciona as perguntas e envia para o professor titular no estúdio central, após uma mesa de perguntas e de respostas são dirigidas e sanadas, em tempo real, as questões levantadas.



Foto 1 - Interatividade em tempo real  
Fonte: foto fornecida pela acadêmica Andreza Sateré-Mawé, 01/012/2013. Interatividade em tempo real da comunicação feita com o acadêmico e com os professores titulares do curso Superior da Pedagogia Intercultural, no município de Boa Vista do Ramos.

Durante a interatividade, os acadêmicos são visualizados por uma câmera que permite a comunicação com todos os municípios que estão conectados. Dessa maneira, os discentes são acompanhados e avaliados, não somente pelos professores titulares, mas também pela coordenação geral do curso da Pedagogia Intercultural Indígena. Essa metodologia, mediada por instrumentos tecnológicos, tem dado bons resultados para diversos estudantes do Estado do Amazonas, destacando-se, entre esses, os de origem ribeirinha, indígena, os pescadores e os agricultores, uma vez que para eles era um sonho cursar e concluir uma graduação, mas devido aos fatores geográficos que a região apresenta, esse sonho era quase impossível.

Dos 52 municípios que foram contemplados com o curso superior, fizemos um estudo nas cidades de Maués e na cidade de Boa Vista do Ramos, municípios participantes do curso superior Pedagogia Intercultural. Ambas as turmas foram contempladas com 50 vagas, das quais 80% foram destinadas aos indígenas, contribuindo para que os grupos que antes enfrentavam inúmeras dificuldades para ingressarem

tivessem acesso ao curso superior. Parte desses alunos torna-se professores nas escolas indígenas, localizadas nas (TI) Terras Indígenas da região amazônica.

Com base nesses dados, verificou-se que, com a chegada da Universidade do Estado do Amazonas em cada município do estado, iniciou-se um processo de busca e de valorização da cultura indígena, em modo especial da revitalização das línguas, além do avanço nas lutas social e político. Assim, durante todo o processo de formação dos acadêmicos, a Universidade procurou com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) reforçar a implantação de escolas municipais indígenas com professores bilíngues, a fim de preservar a cultura de cada etnia, numa valorização das políticas afirmativas.

No aspecto social e político, a luta por uma educação escolar indígena e pelo bilinguismo era discutida pelo conselho indígena de educação e pelos órgãos governamentais, mesmo antes da Constituição de 1988. Com a Carta Magna de 88, a luta trouxe avanços significativos, pois, conforme o Decreto n.º 26 (BRASIL, 1991), a responsabilidade da educação indígena foi transferida da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação. Esses avanços são resultados do processo de mobilização das comunidades indígenas no Brasil, a ser vista como povos que constroem a própria história.

No que diz respeito à cultura, à ascensão e à valorização dos povos, vê-se que eles reafirmam a identidade que os marca, pois são sujeitos históricos possuidores de tradição milenar que necessita de análise e, sobretudo, de valorização.

Não se pode excluir ou menosprezar os saberes indígenas, pois cada povo apresenta suas características próprias, língua, costumes e tradições culturais, essas são objetos da etnolinguística, não somente no campo do saber, mas nas relações estabelecidas com a sociedade. Assim, o reconhecimento dos povos indígenas como cidadãos brasileiros, bem como a valorização dos costumes, das línguas marcadas pela identidade, possibilitarão a consciência étnica dos não indígenas em relação aos indígenas.

Segundo informações da Secretaria da Universidade do curso superior Pedagogia Intercultural Indígena, no ano de 2009, dos 2600 alunos ingressantes, em 2014, 667 acadêmicos desistiram por motivos de mudança residencial, adequação em ambiente escolar, saúde ou adequação à metodologia na modalidade semipresencial. Atualmente, permanecem estudando 1933 (um mil novecentos e trinta e três) acadêmicos que colarão grau e receberão o título de Pedagogo, para atuarem na educação básica, nas séries iniciais. Desse total, 80% são oriundos de Terras Indígenas, ou de áreas rurais dos municípios em que o transporte é realizado por meio fluvial. Para eles, inicialmente, a metodologia utilizada causou estranhamento e, muitas vezes, demonstraram desinteresse frente à proposta de ensino.

Toda inovação tecnológica impacta a forma pela qual as pessoas se comunicam, ninguém pode negar. Foi assim quando o mundo conheceu a telegrafia, em 1839. Até então a única forma de passar mensagens vitais a longas distâncias era via mensageiros a cavalo ou usando outros meios de transportes. (Shepherd & Saliés, 2013: 41).

Mesmo com as dificuldades encontradas ao longo do curso pelos acadêmicos, as ferramentas tecnológicas utilizadas, não apenas na educação, mas também em outras áreas do conhecimento, é um meio que possibilita aos habitantes do Amazonas a oportunidade de garantir o acesso ao conhecimento. Durante a formação do acadêmico, as ferramentas tecnológicas levam a comunicação, promovendo a interação do acadêmico com o professor titular, por meio do professor tutor ou professor assistente, que realizam a mediação do conhecimento e da aprendizagem, durante as aulas e durante as avaliações.

### **PRÁTICA DE ENSINO CONTEXTUALIZADA**

Em busca de solucionar problemas de natureza sociocultural e etnolinguística, foi proporcionada aos alunos da turma de Boa Vista do Ramos, do curso Pedagogia Intercultural Indígena, uma visita a um sítio arqueológico, próximo à localidade onde estudam. A visita permitiu a reflexão sobre novos saberes, além de promover a socialização e a troca de conhecimentos. Durante as aulas, a visita possibilitou ainda a tentativa de manifestar contrariedade à destruição ambiental que ocorria no local, situado às margens do rio Paraná do Ramos, por conta da construção de uma estrada aberta por diversos tratores.

De acordo com Charlot (1997: 247),

[...] os sujeitos constroem significados para os objetos do mundo com os quais se relacionam sempre de maneira singular, entretanto, como isso ocorre ao longo de suas histórias de vida, baseiam-se nos múltiplos contatos sociais e eventos de que são partícipes na sociedade que os acolheu desde o nascimento.

No contexto do espaço, a estrada, porém, foi aberta para facilitar o tráfego de carros e carroças, ligando a cidade de Boa Vista do Ramos ao município de Barreirinha, no Amazonas. Mas o que foi visto foi um agravo ao meio ambiente e aos povos da região.

O antropólogo Franz Boas, pai da antropologia contemporânea, pioneiro nas ideias de igualdade raciais, enfatizou que a dinâmica da cultura está na interação entre os indivíduos e na sociedade, isto é, não se pode visualizar indistintamente; ambas se correlacionam. Para ele, cada grupo racial consiste em muitas linguagens familiares que são distintas, muito maiores do que as diferenças entre as populações como um todo (2009: 70).

Outro fator importante é a memória desses grupos, já que para eles a sociedade tem um contexto holístico, ou seja, é composta por uma memória social, que não divide a realidade em campos opostos para ser compreendida. Segundo Munduruku (2012: 47), a realidade é uma indivisível e não regida por um desejo individualista ou preocupada por anseios pessoais. São, portanto, povos que dão mais importância ao social e menos ao individual. Assim, durante a visita ao sítio, revigorou-se a memória destes povos e identificou-se grande quantidade de cacos de artesanatos feitos em barro, com grafismo típico da etnia que habitava aquela região, a Sateré-Mawé.

Encontraram-se peças de panelas, de bibelôs com formato de sapinhos e carrancas, além de machadinhas e utensílios, utilizados como facas.

A localização do sítio arqueológico é aproximadamente a 200 metros de distância das margens do rio, num barranco com cerca 20m de altura. Por essa localização foi possível deduzir que os indígenas da etnia Sateré-Mawé utilizavam este ponto estratégico para se proteger do homem não indígena, por isso encontrou-se alguns utensílios desse povo, no local. O proprietário da terra o senhor Raimundo Miquilles contou que a propriedade foi herança dos pais, já falecidos. Para ele, é comum encontrar peças indígenas enterradas no sítio.

Em retorno à sala de aula, os acadêmicos tiveram a oportunidade de discutir e registrar as observações feitas no sítio arqueológico. As alunas produziram e relataram suas experiências reais a partir do contexto vivenciado. Todos os registros foram feitos em língua portuguesa e na língua maué.

De acordo com os relatos dos acadêmicos, percebeu-se que o local não possui preservação ambiental e nem apresenta registros do Instituto do Patrimônio Histórico do Amazonas (IPHAM). Os alunos recolheram algumas peças encontradas no local para estudarem e, além disso, analisaram superficialmente a amostra da terra que, por ser preta, era boa para o plantio.

A terra é o meio de produção do homem do campo, por isso o interesse e o conhecimento prévio dos alunos a respeito do assunto. Os discentes verificaram ainda uma composição rica em humos, com presença de elementos, como folhas e restos de madeira, que servem para fertilização das plantações.

Diante dessa prática metodológica de ensino, verificou-se que as aulas mediadas por ferramentas tecnológicas, mesmo com excelentes professores atuando no estúdio, os acadêmicos, principalmente os indígenas, necessitam vivenciar a realidade de suas comunidades, pois assim poderão aliar a teoria à prática e melhorarem seu desempenho como estudantes.

Em entrevista, Laura Dácio, professora que atuou como assistente em várias turmas do Curso de Pedagogia Intercultural (PROIND/UEA), em municípios diferentes do Amazonas – como em Boa Vista do Ramos, Juruá e Jutai –, enfatizou que as vivências dos acadêmicos em formação fizeram realizar experiências docentes e viver bem no meio deles sem tristezas ou rancores, porque são pessoas que se esforçam para adquirir relevância no aprendizado amazônico, com olhares globalizados, linguagens contextualizadas e que têm compromisso com a educação.

Mesmo com essa nova concepção de aprender e de ver o mundo, que gerou processos no ensino e na aprendizagem dos acadêmicos, a Universidade deve buscar meios para trabalhar as questões culturais dos discentes e futuros profissionais, pois a realidade do amazonense tem características peculiares. Uma das prioridades é a valorização dos conhecimentos indígenas dentro e fora de seus contextos procurando de toda forma eliminar os preconceitos com as etnias. A outra é a troca de experiências; as vivências humanas, seus usos e costumes.

Toda interação resulta num aprendizado almejado para os povos amazônicos, indígenas ou não indígenas, que compõem a massa de graduandos. Neste curso, momentos importantes foram presenciados, na hora da troca de experiências metodológicas inovadoras e na interação das turmas entre os acadêmicos de outros municípios.

### **DIREITO À EDUCAÇÃO**

O curso superior Pedagogia Intercultural Indígena (PROIND) possui alunos de diversas etnias, sendo, ao todo, 586 índios oriundos dos povos Apurinã, Arara, Baniwa, Baré, Dessana, Hexkariana, Jamamadi, Kaixana, Kambeba, Katukina, Kokam, Kulina, Macuxi, Marubo, Mayoruna, Miranha, Munduruku, Mura, Parintintin, Piratapuaia, Satere-Mawé, Tariano, Tukano, Tenharin, Tikuna, Torá, Tuyuka, Wanano, Yanomami. O PROIND preocupou-se em verificar e apoiar o direito à educação escolar indígena, uma luta dos povos indígenas com os gestores, nas esferas municipal, estadual e federal, além de mostrar que as ferramentas tecnológicas proporcionam comunicação em tempo real em qualquer ponto do universo. Todavia, alguns municípios já dispõem secretarias de educação especializadas que tratam das questões pertinentes aos povos indígenas. Algumas instituições trabalham com metodologias próprias que atendem e respeitam os direitos dos povos indígenas, baseados na Lei Magna brasileira de 1998, conforme abaixo:

Nos artigos 78 e 79 do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988, preconiza como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico científicos da sociedade nacional (IBASE, 2004: 33).

A luta pela criação da Educação Escolar Indígena existe desde a Constituição de 1988 e da criação da LDB/9394/96, no entanto, as ações concretas só estão acontecendo atualmente. Exemplo disso é a entrega de uma instituição com sete salas de aulas, composta por professores, localizada na comunidade conhecida como Sagrado Coração de Jesus, do Aningá, onde vivem aproximadamente 20 famílias.

As mudanças linguísticas não ocorrem de um dia para o outro, nem aleatoriamente, segundo Castilho (1998), elas ocorrem em todos os aspectos da língua, especialmente na modalidade falada, por ser esta a modalidade mais exposta e sujeita ao uso diário no meio social, sofrendo alterações diárias, para atender as necessidades de seus falantes, e recebendo confrontos da vida cotidiana, sem cuidados especiais e mais livres do policiamento da sociedade elitizada.

Nessa perspectiva, no ano de 2012, a resolução de n.º 5, de 22 de junho, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, da seguinte maneira:

Art. 1.º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a “Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias”.

Parágrafo único Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

Isso poderá, além de mudar o comportamento acerca da própria concepção de linguagem, refletir não apenas nas descrições das línguas, mas também nas questões educacionais exigidas pela diversidade linguística. De modo especial, no Brasil, especialmente no estado do Amazonas; essa visão poderá promover a boa relação das diferentes etnias, línguas e costumes.

A Linguagem, o discurso, a cultura e a sociedade implicam muito mais do que simples diferenças de significados e interpretação; [...] pode afetar diretamente o entendimento, mesmo que entre falantes de uma mesma língua. Isso porque estratégias interpretativas de determinado tipo estão presentes em toda a sociedade e comunidades, sendo passadas adiantes na comunicação adiante na forma de tradições comunicativas (Gumperz, 1996: 86).

Nesse sentido, cabe aos Estados e aos municípios organizarem propostas curriculares, a fim de garantir à população indígena uma educação voltada para a interculturalidade, fundamentada para a educação escolar indígena, valorizando os costumes das etnias e trabalhando o conhecimento de maneira contextualizada.

Por ocasião do O 1º Simpósio Proind e Diversidades Amazônicas, ocorrido em Manaus, no ano de 2013, promovido pela Universidade do Estado do Amazonas, vários alunos pontuaram as dificuldades por eles encontrados, dentre elas o aspecto geográfico, que é um ponto desafiador; a distância e a dificuldade de acesso ao ensino superior. Apesar de tudo, essas dificuldades foram vencidas no decorrer do curso, assim destacou a aluna da turma de Boa Vista do Ramos, município cuja distância aproximada é de 270 km de Manaus em linha reta e 367 km por via fluvial.

Para a acadêmica Suelen Pimentel:

As aulas mediadas pela tecnologia com o sistema IPTV contribuem muito para a formação. É um grande desafio, mas só aprende quem tem vontade e motivação própria. O interessante é que a troca de conhecimentos é em tempo real (Suelen Pimentel, 24 anos, acadêmica do curso de Pedagogia em Boa Vista do Ramos-AM).

Após a conclusão do curso, a aluna do PROIND, já sonha com novas conquistas acadêmicas e assim descreve:

Pretendo fazer uma pós-graduação em gestão educacional, mas com foco na Educação Indígena. “Se o curso não for ofertado no meu município, pretendo fazer em outro local, mas retornar para aplicar meus conhecimentos”, enfatizou a acadêmica.

A fim de reduzir as distâncias geográficas no estado do Amazonas, o compartilhamento do conhecimento por meio do uso das tecnologias promoveu a criação de novas ideias, um dos pilares da aprendizagem colaborativa, assemelhando-se, segundo Lévy (1998: 28,) ao conceito de inteligência coletiva. Neste caso específico do estado do Amazonas, que apresenta especificidades como as variedades linguísticas e o multiculturalismo deve-se um trabalho minucioso que atenda a essas peculiaridades, assim, a Universidade precisa priorizar a diversidade cultural que existe,

principalmente, quando a população é oriunda ou mesclada por várias culturas. Com esta análise, não se pretende excluir ou menosprezar os saberes indígenas, mas sim oportunizar o acesso ao conhecimento.

Na Amazônia, lugar com características tropicais e de múltiplas correntes formadas por grupos étnico-culturais, e com questões geográficas complexas, percebe-se que há um grande empenho por parte dos acadêmicos em busca da qualificação profissional. A sociedade que aqui se formou vive ainda a marca e os insumos sociais, históricos, biológicos e principalmente étnicos de muitos povos deixados pela colonização, provocando até hoje o medo.

Sugere-se que, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos ofertados pela universidade, haja características próprias marcadas pela identidade cultural, ou seja, um preparo metodológico, com a finalidade de atender também as populações minoritárias, desde as séries iniciais até ao nível superior. Nesse sentido, as observações relacionadas à participação dos acadêmicos do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, durante as aulas via *chat*, ou no momento do tira dúvidas das questões pertinentes à disciplina, permitiu a percepção de que os alunos apresentam certa timidez ou medo de “errar” no momento da interação das aulas.

É nesse momento que o professor tutor cumpre seu papel em mediar a comunicação entre os acadêmicos e o professor titular, que está nos estúdios em Manaus. É muito importante a interatividade entre os acadêmicos e os professores titulares por meio do *chat*, levantando problemas, apontando novos desafios, estimulando a interação e a ajuda recíproca, dando *feedback*, gerenciando conflitos e promovendo o suporte virtual e face a face quando possível e necessário. Assim definido:

Com base na teoria sociocultural, proponentes da aprendizagem colaborativa, como Curtis e Lawson (2001), Silva (2008) e outros defendem que a interação em grupos especialmente em grupos menores, estimula o interesse entre os aprendizes podendo promover oportunidades de discussão e reflexão crítica. [...] a essência da aprendizagem colaborativa está diretamente associada à rede de interações, gerada e sustentadas pela participação ativa dos aprendizes e as possíveis que possam emergir da troca de experiências (Shepherd & Saliés, 2013: 207).

Considera-se que este estudo sobre a Educação Superior no Amazonas, comunicação mediada por ferramentas tecnológicas, no Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, representa uma contribuição preliminar não somente para os cursos presenciais mediados por ferramentas tecnológicas, mas também para os cursos de oferta presencial regular, pois assiste-se a um alargamento das perspectivas interacionais no meio virtual, tendo como objetivo principal o compartilhamento do saber em locais com difícil acesso geográfico, como acontece no Estado do Amazonas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castilho, A. T. (1998). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.
- Feldman, D. H.; Csikszentmihalyi, M. & Gardner, H. (1994). A framework for the study of creativity. In D. H. Feldman; M. Csikszentmihalyi & H. Gardner (Orgs), *Changing the world*. Westport: Praeger.

- Gumperz, J.J. (1996). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IBASE (2004). *Educação Escolar indígena em Terras Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE.
- Munduruku, D. (2012). *O Caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 -1990)*. São Paulo: Paulinas.
- Sapir, E. (1969). *Linguística como Ciência*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- Shepherd, Tânia G. & Saliés, Tânia. G. (Org.) (2013). *Linguística da Internet*. Editora Contexto.
- Silva, R. G. P. da (2007). Esboço Sociolinguístico Sateré-Mawé. *Tellus*, 13, 73-101.

### **OUTRAS REFERÊNCIAS**

- Mapa do Estado do Amazonas, atuação da Universidade do Estado do Amazonas (2013). Mapa institucional UEA. Disponível em [www.uea.edu.br](http://www.uea.edu.br). Acesso em 18.06.013.
- Ministério da Educação (2013). Resolução de N.º 5, de 22 de junho. Disponível em <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D11074%26Itemid%3D&ei=OufAUaDaNaPP0wHQxYH4Cg&usg=AFQjCNGVlrn-V- c59DSonulN7mqPMBFqrw&sig2=9lN\\_ih7V-e2gJbu6t9yecQ&bvm=bv.47883778,d.dmQ](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D11074%26Itemid%3D&ei=OufAUaDaNaPP0wHQxYH4Cg&usg=AFQjCNGVlrn-V- c59DSonulN7mqPMBFqrw&sig2=9lN_ih7V-e2gJbu6t9yecQ&bvm=bv.47883778,d.dmQ)>. Acesso em 16.05.

# Disseminação de Ciências no Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Fotônica para Comunicações Ópticas - Fotonicom

ELIANE VALENTE

valenteeliane@gmail.com

*Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Fotônica para Comunicações Ópticas – FOTONICOM*

## Resumo

O Fotonicom é um dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia fomentados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão do Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), órgão do Governo do Estado de São Paulo, Brasil. Seus pesquisadores e estudantes estão distribuídos por diversos estados do território brasileiro e sua sede encontra-se na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em Campinas, no Estado de São Paulo. Sendo assim, o Instituto desenvolveu estratégias de comunicação e disseminação para a integração desses grupos entre si e entre eles e a sociedade em geral. A comunicação com grupos de pesquisa do exterior também é foco dessas estratégias, uma vez que a internacionalização do Instituto é importante para obtenção de parcerias internacionais de pesquisa. O objetivo desse relato de caso é apresentar essas estratégias. Será apresentado um breve histórico de todos os eventos realizados que são voltados ao público jovem - de ensino Fundamental e Médio, assim como eventos voltados aos professores e alunos de graduação e de pós graduação.

**Palavras-Chave:** Direitos humanos; Disseminação de ciências; estratégias de comunicação; Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia; percepção de disseminação de ciências

---

## INTRODUÇÃO

O Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Fotônica para Comunicações Ópticas – Fotonicom – faz parte do programa INCTs do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão ligado ao Ministério de Ciência e Tecnologia do Brasil e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), órgão do Governo do Estado de São Paulo, Brasil. Foi estabelecido em dezembro de 2008, porém, antes do seu início o mesmo grupo de professores e alunos já se articulava e trabalhava junto em outros dois programas: o CePOF – Centro de Pesquisas em Óptica e Fotônica, um dos Centros de Pesquisa Inovação e Difusão; e o Projeto KyaTera, parte do programa Tecnologia da Informação para o Desenvolvimento da Internet Avançada (TIDIA). Ambos os programas foram financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Portanto, este relato de caso refere-se a um período anterior à criação do Fotonicom, porém, costuma-se dizer que o Fotonicom seria a continuação esperada dos outros dois programas de pesquisa.

Os objetivos do Fotonicom são:

- Desenvolver uma rede de pesquisa capaz de explorar e participar dos avanços científicos em fotônica;

- Desenvolver fortes laços entre o meio acadêmico, a indústria e o governo visando o desenvolvimento nacional do setor de comunicações ópticas.
- Formar recursos humanos altamente qualificados em comunicações ópticas, com sólido embasamento em ciência e engenharia;
- Viabilizar o rápido crescimento de grupos emergentes no campo das comunicações ópticas e estimular a migração de grupos com experiência em outras áreas da óptica e fotônica, na área de comunicações ópticas;
- Contribuir na disseminação da ciência e tecnologia na sociedade em geral;
- Despertar a vocação de crianças e adolescentes para ciência e engenharia.

Este artigo apresenta os eventos e as estratégias utilizadas pela Gerência de Transferência de Conhecimento para a Sociedade do Fotonicom para o alcance pleno dos dois últimos objetivos. O cumprimento desses objetivos implicitamente ajuda no cumprimento dos demais, uma vez que a divulgação interna e externa dos resultados e metas é de suma importância para o Fotonicom como um todo.

## **PROGRAMAS E ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDOS**

### *COMUNICAÇÃO INTERNA E EXTERNA:*

Como a distribuição geográfica dos grupos de pesquisa do Fotonicom é extensa, a estratégia de comunicação mais efetiva encontrada foi a criação de listas de distribuição de e-mails de acordo com os interesses de cada grupo específico, além de uma lista de interesses em geral. A página de internet desenvolvida também tem sido de grande valia para esse fim. Cada grupo que necessita de divulgação de suas atividades e resultados de pesquisas, eventos, premiações etc, envia solicitação de divulgação para a gerente da área de Educação e Disseminação que decide qual a melhor maneira de distribuição da informação. O público externo tem no site de Internet acesso direto às informações sobre os grupos, suas pesquisas e infraestrutura etc. As assessorias de comunicação das universidades participantes do INCT são incentivadas ao contato para divulgação das atividades de pesquisas e também são contatadas para divulgações importantes.

A divulgação das atividades do INCT junto a grupos internacionais de pesquisa é sistematicamente feita com a ajuda dos professores que são incentivados a incluírem tópicos em suas palestras e seminários ministrados fora do Brasil.

### *PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO E DISSEMINAÇÃO:*

#### **OSA Student Chapter na Unicamp**

Por iniciativa do Prof. Hugo Fragnito, diretor do INCT, e de estudantes de pós-graduação do Instituto de Física Gleb Wataghin da Unicamp (IFGW), o primeiro Capítulo de Estudantes da Optical Society of America (OSA) na América Latina foi fundado em 2000 na Unicamp. No seu primeiro ano de existência o Capítulo foi agraciado pela OSA como o melhor Capítulo de Estudantes (2001). No

decorrer desses anos, os estudantes membros desenvolvem habilidades de comunicação, liderança e trabalho em equipe as quais os ajudam em suas carreiras profissionais. Desde o início de suas atividades, o Capítulo tem sido muito ativo em atividades de Educação e Disseminação em parceria com o Fotonicom. Geralmente, um jovem cientista consegue uma abordagem muito efetiva para o público jovem, fazendo com que estudantes de ensino fundamental e médio se interessem por carreiras científicas.

#### **Programas para estudantes de ensino fundamental e médio:**

O Fotonicom promove várias atividades para disseminar ciência e fomentar vocações científicas entre jovens e crianças. Alguns alunos que participaram das atividades no passado já estão em níveis de doutorado, mestrado e graduação em diversas universidades brasileiras.

*Ciências na Escola – Primeiros Passos (2001 – 2006) e Ciências na Escola (2001 – 2005)*, projeto em parceria com o Laboratório de Informática Aplicada a Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. Neste projeto tópicos de Ciências eram discutidos com crianças de ensino fundamental e médio através de desenvolvimento de possíveis soluções para problemas encontrados pelos próprios estudantes em suas comunidades, mediados por seus professores que eram treinados por professores/estudantes da Universidade. Cerca de 20 escolas públicas participavam a cada ano. No total cerca de 20 mil estudantes e 220 professores participaram das atividades.

*Física nas Férias (desde 2003) e Escola Avançada de Física (2005-2009)*: são dois programas realizados em parceria com o Capítulo de Estudantes da OSA na Unicamp, com o Instituto de Física Gleb Wataghin (IFGW) e com a Unicamp. Cerca de 160 estudantes de Ensino médio por ano aprendem, debatem e realizam experimentos temas de Física Moderna nos laboratórios do IFGW, Unicamp, durante uma semana nas férias escolares do mês de julho. Os alunos são divididos em grupos, realizam experimentos seguindo metodologia científica e, ao final, fazem apresentação de seus resultados para os outros grupos. Eles vivenciam o cotidiano universitário: utilizam os serviços de transporte e refeições, realizam visitas a laboratórios de pesquisas de dentro e de fora da Universidade etc. O objetivo principal desses eventos é atrair bons estudantes para o IFGW e para Unicamp. Alguns estudantes que participaram das primeiras edições já terminaram o seu doutoramento, outros estão ainda na Universidade, e todos indicam a importância de terem participado quando ainda cursavam o ensino médio: atestam que o evento foi decisivo na escolha da profissão a ser abraçada.

*Projeto Vídeo Escola (desde 2003)*: 25 vídeos de temas científicos dos mais variados temas – de Biologia, Química, Física, Estudos Sociais etc - produzidos pelo Instituto de Física de São Carlos (USP) com cerca de 20 minutos de duração são emprestados para escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio de Campinas e região. O agendamento é feito a cada início de ano letivo e o acervo fica um mês em cada escola que pode copiar e reproduzir os vídeos sem nenhuma restrição. Cerca de 2000 estudantes assistem aos vídeos anualmente, servindo como abertura, fechamento ou complemento de conteúdo didático.



Imagem 1: Alunos durante o Física nas Férias

*Feira de Física (2006)*: projeto educacional em parceria com o Capítulo de Estudantes da OSA na Unicamp no qual 80 estudantes de ensino médio foram orientados durante um semestre por seus professores de Física utilizando-se de metodologia científica. No final do semestre os resultados de suas pesquisas e também seus experimentos foram expostos ao público e avaliados por professores da Universidade. Ao final, foi concedida premiação de incentivo aos jovens.

*Workshop de preparação para a “Olimpíada Brasileira de Física” (2006)*: em parceria com o Capítulo de Estudantes da OSA na Unicamp foram realizados seis encontros aos sábados para preparar 20 estudantes de ensino médio a fim de que participassem da Olimpíada Brasileira de Física.

*Olimpíada de Física da Unicamp (2007 - 2009)*: em parceria com o Capítulo de Estudantes da OSA na Unicamp. Os membros do capítulo preparam e corrigem os testes que são respondidos por 120 estudantes de ensino médio. Foram emitidos certificados para todos os participantes e concedida premiação para os 3 primeiros colocados (livros, medalhas etc). As escolas participantes receberam certificado e as vencedoras receberam troféu.

*Você pode me contar o que é a Física?* (desde 2011): cerca 1400 estudantes/ano dos 8º e 9º anos do ensino fundamental visitam os laboratórios do INCT. Os alunos são divididos em 9 visitas durante o ano. Esta é uma atividade em parceria com os INCTs do Sangue, de Fotônica Aplicada à Biologia e de Obesidade. Promovem-se atividades de demonstração e experimentação.



Imagem 2: Alunos no “Você pode me contar o que é Física?”

### Programas para estudantes de graduação e pós-graduação:

Os professores participantes do Fotonicom costumam ser muito ativos em orientações de Iniciação Científica (treinamento de estudantes de graduação) e também em orientações a membros dos Capítulos de Estudantes da OSA e IEEE. Atividades específicas para esse público são descritas a seguir:

*Escola “Sérgio Porto” de Óptica Aplicada e Workshop de Ciência e Tecnologia em Comunicações Ópticas (2004-2007):* em parceria com o Capítulo de Estudantes da OSA na Unicamp foram realizadas duas edições de cada evento nos quais a academia e a indústria se integraram no compartilhamento do estado da arte da área de Óptica e Fotônica. Em formato de escola com palestras, debates e mesas redondas os eventos atingiram cerca de 850 participantes, contabilizando-se as quatro edições.

*Curso de Treinamento: Linux – do Básico ao Cluster Beowulf (2006):* 20 horas de treinamento para 25 estudantes de pós-graduação com o objetivo de prepará-los como usuários do cluster instalado na Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação da Unicamp. Com isso as simulações que eram feitas por grupos de pesquisa no exterior podem, desde então, ser realizadas no Brasil. Toda a documentação de operação e manutenção pode ser baixada gratuitamente pela Internet. Esses estudantes, além de usuários, se tornaram multiplicadores dos conhecimentos adquiridos para os novos ingressantes nos grupos de pesquisa.

*Curso “Fotônica”(2008):* 40 horas de curso ministrado pela Profa Dra. Michal Lipson (Cornell University, EUA). Nesta oportunidade 60 alunos de pós-graduação dos cursos de Engenharia Elétrica, Física e Engenharia Mecânica de várias instituições de ensino e pesquisa do Brasil participaram das aulas teóricas e praticas ministradas.

*Curso de Fabricação de Fibras Fotônicas (2008):* foi realizado entre os dias 08 e 11 de abril de 2008 nas dependências do IFGW. Contou com a presença de 30 participantes de todo o Brasil que receberam aulas teóricas e práticas no laboratório de materiais vítreos. Foi ministrado por pesquisadores da Universidade de Bath, UK, em conjunto com pesquisadores da Unicamp.

*Encontro de Jovens Pesquisadores (desde 2001):* evento anual que congrega alunos de pós- graduação de todas as regiões do Brasil para discussões e apresentações de trabalhos científicos. É realizado em parceria com a Associação de Pós-graduandos em Física da Unicamp (APGF), com 70 participantes em media.



Imagem 3

*Curso: “In-fiber acousto optico interaction and optical fiber sensors” (2009):* 16 horas de treinamento ministrado pelo Prof. Dr. Miguel V. Andrés, Universitat de València, Espanha, no Instituto de Física Gleb Wataghin da UNICAMP, contando com a participação de 43 estudantes oriundos de diversos estados do Brasil.

*Curso: “In-fiber mode engineering” (2012):* 6 horas de treinamento ministrado pelo Prof. Dr. Miguel V. Andrés, Universitat de València, Espanha, no Instituto de Física Gleb Wataghin da UNICAMP, contando com a participação 38 estudantes de várias universidades participantes do Fotonicom.

*International Winter School for Graduate Students (IWSGS 2011):* 60 estudantes de pós-graduação (15 americanos e 45 brasileiros) participaram de um programa de 5 dias que incluíram palestras, experimentos e atividades culturais no IFGW, Unicamp. Nos 5 dias subseqüentes os estudantes realizaram uma viagem para realizarem disseminação de ciências e trabalhos comunitários em São Luiz do Paraitinga e São Sebastião (cidades do litoral do Estado de São Paulo). Nesta oportunidade as cidades se mobilizaram para que as crianças participassem das atividades realizadas em praças públicas das cidades. Aproximadamente 500 crianças participaram das atividades experimentais desenvolvidas.



Imagem 4. Experimento em atividade comunitária do IWSGS 2011

*International Workshop “Towards Terabit per Second Optical Networking (desde 2012):* evento anual organizado em conjunto com o CPqD – Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações. Este workshop de 2 dias reúne profissionais da academia e centros de pesquisa, indústria, e operadoras de telecomunicações para discussão das tendências das Redes Ópticas. 200 participantes em média por ano.



Imagem 5

## Disseminação de Ciências na Internet

Os sites de Internet do Fotonicom (<http://fotonicom.ifi.unicamp.br/index.php/br/>) Centro de Pesquisa em Óptica e Fotônica da Unicamp (<http://cepof.ifi.unicamp.br/index.php/br/>) e do Projeto KyaTera (<http://www.kyatera.fapesp.br>), e da Incubadora (Incubadora Virtual de Conteúdos Digitais da Fapesp [www.incubadora.fapesp.br](http://www.incubadora.fapesp.br)) são utilizados como bibliotecas de nossas publicações, apresentações, projetos de pesquisa e tutoriais. No site do Projeto KyaTera disponibilizamos tutoriais em Comunicações Ópticas, Fibras Ópticas não lineares e um filme mostrando como limpar e inspecionar os conectores de fibras. Publicamos notícias sobre nossas pesquisas em dois jornais eletrônicos mensais, no KyaTera e-news (<http://www.kyatera.fapesp.br/index.php/us/news-room/news>) (em Português e Inglês) e no LQES News ([http://lqes.iqm.unicamp.br/canal\\_cientifico/lqes\\_news/lqes\\_news.html](http://lqes.iqm.unicamp.br/canal_cientifico/lqes_news/lqes_news.html)). Esses boletins são distribuídos eletronicamente para mais de 2500 assinantes.

## CONCLUSÃO

Durante esses cinco anos de existência do Fotonicom e dos quase catorze anos dos programas CePOF e KyaTera, a disseminação de ciências para a sociedade tem sido considerada como ponto estratégico pelos gestores e tem sido incentivada na suas realizações e projetos. Cada vez mais os professores, alunos e funcionários envolvidos nesses projetos têm se colocado a disposição para esse tipo de atividade. Todo o esforço da Gerência de Transferência de Conhecimento para a Sociedade o Fotonicom tem sido recompensado pela aceitação e apoio a seus programas e eventos pela comunidade acadêmica em geral e pelas indústrias apoiadoras do projeto. O Fotonicom é anualmente avaliado pelas agências de fomento que o suportam sendo a área de Transferência de Conhecimento para a Sociedade muito bem avaliada pelos programas e projetos que realiza.

## Agradecimentos

A autora agradece ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Fotônica para Comunicações Ópticas (Fotonicom), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cahen, R. (1990). *Comunicação Empresarial, a imagem como patrimônio da empresa e ferramenta de marketing*. 6 ed. São Paulo: Best Seller.
- Duarte, J. (org) (2006). *Assessoria de Imprensa e relacionamento com a mídia: teoria e técnica*. 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Casali, A. M. (1998). *Comunicação Integrada e novas tecnologias de informação*.

Dizard, W. (1998). *A Nova Mídia - A comunicação de massa na era da informação*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor.

Kaplún, G. (2002) - Seis maneras de pensar la imagen organizacional. In *Anais do VI Congreso de ALAIC - Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación* , Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.

## Educação para as redes sociais: a interação nas comunidades virtuais

ROSANI TRINDADE & LUIZ RICARDO GOULART HÜTTNER

rosanitrindade@yahoo.com.br; luizricardohuttner@gmail.com

*Universidade Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) – Argentina; Universidade Federal de Pelotas (UFPe)*

### Resumo

O presente artigo tem como principal objetivo, fazer uma análise das comunidades virtuais nas redes sociais para a troca de informação, de saberes, que geram assim, uma troca mútua. Onde o processo de ensino e aprendizado não se restrinja aos bancos escolares. O Facebook, através da ferramenta dos grupos, foi analisado para saber como é possível essas trocas acontecerem. Isso tudo levando em conta a abrangência desta Rede Social, que hoje, é a maior do mundo. Através de autores que tratam sobre os temas de interação, cibercultura, Redes Sociais na Internet, comunidades virtuais, foi feito um apanhado geral histórico, a construção de uma rede social, a análise da efetividade dos grupos para a educação e o novo papel do educar nesse novo sistema possível.

**Palavras-Chave:** Direitos humanos; Comunidades virtuais; educação; Facebook; redes sociais

---

### AS NOVAS TECNOLOGIAS USADAS PARA O APRENDIZADO

As novas tecnologias devem servir muito mais do que apenas para o entretenimento. Através da interação que é possibilitada através das Redes Sociais na Internet, muito mais conteúdo pode ser compartilhado, comentado, criticado e absorvido por milhares de pessoas. Agora, não somente o receptor recebe uma informação. A comunicação mediada pelo computador tem, em sua essência, o ato da interação. A conversação é a prática mais recorrente nela e uma das apropriações mais evidentes em seu universo (Recuero, 2012: 27).

Comparada com outros meios de comunicação, a Internet, teve um índice de penetração maior que outros meios. Manuel Castells diz que:

“A Internet tem tido um índice de penetração mais veloz do que qualquer outro meio de comunicação na história: nos Estados Unidos, o rádio levou trinta anos para chegar aos sessenta milhões de pessoas; a TV alcançou esse nível de difusão em 15 anos; a Internet o fez em apenas três anos após a criação da teia mundial” (Castells, 1999: 439).

Para definir o que realmente é a Internet, Pinho fala que ela é “a rede das redes, o conjunto de centenas de redes de computadores conectados em diversos países dos seis continentes para compartilhar a informação e, em situações especiais, também recursos computacionais” (Pinho, 2003: 41). Ela surgiu muito antes do que as Redes Sociais na Internet. O início de tudo, teve seu primeiro sinal ainda na guerra fria onde, depois que a União Soviética lançou um satélite artificial para a órbita, os Estados Unidos investiram pesado em pesquisas com o objetivo de aperfeiçoar o uso dos computadores na guerra em questão. Foi então que a ARPA (Advanced

Research Projects Agency) foi criada pelo governo norte-americano para tratar dessa questão. Financiada pela Rand Corporation, o modo experimental da então chamada ARPAnet, foi lançado no ano de 1969. Mas mesmo lançada neste ano, a comunicação através de computadores sofria com grandes dificuldades de transmissão de dados. Somente a partir da década de 90, que o mundo conhece a Internet.

Hoje, no Brasil, o índice de lares com computador e acesso a Internet é considerado baixo. Segundo pesquisa divulgada em 2012, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), somente 31%, dos 52 milhões de residências, têm acesso à Internet. Porém, esse fator tem mudado com a facilitação do acesso de milhões de brasileiros à Internet através de aparelhos celulares inteligentes. Dentre as principais características da World Wide Web (www), a teia de alcance mundial, estão o uso abundante dos hyperlinks, a possibilidade de multimídia e de convergência. Fotos, gráficos, animações, infográficos, vídeos, áudios, ajudam as páginas a cada vez mais serem convergentes.

Na web 2.0, os aplicativos não dependem mais de muita estrutura. O papel, a caneta, o lápis e outros objetos utilizados durante centenas de décadas, migram para a plataforma digital. Saem do meio comum, para estarem em um único lugar: o computador. Editores de textos, imagens, áudio e vídeo, estão nas mãos daqueles que sabem, minimamente, usar os recursos que a tecnologia oferece.

As Redes Sociais não nasceram com a Internet. As Redes ganham um novo suporte, o suporte técnico/tecnológico. Mas elas são bem mais antigas do que o surgimento dela. A interação entre pessoas, desde o surgimento da raça humana. É a interligação entre pessoas, o convívio em grupo, a vida em sociedade. Ou seja, rede social é “gente, é interação, é troca social” (Recuero, 2009: 29), e por mídias sociais, entende-se que é a interação através do meio técnico eletrônico.

### **A FORMAÇÃO DE UMA REDE SOCIAL**

Uma Rede Social é, basicamente, um conjunto de dois elementos, os atores e as suas respectivas conexões. Uma rede social não surge com a Internet, ela ganha com o ciberespaço, um meio tecnológico de excluir barreiras geográficas e assim, aproximar pessoas que podem não ter um contato pessoal, mas procuram os mesmos interesses.

Com o ciberespaço, surge também a cibercultura. Por ciberespaço, Pierre Lévy diz que é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, e a cibercultura, como um conjunto de técnicas, de práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço (Lévy, 1999: 17).

Para a definição de ator numa Rede Social na Internet, Raquel Recuero, os define como “o primeiro elemento da rede social [...] partes do sistema, os atores atuam de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais” (Recuero, 2009: 25). Fazem parte também da estrutura que compõe uma Rede Social, as conexões. Para Recuero, “as conexões em uma rede social são

constituídas dos laços sociais, que, por sua vez, são formados através da interação social entre os atores” (Recuero, 2009: 30).

Há dois diferentes tipos de laços sociais. Os fortes e os fracos. Os fortes são laços de intimidade, proximidade e pela intenção em criar e manter conexão. Os laços fracos são as relações distanciadas, que não trazem proximidade e nem mesmo intimidade.

Talvez o elemento mais importante e agregador de uma Rede Social, seja o capital social adquirido através dela. Ele é um elemento, considerado por muitos, como um indicativo da conexão entre os indivíduos de uma Rede Social.

A Internet é um ambiente propício para que grupos se reuniam, se encontrem, sem a necessidade de estarem perto um do outro. Com a exclusão das barreiras geográficas, várias pessoas com um mesmo interesse podem se comunicar. Assim, a Internet

muitas vezes, constitui-se em uma via alternativa para o envolvimento em grupos sociais. A mediação pelo computador, assim, seria uma via de construção do capital social<sup>23</sup>, permitindo a indivíduos acesso a outras redes e grupos. Ao associar-se a uma comunidade no Orkut, por exemplo, ou ao comentar em um novo *weblog* ou *fotolog*, um indivíduo pode estar iniciando interações através das quais vai ter acesso a um tipo diferente de capital social, ou ainda, a redes diferentes (Recuero, 2009: 52).

Assim, através de uma comunidade virtual na Internet, um grupo pode gerar mais, ou mesmo, um novo capital social, que “constitui-se em um conjunto de recursos de um determinado grupo, obtido através da comunhão dos recursos individuais, que pode ser usufruído por todos os membros do grupo, ainda que individualmente, e que está baseado na reciprocidade (Recuero, 2005: 8)

### **FACEBOOK: A GRANDE REDE SOCIAL**

Criado em 2004, e originalmente chamado de The Facebook, por Mark Zuckerberg, estudante de Harvard. O objetivo inicial da iniciativa de Zuckerberg e seus amigos e colegas de faculdade, Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, era analisar as estudantes da Faculdade, uma rede somente disponível para estudantes daquela instituição. Mas a brincadeira deu certo e hoje a rede social conta com 1,11 bilhões de usuários no mundo, sendo destes, 73 milhões somente no Brasil. tinha o intuito inicial de inteirar, exclusivamente, alunos da faculdade de Harvard.

No Brasil, essa ferramenta é a mais utilizada quando o assunto é Rede Social, atingindo um número surpreendente. Segundo um estudo, realizado pela Serasa Experian<sup>1</sup>, revelou um dado que só consolida ainda mais o Facebook como uma Rede Social de forte influência, de grande abrangência e de variadas formas de acesso. Segundo a pesquisa, o Facebook ainda é líder em número de acessos, com 66,54% dos acessos. A média de permanência do usuário gira em torno de 28 minutos e 52 segundos.

Comparado com outra Rede Social, como o Twitter por exemplo, que tem apenas 1,75% dos acessos, o Facebook, no Brasil, pode ser considerado um meio

<sup>1</sup> Disponível em [http://www.serasaexperian.com.br/release/noticias/2013/noticia\\_01214.htm](http://www.serasaexperian.com.br/release/noticias/2013/noticia_01214.htm)

que não chega a poucos, mas uma Rede Social que abrange a todos. Seja através de um Personal Computer (PC), notebook, tablet, smartphone ou mesmo um celular, é possível estar conectado à rede.

A pesquisa sobre o comportamento e hábitos dos brasileiros na internet<sup>2</sup> revela que 53% dos brasileiros navegam na internet por aparelhos celulares. O tempo de uso, em média, do celular para o acesso à internet, é maior do que 10 horas por semana. Nos tablets, 46% das pessoas entrevistadas, passam mais de 20 horas por semana na internet. No geral, 34% dos brasileiros navegam mais de 40 horas, por semana, na Internet.

Quando falamos em Rede Social pelo celular, os números são muito maiores. Entre as atividades realizadas pelo celular, 98% afirmam que usam a internet no celular para acessar somente redes sociais. Entre as redes de maior preferência, o Facebook lidera com o percentual de 81%.

Esses dados mostram que a internet é um meio que não se restringe a poucos. Por mais que o acesso em muitas regiões brasileiras seja precário, ou mesmo não exista, com a rede 3G ou 4G, através do celular, é possível estar informado, acessar conteúdo multimídia, interagir e o mais importante: trocar informações, experiências, vivências e saberes. Tudo isso pode, e se utilizado de forma correta, gerar cada vez mais, uma educação de qualidade.

#### **AS COMUNIDADES VIRTUAIS PARA A TROCA DE INFORMAÇÃO, GERANDO UMA NOVA FORMA DE APRENDIZAGEM**

Desde o início da civilização, o homem teve a necessidade de conviver em grupo. Em seu princípio, o homem era nômade, vivia essencialmente da pesca, da caça e da coleta que a natureza dispunha para oferecer. Com o passar do tempo e a evolução da espécie humana, o homem se viu na necessidade de conviver em comunidades. O homem não era mais um ser nômade, agora se fixa em uma determinada região, fazendo surgir os primeiros registros de uma civilização tal como conhecemos.

A partir de uma determinada comunidade, surgem formas diferentes de sobrevivência, para estabelecer formas de convivência, valores e culturas. Surge a escrita como uma forma de comunicação. As novas formas de tecnologias, surgidas com o passar dos anos, fizeram surgir novas formas de comunicação. Surgem os impressos, livros, rádios, televisão, o computador e a internet, e junto com esses últimos, múltiplas formas de comunicação.

Foi apenas no ano de 1993 (o tempo depois do surgimento da internet para o grande público), que um autor define o termo comunidade virtual. Para Howard Rheingold, comunidade virtual pode ser uma agregação cultural formada pelo encontro de um grupo de pessoas dentro do ciberespaço.

Segundo Rheingold, para se formar uma comunidade virtual surge, quando na Rede, uma quantidade suficiente de pessoas que levam adiante alguma discussão

<sup>2</sup> Disponível em <http://elife.com.br/>

pública, dentro de um tempo, afim de formar redes de relações pessoais no ciberespaço (Rheingold, 1995: 20).

A Rede Social é o suporte que é encontrado para uma maior participação de pessoas que podem não estar fisicamente presentes e perto uma das outras, mas tem o mesmo interesse em comum. Assim a Rede “centra-se em atores sociais, ou seja, indivíduos com interesses, desejos e aspirações, que têm papel ativo na formação de suas conexões sociais” (Recuero, 2009: 143).

Dentro das comunidades virtuais eletrônicas, os usuários estão convergindo para um mesmo sentido, interesse ou finalidade. Elas podem comportar todas possíveis e imagináveis formas de expressão. O ciberespaço é o suporte para essas comunidades virtuais. E com a segunda geração da Internet, a web 2.0, há uma nova possibilidade de interação, de cooperação e de participação.

Assim, uma comunidade virtual, será formada por atores que estão em busca de um mesmo objetivo em comum, ou seja,

“Uma comunidade virtual é um coletivo mais ou menos permanente dependendo dos interesses dos participantes, que se organiza através de ferramentas oferecidas por um novo meio. As comunidades se alimentam do fluxo, das interações, das inquietações, das relações humanas desterritorializadas, transversais, livres” (Schlemmer, 2002: 3).

Nessas comunidades virtuais, o que está em jogo é a conversação. É através dela que as discussões são geradas. É um processo de negociação entre os atores envolvidos na discussão. Há cinco características que Recuero (2012) citando Marcuschi (2006), fala sobre a organização de uma conversação, são elas:

1. “interação entre pelo menos dois falantes;
2. Ocorrência de pelo menos uma troca de falantes;
3. Presença de uma sequência de ações coordenadas;
4. Execução em uma identidade temporal;
5. Envolvimento numa interação „centrada”. (Marcuschi, 2006: 15 cit. em Recuero, 2012: 30).

As Redes Sociais na Internet (RSI), podem ser consideradas como grandes agrupamentos, onde há interação social e através das novas tecnologias da comunicação e da informação encurtam as distâncias geográficas e permitem a livre opinião de qualquer assunto. Através do compartilhamento de conteúdos, da opção curtir, e o principal, a função dos comentários, fazem com que uma publicação não se torne obsoleta na web.

Os grupos no Facebook, algo semelhante as comunidades no Orkut, rede social de grande abrangência, já superada pelo crescimento exponencial do Facebook., podem ser consideradas como o grande novo exemplo de comunidade virtual, que permitem pessoas, com o mesmo interesse, compartilhem com os participantes do grupo de pessoas interessadas, conteúdo de relevância e de importância para aquele percentual de pessoas.

A área educacional pode, e deve, apropriar-se de tudo que essas novas possibilidades de interação podem gerar, para agregar valor ao processo do ensino/

aprendizagem. Uma nova educação que não exclui o ensino regular, seja ele fundamental, secundário, universitário ou técnico. O Facebook pode ser uma plataforma útil para ser uma extensão da sala de aula. Não somente para alunos e professores, alunos e alunos, mas para a qualificação dos professores de diferentes redes de ensino (público e privado). Não há como ignorar a presença dessas Redes Sociais na Internet. Como já foi relatado, elas estão presentes, cada vez mais cedo, na vida das pessoas. O que deve ser pensado e repensado é como tornar todas essas ferramentas, úteis para a educação.

O Facebook oferece diferentes opções de configurações para os grupos criados. Os grupos abertos, são aqueles em que qualquer usuário pode entrar, ter acesso ao conteúdo, a quem faz parte dos grupos. Não é preciso de aprovação de um administrador. Os grupos, fechados ou secretos, fazem com que o usuário se sinta mais a vontade para publicar aquilo que acha de interesse geral, que pode contribuir para um avanço em algum determinado ponto que foi levantado em aula ou em uma conversa entre professores. Ali, tornos os membros convergem para um mesmo objetivo. Nesses casos, o usuário precisa ser adicionado por algum membro ou sua solicitação de entrar para o grupo precisa ser aceita por um administrador. Num grupo que discute séries de televisão, o assunto que mais interessa ao membros é o novo episódio, notícias dos personagens. Num grupo de fãs de uma determinada emissora de televisão, o que mais interessa, são assuntos relacionados ao mundo da televisão, audiência e assuntos da própria emissora.

Com um grupo para a educação, os assuntos ali tratados, se referem aquilo que já pode (ou já é) discutido pelos meios tradicionais. Nos grupos é possível postar arquivos, fotos, vídeos, imagens, enfim, um arsenal diverso para propagar alguma ideia, uma crítica, sugestão ou simplesmente suscitar o debate entre os membros de determinado grupo.

O fato de todos os interagentes que estão presentes, ativamente, no grupo, convergirem para o mesmo fim, ou seja, o fim de gerar um debate, uma troca, ou como bem define Alex Primo, uma reação mútua. O receptor de uma mensagem emitida, não fica mais preso a somente uma opinião. Pode concordar ou discordar. Debater com argumentos que ultrapassam somente a palavra.

O grande benefício que as comunidades virtuais trazem consigo é o compartilhamento de informações, a troca de experiência e de saberes, o que é proporcionado através de uma interação mútua. Assim, as trocas que acontecem através das Redes Sociais na Internet são trocas de interação mútua (Primo, 2008). Há um emissor, um receptor, podendo haver ou não, um mediador, que orienta o debate. O que se percebe nas comunidades virtuais no Facebook, são as interações mutuas. Nesse tipo de interação processo interativo é negociado entre os participantes da rede. Chegando ao ponto de uma ampla e irrestrita redação e edição por parte de qualquer pessoa que tenha acesso à rede.

Nessas comunidades virtuais, estão presentes atores que convergem para o mesmo objetivo. Os grupos classificados como fechado (onde apenas membros

podem ver as publicações, mas qualquer um pode ver quem está nele) e secreto (onde só membros podem ver as publicações e quem está no grupo), fazem com que as pessoas se expressem, comentem e curtam com maior liberdade, sabendo que ali, todos atores envolvidos estão em seu “ambiente natural”

Os atores nesses grupos têm alguns objetivos específicos, como o de trocar informação, conhecimentos, pensamentos e assim, gerar uma conversaçãõ entre os interagentes, e conseqüentemente, novos aprendizados.

#### **INTERAÇÃO FAVORECENDO A NOVA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO OPORTUNIZANDO UMA COSMOVISÃO**

Neste cenário tão rico de informações e interações o qual estamos inseridos nas redes sociais é inevitável que haja produções de conhecimentos diferenciados do meio escolar convencional, pois tais redes nos conectam com a cultura e produções científicas no universo digital e profissionais da área da educação, ao mesmo tempo formando um enorme mosaico de sentimentos, informações, ações e interações antes jamais vistas. Sem dúvida este é o século do conhecimento e das interações. Relação essas entre indivíduos que sem constrangimento, inibições conseguem expor seus pensamentos seja em grupos restritos ou não, nas redes sociais, neste universo tecnológico que temos a nossa disposição hoje. Os educadores e educandos tendo acesso a essa gama de informações e a essas redes podem construir espaços e tempos diferenciados na escola sendo protagonistas neste processo.

Espaços esses onde favoreçam o uso, manuseio desta tecnologia se utilizando a mesma para vivenciar momentos de interação e neste contexto dando um novo sentido no aprender, uma aprendizagem mais rica, despertando a curiosidade e a vontade de querer ir além do proposto no ambiente escolar, mover o educando neste fazer, produzir conhecimento chegando a cosmovisão. E porque não dizer uma cosmovisão também para os educadores, profissionais da educação que muitas vezes necessitam também ampliar seu campo de visão em relação ao que vem a ser espaço e tempo no ambiente escolar ajudando desta forma construir uma escola diferente. Uma escola em que os protagonistas consigam ver que existem possibilidades de uma construção diferente no fazer educativo.

O tempo que vivemos hoje, é um tempo em que a informação passada pelos educadores, da forma tradicional que conhecemos, não acaba quando o aluno sai da escola. O estudante tem acesso a milhares de informações, de curiosidades, fora do ambiente escolar. Hoje, o jovem aluno, seja do ensino fundamental, médio ou mesmo do ensino superior, está inserido, desde muito cedo ao mundo do ciberespaço. Ele participa, conhece, debate, desvenda, assuntos que ultrapassam os limites dos muros das escolas. O educador, nesse contexto, não deve mais se apegar em formas antigas de educar, mas sim, integras a Internet, e todos os benefícios que ela pode trazer, para a sua rotina educacional.

Os espaços de discussões, as comunidades virtuais, geram não apenas uma interação, mas também, uma cosmovisão. Cosmovisão são as ideias que influenciam

o pensamento e as decisões tomadas por uma pessoa. É também o modo de como observamos e concebemos a realidade.

Nas comunidades virtuais, a cosmovisão está presente. Pois ali, por mais que todos atores caminhem para um determinado objetivo, há diferentes visões de mundo, de percepções diferentes da realidade. Cada um traz consigo uma bagagem cultural diferenciada. O que torna o ambiente e propagação da informação muito mais ampla. Há vários pontos de vista diferente de um determinado assunto, o que não gera um conflito, mas sim novas visões de mundo. Uma cosmovisão “pode ser compreendida no âmbito do discurso, uma vez que se apropria de códigos que vão sendo significados nas relações sociais.” (Domingues, 2012: 273). Dentro da área educacional, a cosmovisão tem como principal objetivo, ou finalidade, a formação humana.

## CONCLUSÃO

Vivemos num tempo em que o mundo está convergindo. Uma contemporaneidade que desencadeia alguns fatos. Lévy faz três constatações sobre a velocidade da transformação das profissões no mundo em que vivemos.

“Em relação a isso, a primeira constatação diz respeito à velocidade do surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira. A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não para de crescer. Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. Terceira constatação: o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos)” (Lévy, 1999: 157).

O educador não pode se fechar para as novas tecnologias. Elas já fazem parte do dia a dia de seus alunos. O que deve ser feito é propiciar ao aluno, ferramentas inteligentes para seu crescimento. Fazer o uso das Redes Sociais na Internet de forma qualificada. Fazer o uso das comunidades virtuais como uma extensão do ensino em sala de aula. Fazer com que todos, tantos alunos como também os professores, tenham uma nova visão de mundo, gerada através da interação entre esses atores dentro de uma comunidade virtual.

Assim, com o ciberespaço, a Internet, as Redes Sociais, há um novo suporte para novas soluções educacionais.

“Com esse novo suporte de informação e comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação de educação terá que levar isso em conta.” (LÉVY, 1999, p. 167)

Nessa Rede, o conhecimento deve se apropriar de todas as ferramentas que conseguir. Ela deve servir para o usuário não somente receber aquilo que lhe é

dado, mas também procurar saber mais, questionar, gerar discussão, trocar o conhecimento. Todo o conhecimento deve ser levado em consideração, afinal, todos nós temos alguma bagagem cultural que deve ser compartilhada com o maior número de pessoas possível.

Por uma parte, as novas tecnologias devem se articular como suporte de uma comunicação educativa mais diversificada, através do aproveitamento de variadas linguagens, formatações e canais de produção e circulação de novos conhecimentos. Por outra parte, as novas tecnologias devem constituir-se também em objetos de análise e estudo, através de processos de pesquisas dos seus efeitos, usos e representações culturais. Sobretudo através do planejamento de estratégias de educação dos usuários que tenham como objetivo formar interlocutores capacitados para uma recepção e produção comunicativa ao mesmo tempo múltipla, seletiva e crítica (Gómez, 1999).

O professor agora deve se moldar as novas possibilidades surgidas. Agora, ele não é mais o detentor de toda a informação. O seu papel é muito mais de um propagador de conhecimento, um incentivador na busca de conhecimento. Assim, se torna um mediador, que encontra nas comunidades virtuais, um espaço interessante de troca, de interação e de conversação.

“[...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão de conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu cargo. Sua atividade será concentrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc” (Lévy, 1999: 171).

Com tudo que foi discorrido neste artigo, podemos concluir que a presença das Redes Sociais na Internet no cotidiano de todos, traz fortes influências para o dia a dia. Isso também atinge a área educacional. Hoje temos o Ensino à Distância (EaD), temos novas formas de interação. Não estamos mais presos ao território. Podemos, com poucos cliques, nos conectarmos com qualquer pessoa, em qualquer lugar do planeta terra.

É, sem dúvida, o maior avanço tecnológico que a humanidade já presenciou. E como comprovado com pesquisas, a Internet faz parte da vida de bilhões de pessoas em todo o mundo. Cada vez mais cedo as crianças tem acesso a essa ferramenta. Ela não é uma realidade distante. Será preciso a adaptação de todos com essa rede. É uma ferramenta que conta com um

“sistema de nodos e elos; uma estrutura sem fronteiras; uma comunidade não geográfica; um sistema de apoio ou um sistema físico que se pareça com uma árvore ou uma rede. A rede social, derivando deste conceito, passa a representar um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados” (Marteleto, 2001: 72).

Uma Rede Social de grande porte, como é o caso do Facebook, através da formação de grupos dos mais variados temas, e os voltados para a área da educação,

fazem com que se crie uma aprendizagem coletiva. Onde não tenha somente um produtor de conhecimentos, mas um lugar, onde todos tenham as mesmas condições de expor o seu ponto de vista.

A Aprendizagem Coletiva e o novo papel dos professores, são outras duas mudanças importante que surgem com o advento da Internet.

“O ponto principal aqui é a mudança qualitativa nos processos de aprendizagem. Procura-se menos transferir cursos clássicos para formatos hipermídia interativos ou “abolir a distancia” do que estabelecer novos paradigmas de aquisição dos conhecimentos e de constituição do saberes. A direção mais promissora, que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da aprendizagem coletiva” (Lévy, 1999: 171).

Com tudo o que foi discutido, vemos que as comunidades virtuais são uma excelente opção para o auxílio na formação de uma educação. São ambientes abertos ao diálogo, à interação, à conversação. Um espaço onde todos os membros estão no mesmo nível de aprendizagem, onde o aluno aprende com o professor, mas o aluno também pode fazer com que o professor aprenda algo.

O jovem, principalmente o estudante do ensino fundamental e médio, faz uso dessas tecnologias. A saída para o ensino se tornar mais atraente é fazer com que o ensino seja também passado através delas. O ambiente das comunidades virtuais pode fazer isso. O estudante irá sentir-se a vontade, adaptado àquele meio, terá recursos para ampliar seus horizontes, enfim, essa pode ser mais uma ferramenta utilizada para se fazer uma nova forma de educação. Uma educação que não se dá de forma vertical, mas uma educação de forma horizontal, uma verdadeira aprendizagem coletiva.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e terra.
- Domingues, G. (2012). *O impacto das cosmovisões na educação: em busca do(s) sentido(s)*. *Revista Batista Pioneira*. Disponível em <<http://revista.batistapioneira.edu.br/index.php/rbp/article/download/16/24>> Acesso em 18.06.2013.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Marteleteo, R. M. (2001). Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ci. Inf., Brasília*, 30, 1 71-81. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n1/a09v30n1.pdf>> Acesso em 18.06.2013.
- Pinho, J. B. (2003). *O jornalismo na Internet*. São Paulo: Sunnus Editorial.
- Primo, A. (2008). *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina.
- Recuero, R. (2012). *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina.

- Recuero, R. (2005). *Comunidades Virtuais em Redes Sociais na Internet: Uma proposta de estudo*. Ecompos. Disponível em <[http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/com\\_virtuais.pdf](http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/com_virtuais.pdf) > Acesso em 10.06.2013.
- Recuero, R. (2009). *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina.
- Rheingold, H. (1995). *La Comunidad Virtual: Una Sociedad sin Fronteras*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Schlemmer, E. (2002). *AVA: Um ambiente de convivência interacionista sistêmico para comunidades virtuais na cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/12\\_09\\_24\\_COMUNIDADES\\_VIRTUAIS\\_DE\\_APRENDIZAGEM\\_POSSIBILIDADES\\_PARA\\_REP.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/12_09_24_COMUNIDADES_VIRTUAIS_DE_APRENDIZAGEM_POSSIBILIDADES_PARA_REP.pdf) > Acesso em 17.06.2013.

## Los medios escolares como espacios de (des) apropiación de la “palabra”

BEATRIZ ELENA MARÍN OCHOA & JUAN CARLOS CEBALLOS SEPÚLVEDA

beatriz.marin@upb.edu.co; juan.ceballos@upb.edu.co  
*Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)*

### Resumen

Con la premisa que los medios escolares son espacios que posibilitan la apropiación de la “palabra para transformar el mundo” (Freire, 1985: 100) y, por tanto, de formación de ciudadanos críticos y propositivos, y de igual manera de productores críticos de contenidos, se plantea esta reflexión en el marco de la tesis “Medios de comunicación escolar, educación y ciudadanía. Una mirada desde las mediaciones comunicativas”, que se desarrolla para obtener el título de Doctor en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Bajo modelos tradicionales de educación y divulgativos/instrumentales de la comunicación prevalece el trabajo de los medios escolares, en algunas instituciones educativas, cuyo propósito es *transmitir* información acerca de eventos que suceden al interior de la escuela y algunos trabajos académicos realizados en el aula, los cuales cuentan con la aprobación de los maestros, quienes tienen como función principal la de “recoger” los materiales que producen los estudiantes.

En otros casos son los estudiantes quienes toman la iniciativa de proponer temas y producir contenidos no solo de la escuela, sino del contexto social en donde está inscrita. Esta es una alternativa para que los estudiantes pronuncien su mundo y se apropien de la palabra, para transformarlo.

**Palabras Clave:** medios de comunicación; divulgación; censura; apropiación de la palabra

---

Limitar o posibilitar la apropiación de la palabra. Esas alternativas ofrece la escuela con la producción de medios de comunicación en su interior, ya sea para informar a la comunidad educativa acerca de los eventos y acontecimientos que tienen lugar en ella o también para permitir que en la misma textos, imágenes y sonidos expresen las ideas propias de los estudiantes y los conocimientos adquiridos en las experiencias de vida familiares, del contexto social y del mundo virtual en el que se desenvuelven. Una y otra aportan a que el estudiante, participe en este tipo de experiencias, asuma la palabra como una herramienta para informar sobre algo puntual que ya pasó en la institución educativa o como un elemento liberador para pronunciar su propio mundo.

Ya pasaron varias décadas desde que Freinet introdujo la imprenta en el aula de clase (Freinet, 1983: 33) y a partir de este hecho estructuró una propuesta educativa, basada en la producción de un diario escolar como el centro del proceso de aprendizaje, bajo la premisa de “escribir para ser leídos”. Este educador francés propuso que los niños hablaran de su propia experiencia de vida y, por tanto, sus

textos más que ser pensados para el maestro, deberían ser escritos para que otros los leyeran: compañeros, padres de familia, habitantes del pueblo y las personas de otras comarcas. Fue una idea que rompió en su momento con los esquemas tradicionales educativos (educación escolástica) que predominaba en la Francia de la posguerra, entre 1920 y 1930 y que luego se difundió por todo el país y otros de la región como una valiosa alternativa pedagógica.

Años después, la misma ha sido poco "copiada" en las cientos de instituciones educativas en el mundo y concretamente en Latinoamérica y Colombia, donde si bien existen cantidad de proyectos de medios de comunicación en la escuela, los mismos funcionan como un apéndice, algo extracurricular, como una herramienta o una estrategia para promocionar la competencia del lenguaje y la competencia comunicativa para transmitir aquellos temas institucionales, con el propósito de tener informada a la comunidad educativa. Por eso, basados en dos experiencias de medios de comunicación en la escuela - estudiadas en la ciudad de Medellín, Colombia<sup>1</sup>- se expondrán los testimonios y las reflexiones de estudiantes y maestros protagonistas de estas historias y que servirán de base para establecer un diálogo teórico con algunos autores que han profundizado en las temáticas de comunicación y la educación.

## **ANA<sup>2</sup> TIENE RABIA**

En el Colegio<sup>3</sup> donde estudia Ana existen dos espacios de comunicación: un Magazine que se emite por el circuito cerrado de televisión cada mes y un periódico bimestral. En ambos participan estudiantes que asisten al "extracurricular", un espacio creado por la institución educativa en el que los alumnos; en el primero puede hacer las presentaciones de las notas informativas del Magazine o preparar textos para el periódico. Por eso, cuando se emite el Magazine cada mes en los salones de clase algunos de los compañeros se ríen de los estudiantes que aparecen como presentadores y eso le producía rabia a Ana: *cuando los compañeros de mi salón empiezan a burlarse y a reírse, yo soy las que les digo: vaya hágalo a ver, pónganse en ese papel a ver que se siente*<sup>4</sup>. Lo mismo sucede con Lucía, otra compañera de Ana quien llevaba ocho años en este proyecto. Ella consideraba que *cuando empiezan a hacer críticas no constructivas, sino críticas dañinas, uno se siente parte del Magazine (...), uno que conoce el trabajo le da rabia, porque esas personas no serían capaces de hacer el trabajo que es tan difícil*<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Esta investigación se adelantó bajo una metodología cualitativa y por ello se aplicaron técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y en profundidad, y grupos focales. Este trabajo se llevó a cabo durante el segundo semestre de 2012, entre julio y noviembre, meses en los cuales se desarrollan los periodos académicos finales en Colombia.

<sup>2</sup> Los nombres de estudiantes y profesores que se mencionan a continuación del texto fueron cambiados para preservar su identidad.

<sup>3</sup> El término "colegio" en la ponencia se refiere a las instituciones educativas seleccionadas para realizar el trabajo de campo: una privada y otra pública.

<sup>4</sup> Entrevista estudiantes, septiembre 21 de 2012

<sup>5</sup> Entrevista estudiantes, septiembre 21 de 2012.

Pero si esto sucede con el Magazine, con el periódico se presenta otro tipo de situaciones: *Realmente lo leen o lo ven por obligación, no lo valoran (...). Escribimos un texto y no lo leen, no le prestan la mayor importancia*<sup>6</sup>, es el testimonio que ofrece Ana y al que se suman otros dos preadolescentes que hacían parte de la extracurricular en 2012, como aporta Pedro: *En el tema del periódico, hay niños de quinto que lo leen, se quedan su tiempo leyéndolo y hay partes que lo ponen en práctica; hay otras personas que juegan con él, hay personas que lo botan, yo he encontrado periódicos tirados en la basura. Y en este sentido coincide con Miguel, otro de los compañeros, cuando dice: cuando uno ve el periódico tirado, uno siente dolor porque ud. sabe el esfuerzo que uno o de las personas, uno ve el tiempo que dedican*<sup>7</sup>.

Estos testimonios ofrecidos por los estudiantes que participan en este tipo de proyectos muestran algunas actitudes poco valorativas, frente a los mensajes que reciben y al trabajo realizado por los "emisores". Sin embargo, las mismas dan pie para preguntarse: ¿qué es lo que provoca rechazo en los estudiantes frente a este tipo de contenidos?, ¿son los temas que se publican de poco interés para los estudiantes?, entonces ¿quién propone esos temas?

En el colegio donde se presenta estas situaciones es privado y confesional. Desde el año 2000 se creó un proyecto de televisión, para aprovechar los televisores instalados en la institución, como un apoyo para la docencia. De igual forma, empezó el periódico y los mismos se han publicado sin ninguna interrupción, a tal punto que a finales del año 2012 el Magazine llegó a su emisión 100 y el periódico a la 60, algo para destacar en los mismos, porque son pocas las instituciones que logran esta continuidad. Sin embargo, se presentan situaciones problematizadoras que exigen buscar respuestas a lo planteado.

#### LA MAESTRA NOS DA LOS TEMAS

Por lo general este tipo de proyectos está en manos de un maestro o un profesional de la comunicación, es decir, de adultos que tienen unos intereses y unas intencionalidades en asuntos de información y comunicación, diferente a los de los estudiantes. De ahí que sea importante preguntarse: ¿Los estudiantes tienen la iniciativa y la autonomía para proponer los temas que se publican en los medios de comunicación de su institución educativa? En este caso la respuesta es no. En el colegio privado existe un Comité de Comunicaciones integrado por la comunicadora del colegio y los profesores de Lengua Castellana. Ese es el espacio donde se discuten los temas, pero sin la participación de los estudiantes. Entonces, ¿de dónde salen los temas que se publican? Comparte Lucía: *la mayoría de las temáticas del Magazine salen de las actividades que se realizan en el colegio, es como una agenda, como algo que se hizo en el mes, se toman los eventos más grandes y las otras temáticas si son decisión del colegio*<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Entrevista estudiantes, septiembre 21 de 2012.

<sup>7</sup> Entrevista estudiantes, septiembre 21 de 2012

<sup>8</sup> Entrevista estudiantes, septiembre 21 de 2012

Por su parte, en el Colegio 2, una institución educativa pública, la apuesta era por encontrar un medio de comunicación que se adecuara a los intereses comunicativos de los estudiantes y a un escaso presupuesto económico. Tenían un grupo pequeño de trabajo, entre 10 y 15 estudiantes interesados en participar del Semillero de Periodismo, para una población de 2000 alumnos. Ellos, los integrantes del Semillero en ese momento, también se debatían sobre lo que publicarían en un periódico que no contaba con el presupuesto para imprimirlo. Sin embargo, la primera tarea era definir los temas. Al respecto, Manuel señalaba: *la maestra nos da los temas y nosotros aceptamos*<sup>9</sup>. En este colegio, el medio de comunicación estaba en manos de la profesora de Lengua Castellana, era ella quien convocaba a reuniones y proponía a los estudiantes los temas y las actividades a desarrollar. Los temas que se proponían para hacer un "cubrimiento" informativo eran eventos institucionales: un acto cívico, campeonatos deportivos internos o eventos culturales.

### **PREDOMINA EL ENFOQUE DE LOS ADULTOS**

Un primer paso para apropiarse de la palabra es la proposición de los temas. En los ejemplos expuestos predomina el punto de vista de los adultos: maestros y comunicadores. Los estudiantes no logran llevar a estos escenarios, en los que se deciden los temas, sus propias ideas, es más, como indica Manuel "nosotros aceptamos" lo que el maestro propone. Cuando Freinet inició el proyecto del Diario escolar fue enfático al indicar que en este tipo de proyectos no debían estar en los deseos, pensamientos o el orden de los adultos, sino "en los verdaderos intereses de los niños" (1977: 40) y señalaba que estos debían promover la expresión de la vida de los niños (Freinet, 1983: 91) y, por tanto, "escribir para ser leídos" (1983: 92) por el maestro, pero sobre todo por los compañeros y otras personas que accedieran a estos textos. ¿Qué significa esto en la actualidad? Permitir que los niños y los jóvenes comuniquen en los medios los textos que ellos mismos producen basados en las propias experiencias de vida social, política, religiosa, sexual y cultural.

Freinet tenía claro que el proceso debería centrarse en el estudiante y era él quien se apropiaba de sus ideas y temas que luego serían publicados. El maestro promovía y acompañaba el proceso. Caso contrario a lo que sucede en los colegios expuestos, donde los maestros son el centro del proyecto, ellos son quienes deciden los temas, direccionan la forma como deben escribir, aprueban o desaprueban los "textos" de los estudiantes, llevando a que estos escriban sus informes bajo el criterio que le debe gustar al maestro, más que a otras personas. Desde esta perspectiva se privilegian los contenidos institucionales, básicamente los eventos sociales, deportivos y culturales. Es así que predomina una educación "bancaria" (Freire, 1983:72) en este tipo de prácticas, en las que se privilegia el dato, la fecha, el acontecimiento para ser recordado, esto es como indica el maestro brasileño

<sup>9</sup> Observación, julio 16 de 2012).

recibir depósitos, guardarlos y archivarlos, pero no hay lugar a la problematización y a la pregunta, como un acto para descubrir la realidad (1983: 88). Y esa educación bancaria, basada en la memorización y en la mecanización lleva a que este tipo de prácticas comunicativas promuevan las "palabras inauténticas" (1983: 100), carentes de valor para quienes reciben los mensajes producidos por los estudiantes que publican en estos medios.

Esto hace que predomine una comunicación instrumentalista, un vehículo distribuidor de contenidos (Kaplún, 2010: 42). Por eso, la escuela debe prestar atención a las expresiones de rechazo expuestas por los estudiantes del primer colegio, como una manifestación a lo que sucede: no se sienten identificados con los temas que se publican en estos medios, los mismos son de poco interés para ellos, porque no están relacionados con sus experiencias de vida o con las ideas que sienten necesidad de expresar.

### LIMITAR LA EXPRESIÓN DE IDEAS

La existencia de medios de comunicación en la escuela debe servir para formar a los estudiantes, sobre todo, en la expresión libre de las ideas, basada en el reconocimiento del mundo cultural, entendida como una lucha por el significado de la experiencia de la vida y del mundo (Huergo, 2013: 27), es decir, en los propios cuestionamientos, reflexiones y propuestas que hacen los estudiantes; también en asumir la responsabilidad de relatar unos contenidos con sentido, esto es, que prevalezca el interés de aportar otros puntos de vista y conocimientos en sus destinatarios, superando de esta manera la idea que solo tienen valor si son aprobados por el maestro. Sin embargo, esto es una tarea pendiente en las instituciones consultadas (y de otras que tienen experiencias similares), porque los estudiantes que participan en este tipo de proyectos cuando quieren escribir o hablar de sus propios temas en los medios de comunicación del colegio son vetados, como lo expresan los propios alumnos.

En el caso del Colegio privado, es la misma comunicadora quien afirma que existen *unos parámetros que se tienen que cumplir*<sup>10</sup>; unos parámetros fundamentados en la *filosofía del colegio, un pensamiento que se trasmite a los estudiantes. El periódico y el magazine siendo parte del colegio, no pueden salirse de lo que el colegio promueve*<sup>11</sup>, dice Lucía, quien también habla abiertamente de "censura": *En un espacio universitario y la vida diaria se supone que la prensa no debe tener censura, eso es lo que se dice que la libertad de prensa, pero cuando vos te metes a este colegio, vos sabes para lo que vas, el colegio M, una congregación católica, el manual de convivencia (...) entonces uno acepta. Vos no podes contradecir la educación que se supone que está recibiendo*<sup>12</sup>.

Y en el colegio público los estudiantes también expresan las limitaciones cuando se han apropiado de la palabra, incluso para interpelar al rector de la

<sup>10</sup> Entrevista, agosto 17 de 2012.

<sup>11</sup> Grupo focal estudiantes, octubre 31 de 2012.

<sup>12</sup> Entrevista estudiantes, septiembre 21 de 2012

institución, sobre ciertas situaciones, como la expuesta por un egresado, Edwin\*, sobre algo que publicó en el periódico del colegio: *hubo una época en el colegio, donde se estaban presentado algunos errores y publiqué una noticia que al rector no le gustó y dijo que nos podía cerrar el medio si se seguían presentando esa clase de noticia*<sup>13</sup>. La profesora Verónica (quien dirige el periódico) recuerda que los estudiantes de esa época eran "muy críticos" y escribieron *sobre los aspectos que para ellos no eran los más adecuados frente a la institución*<sup>14</sup>. Por su parte, los estudiantes que hacían parte del Semillero de Periodismo en el año 2012 sentían que los directivos del colegio vigilaban lo que se publicara, para que no afectara la imagen de la institución. A esto se refiere Miguel, uno de los estudiantes que integraba el Semillero: *todas las noticias que nosotros saquemos o hagamos, no las podemos publicar sin que la rectora dé su permiso*<sup>15</sup>. Y esto lleva, en palabras de Miguel, a tomar posiciones sobre lo que se debe o no publicar en un medio de comunicación del colegio: *Nos tocaría como medio comunicativo que somos (...) hacer noticias no de los problemas que tenga la institución, sino de los acontecimientos que tenga*<sup>16</sup>.

Luis, otro estudiante, indica: *nos están privando de hablar de temas que nos aquejan, entonces no nos dan la oportunidad de plantear esos problemas, (...) la rectora revisa todo el periódico y si hay algún tema o asunto que involucre a ella o algún profesor, o al colegio o algún problema del colegio pues no lo va a dejar publicar*<sup>17</sup>.

Estas experiencias expuestas muestran que los temas propios de los estudiantes son vetados en las instituciones educativas, por eso, se imponen aquellos que los maestros consideran adecuados para ser publicados y ello va configurando unos medios con un carácter institucional, más que escolar; también existe poco interés en promover la capacidad crítica de los estudiantes, es decir, que puedan interpelar a los directivos o a los maestros por sus gestiones o por sus decisiones, evitando así formarlos en la pregunta, en la reflexión y en la responsabilidad de comunicar los temas que a ellos les interesan.

Con este tipo de actitudes se promueve la "no apropiación de la palabra" en los estudiantes, por tanto, se limita su capacidad de expresar sus ideas con libertad, su creatividad de elaborar contenidos de interés para la comunidad educativa en general y también de promover la crítica, el cuestionamiento como actitudes propias de ciudadanos dispuestos a comprometerse con la construcción de una sociedad más equitativa y abierta al diálogo, la reflexión y la aceptación a la diversidad de ideas. A este respecto Bacher sostiene que cuando se niega a posibilidad de la lengua o el lenguaje, se corre el riesgo de que la violencia se filtre en las fisuras de la incapacidad de comunicación, por eso, es necesario poner palabras para desarticularla y superarla; y resalta que los niños y jóvenes deben contar con escenarios para que descubran el inagotable poder de las palabras como una posibilidad de transformar

<sup>13</sup> Entrevista egresados, septiembre 3 de 2012.

<sup>14</sup> Entrevista, marzo 26 de 2012

<sup>15</sup> Grupo focal, noviembre 7 de 2012

<sup>16</sup> Grupo focal, noviembre 7 de 2012

<sup>17</sup> Grupo focal, noviembre 7 de 2012

el tiempo (y el espacio) en que viven (2009: 117). Y ese escenario pueden ser los medios de comunicación de sus colegios.

En general, cuando estos proyectos y su producción de contenidos están centrados en el maestro, más que en los estudiantes, con enfoques tradicionales de educación y difusionistas en comunicación genera una dinámica diferente, porque adquieren un carácter institucional y neutral basado en los medios y no en la comunicación, en los que se privilegian la transmisión de información (Saintout, 2003: 82), más no los temas que interesan a los estudiantes relacionados con sus conocimientos e inquietudes provenientes de su experiencia de vida.

### LLEVAR LA EXPERIENCIA DE VIDA A LA ESCUELA

El colegio público vivió un momento (año 2009), en el que los estudiantes se apropiaron de los medios de comunicación y publicaron temas referidos a su barrio, ubicado en un sector periférico de la ciudad de Medellín. Este lugar sufre las consecuencias de la falta de servicios públicos básicos como el agua y el alcantarillado, existe una sola vía de comunicación y la presencia del Estado es escasa. Que los estudiantes hagan lectura del "texto social" en que viven y lo comuniquen desde los medios de comunicación del colegio es una alternativa que favorece la apropiación de la palabra y a su formación como ciudadanos.

Además de los eventos que se presentaban en la institución, los temas del barrio cobraron especial significación para los estudiantes. De eso da cuenta Verónica, la profesora que lidera esta experiencia: *en los temas del barrio se ha utilizado mucho las cosas que aquejan a la gente en general (...) la ausencia del agua, las dificultades sanitarias por falta de alcantarillado, el poco avance del barrio en comparación con la ciudad, (...) se ha visto un poco el historial (del barrio), la junta de acción comunal*<sup>18</sup>. Resalta de igual manera que este tipo de historias son las que permiten a los estudiantes reflexionar sobre las situaciones que viven cotidianamente y publicarlas hacen que adquieran un valor especial: *es apropiarse de su contexto y cuando un chico se apropia de su contexto y tiene cosas que narrar de sí mismo o de la gente que está a su alrededor, es significativo para ellos*<sup>19</sup>. En este caso concreto, el medio de comunicación fue el espacio para relatar las problemáticas que aquejan a los habitantes del barrio que circunda a la institución educativa, siendo esta la posibilidad de llevar a la escuela lo que sucede a su alrededor y hacer de ello un "texto social" que circula entre los conocimientos oficiales del colegio.

Acá los estudiantes fueron los protagonistas del proceso, como lo comparte Edwin: *como habitantes del barrio a diario estábamos pasando y recorriendo las calles (...), y decíamos en el barrio está pasando esto, está pasando aquello, escribamos acerca de esto (...) todos llegábamos con un tema, de hecho varios temas y los proponíamos; está pasando esto en el barrio, tengo esta y esta noticia: ¿cuál de todas vamos a escoger?*<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> Entrevista, noviembre 7 de 2012

<sup>19</sup> Entrevista, marzo 26 de 2012.

<sup>20</sup> Entrevista egresado, septiembre 3 de 2012

Esta experiencia que tiene un interés especial por hablar del barrio y las situaciones que en él se presentaban, el compromiso de cada uno de proponer temas y elegir entre todos aquellos que consideraban más importantes, hacían de medio de comunicación un proyecto colectivo. Así se demuestra que la experiencia de los medios de comunicación en un colegio es diferente cuando son los estudiantes quienes se apropian de las propuestas temáticas y se responsabilizan de la producción de los contenidos, porque prevalece el interés por comunicar algo con sentido para los compañeros y para los maestros, centrado en el barrio, lo que sucede en él y en sus propias vivencias.

Es la posibilidad de "pronunciar el mundo" y para ello requiere de la palabra que hable de ese mundo que se busca comprender, reconocer y transformar (Freire, 1985: 100); es propiciar la interpretación, la lectura y la memoria que las personas realizan de sus propios contextos sociales. Esto es, recuperar el valor y el significado de la palabra, como un acto ético, es decir, que en este caso los niños y los jóvenes se hagan responsables de las palabras (Schmucler, 1997: 197), para comunicar, expresar y relatar el mundo que viven. Y ello no requiere palabras "inauténticas", formales, sino cargadas de sentido, significado y compromiso para comunicar los propios conocimientos como resultado de la reflexión, la observación y la motivación por compartirlos con quienes serán los destinatarios de estos contenidos.

### **VALIDAR LA VOZ (CONCLUSIÓN)**

Las voces recogidas en el trascurso de esta investigación dan pie para reflexionar en el sentido que tienen los medios de comunicación en la escuela. Aún prevalece la idea que estos sirven de "instrumento" para divulgar los eventos institucionales, limitando la expresión de las ideas y la comunicación de las experiencias de vida propias de los estudiantes. De esta manera, la palabra que se usa para construir los contenidos se caracteriza por ser aséptica, neutra, carente de cuestionamientos e interpelaciones a la escuela y a hacer invisible el contexto social que vive el estudiante. Es por esto que la "desapropiación" de la palabra lleva a generar rechazo y poca aceptación de los contenidos por parte de los destinatarios, los propios pares, que no se sienten interesados, identificados y atraídos por los contenidos que encuentran en los medios de comunicación de los colegios.

Esto se constituye en un reto para los maestros, quienes deben reflexionar acerca de este tipo de prácticas comunicativas que realizan en la escuela con la publicación de medios de comunicación. Tanto escuela como maestros deben centrar sus esfuerzos y reflexiones en propiciar que estos sean los escenarios desde los cuales se posibilite abrir espacios para las voces de los estudiantes como una manera de dar significado al propio mundo de los estudiantes (Giroux, 2003: 170) y además que permita la problematización de la escuela y de lo que viven cotidianamente, a partir de la "búsqueda inquieta y permanente" (Freire, 1985: 73) de los temas que son de interés para los estudiantes, con el fin de generar "otro" conocimiento alternativo al establecido en la educación formal y oficial.

Se trata de dar un giro a este tipo de experiencias de comunicación en la escuela, en el que los medios no sean solo instrumentos que faciliten la trasmisión de información, sino que sirvan de experiencia de apropiación de la palabra y del lenguaje con los cuales puedan enfrentar el complejo mundo en el que viven (Giroux, 2003: 206). El reto está en posibilitar que los estudiantes asuman la responsabilidad de relatar con sus palabras el propio mundo, el mundo que quieren transformar para vivirlo de manera solidaria y equitativa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios*. Buenos Aires. Paidós.
- Freinet, C. (1977). *El diario escolar*. Barcelona: editorial Laia.
- Freinet, E. (1983). *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna*. Barcelona: editorial Laia.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI editores.
- Huergo, J. (2013). Mapas y viajes por el campo de la Comunicación/Educación. *Revista Trampas de la Comunicación y la Cultura*, 75, 19-30.
- Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. In R. Aparici (coord), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 41-61). Barcelona: Gedisa.
- Saintout, F. (2003). La ruptura. Un campo en movimiento In F. Saintout (ed), *Abrir la comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico* (pp. 75-83). La Plata: Ediciones de Periodismo y Educación N° 23. Fac. de Periodismo y Comunicación Social UNLP.
- Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Biblos.

## A utilização da atividade de Rádio Escolar do programa Mais Educação como instrumento de Educomunicação

EDUARDA SCHNEIDER LEMES & MÁRCIA DRESCH

eduarda.lemes@hotmail.com; dreschm@gmail.com  
*Universidade Federal de Pelotas*

### Resumo

Este trabalho tem por objetivo discutir a inserção da mídia no ambiente escolar, mais especificamente o uso pedagógico que é feito do rádio nas experiências de rádio escolar/comunitária promovidas pelo Programa Mais-Educação do Governo Brasileiro. Pesquisa desenvolvida em escolas nos municípios de Pelotas, no sul do país, constatou a existência de práticas que envolvem o rádio vinculadas ao programa, todavia com enfoque ainda muito voltado para a novidade que a tecnologia representa no ambiente escolar. A partir dos pressupostos teóricos da Educomunicação, analisamos dados e experiências do trabalho com mídias no município de Pelotas, localizado no sul do Brasil, constatando que, as práticas, via de regra, legitimam uma postura conservadora e subserviente em relação às mídias e pouco contribuem com propósitos de democratização da mídia no país, devendo avançar ainda na construção desse projeto.

**Palavras-Chave:** Mídia; rádio; escola; educomunicação

---

### INTRODUÇÃO

A aproximação do ensino com a área de Comunicação se dá desde a década de 1970, quando, a partir da Lei 5692/71, a disciplina de língua portuguesa passou a se chamar “Comunicação e Expressão”, nas séries iniciais do então 1º Grau, e “Comunicação em Língua Portuguesa” nas séries finais. Atividades manifestadamente voltadas aos fins comunicativos da linguagem dividiam espaço com práticas conservadoras de ensino de língua, caracterizadas mesmo pelo conhecimento metagramatical.

A escola desde então vem incorporando textos que circulam no dia a dia dos leitores, e a mídia cada vez mais vai ocupando lugar no ensino. Se, na década de 1970, a institucionalização da comunicação no ensino de língua portuguesa tinha propósitos pragmáticos – adequar o ensino nacional à nova conformação política e econômica do país, que passava por crescimento industrial acentuado e buscava na educação a qualificação da população para esse novo cenário –, hoje, o trabalho com a mídia na escola funda-se, principalmente, na ideia de desenvolver o que se costuma denominar de educação para a cidadania<sup>1</sup>, do que a leitura crítica dos meios de comunicação faz parte.

---

<sup>1</sup> Como educação para a cidadania entende-se a formação compartilhada, não aprendida apenas na escola mas, com o envolvimento de várias instituições sociais que fazem parte do processo formativo (Peruzzo, 1999: 211).

Por esse novo viés, em que pese a capacidade ou não das metodologias utilizadas atingirem seu objetivo e superarem o já clichê *cidadania*, as iniciativas significam um avanço, uma vez que pressupõem um trabalho socialmente engajado.

Dois pontos se fazem necessários para pensar as mídias na escola, dos quais depende o exercício de práticas mais ou menos consequentes na formação crítica a que se propõe a escola, que passaremos a discutir a seguir: 1º) em que nível se dá a reflexão sobre a produção midiática; e 2º) em que medida, as práticas de produção de rádio estreitam a relação entre os sujeitos e a mídia.

## EDUCOMUNICAÇÃO

A Educomunicação, ou ainda *Media Education*, *Media Literacy* e *Educación em Médios*, é um conceito nascido na década de 1980 que se define como espaço de intervenção social associando a Comunicação e a Educação num campo interdiscursivo, interdisciplinar e sem fronteiras (Soares, 2011: 3). Consiste na intersecção dos campos da Comunicação e da Educação, entendendo como fundamental a leitura crítica da mídia, propiciada através da apropriação técnica da produção midiática.

Como metodologia de trabalho a Educomunicação possibilita espaços dialógicos para a criação de ecossistemas comunicativos<sup>2</sup> abertos 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, independente de sua função operacional no ambiente escolar. De acordo com Soares (2011), o ecossistema comunicativo é uma figura de linguagem utilizada para nomear as relações construídas coletivamente, favorecendo o diálogo social e levando em conta as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias.

As definições do conceito conduzem práticas de ONG's, movimentos sociais e Universidades que procuram a promoção da cidadania e o debate democrático e inclusivo de ideias sobre a sociedade em suas ações e projetos. O termo foi difundido a partir do Núcleo de Comunicação e Educação da USP, em 1999, quando tiveram início os trabalhos e pesquisas na área. Antes disso, já havia aparecido no ano de 1980, quando a UNESCO usou para designar uma prática europeia definida como *Media Education*, num contexto de crise da educação<sup>3</sup> e da legitimação dos meios de comunicação de massa como "o eixo da sociedade que atravessa as novas condições da sociedade de pensar e organizar" (Soares, 2000: 15). A postura dialética e emancipatória do processo foi introduzida às discussões a partir dos estudos

<sup>2</sup> Ecossistemas Comunicativos são, segundo Soares, "teias de relações das pessoas que convivem nos espaços onde as ações são implementadas" (Soares, 2011: 44).

<sup>3</sup> A Educação como campo do conhecimento necessita de algo novo para formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Segundo Neumann (1990), a educação formal, ensinada rigorosamente através do currículo escolar, é controlada pelo Estado e pelo capital e, sendo assim, a escola é refém do sistema. Guareschi (cit. em Neumann: 53) diz ainda que a escola é o aparelho ideológico do capital por ser controlada pelos que detém o poder e regida a favor desses. A educação, para Guareschi, retomando a etimologia da palavra latina educere, significa desenvolver o que já está no indivíduo, ou seja, estimular o pensamento e a criatividade para trabalhar com as percepções e necessidades do aluno e não continuar criando cidadãos acomodados e acostumados com a organização social existente.

de um dos pioneiros do pensamento educomunicativo: Paulo Freire. Para Freire a educação é participante do processo comunicativo.

Além de Freire, diversos autores das ciências sociais consideram como fundamental a educação para os meios. Guareschi e Biz defendem que a educação técnica e crítica da mídia é uma necessidade urgente. A técnica, para que os estudantes se coloquem no lugar dos produtores de mídia e saibam que o enquadramento comunica por si só, e a crítica para pensar o processo de produção (Guareschi & Biz, 2005: 88). O filósofo Douglas Kellner e o pesquisador em comunicação Jeff Share defendem o que eles chamam de *alfabetização crítica da mídia* dizendo que

No contexto da contínua expansão da transformação tecnológica e econômica, a alfabetização crítica da mídia é um imperativo para a democracia participativa, pois as novas tecnologias de informação e comunicação, associadas a uma cultura de mídia com base no mercado, fragmentaram, conectaram, convergiram, diversificaram, homogeneizaram, estabilizaram, ampliaram e remodelaram o mundo (Kellner & Share, 2008: 690).

Carmen Lozza, nas considerações iniciais do livro *Escritos sobre Jornal e Educação*, ao falar sobre a crítica adverte para tipos equivocados de definição sobre o que é ler criticamente. Apresenta duas formas incompletas: a que coloca a crítica como a que já está implicada na matéria, ou seja, a crítica feita pelo próprio jornal, e a que confunde crítica com opinião<sup>4</sup>. Defendendo que a postura crítica é passível de ser estimulada desde a Educação

Infantil esclarece que “a crítica envolve trabalho, busca, reflexão. É um processo realizado com base científica em busca de verdade. Tem início na aparência, na primeira impressão e vai adiante, pela leitura” (Lozza, 2009: 26).

A Educomunicação apresenta-se, então, como um eixo de ensino que, inserido no contexto escolar, tem por objetivo contribuir para a inserção da cultura de análise crítica dos meios através da apropriação dos métodos produtivos da mídia levando tecnologia para a sala de aula e aproximando, desta forma, a escola da realidade<sup>5</sup> dos alunos.

No contexto atual da legitimação da mídia como principal fonte de informação, ocupando o espaço da escola e das demais instâncias e encontro social, as práticas educomunicativas na escola compreendem a preocupação com “o desenvolvimento de habilidades específicas, o diálogo entre os conhecimentos escolares e comunitários, a proteção e a garantia básica dos direitos de crianças, adolescentes e jovens e a preocupação com os temas da saúde pública” (Moll & Raviolo: 3).

Além de se alinhar com a realidade dos estudantes, a inserção dos meios em sala de aula contribui para o despertar da reflexão acerca da comunicação e da influência que ela exerce na sociedade, através da Educomunicação, no momento

4 “Nessa hipótese se incluem aqueles leitores que especulam, tentando descobrir os meandros pelos quais passa o jornal para construir seu noticiário” (Lozza, 2009: 26).

5 “Torna-se, na verdade, cada vez mais evidente que os jovens estão em busca de novas propostas para a sua formação e que, para apostarem no estudo, desejam uma escola que responda a esses anseios e ofereça novos elementos ante suas realidades e vivências” (Soares, 2011: 24)

em que o aluno se apropria dos métodos de produção do conteúdo midiático, partindo-se do pressuposto de que “a aprendizagem não se dá pelo fato de ouvir e folhear o caderno, mas de uma relação teórico- prática, com o intuito de despertar interesse aos alunos, gerando discussões e melhor aproveitamento das aulas” (Zóboli, 1994 cit. em Souza, Antunes, Carniatto & Tavares: 1). Segundo Soares (2009), “El juicio crítico sobre la producción de la industria cultural se construye a partir de la inmersión del sujeto en la experiencia productiva con los medios” (Soares, 2009: 197).

A escola, como instituição de aprendizagem, tem papel fundamental na educação para os meios de comunicação - uma necessidade da contemporaneidade - a fim de formar verdadeiros cidadãos, críticos e analíticos frente a enxurrada de informações a qual somos diariamente expostos. É no trabalho junto às crianças e aos adolescentes, integrando a mídia tradicional e as novas mídias à sala de aula, que a escola tem a oportunidade de aproximar-se dos alunos ganhando importância em suas vidas (Moll & Raviolo: 5).

## **O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

O Programa Mais Educação, criado pelo Governo Federal brasileiro em 2007, sedimenta diferentes práticas de educomunicação que vinham sendo desenvolvidas no país desde a década de 1980, uma vez que busca promover a formação de sujeitos críticos e participativos. Este programa tem caráter interministerial, reunindo os Ministérios da Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ciência e Tecnologia, Esporte, Meio Ambiente, Cultura e Secretaria Nacional da Juventude.

A base da proposta é a implementação efetiva da educação em regime integral. Para isso, nas escolas que aderem ao Programa, são oferecidas oficinas em turno inverso ao da educação formal, de forma que os alunos têm atividades e alimentação na escola durante todo o dia.

A escolha das oficinas é feita pela escola dentre dez macrocampos de atividades formativas: 1. Acompanhamento Pedagógico; 2. Educação Ambiental; 3. Esporte e Lazer; 4. Direitos Humanos em Educação; 5. Cultura e Artes; 6. Cultura Digital; 7. Promoção da Saúde; 8. Comunicação e uso de Mídias; 9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza 10. Educação Econômica. Os macrocampos abrangem diferentes áreas e as escolas têm autonomia para escolher seis atividades a cada ano, conforme a importância da ação em sua comunidade. A partir de critérios explicitados pelo Programa, como “estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social”, a escola define quantos e quais alunos participarão das oficinas.

No macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”, que diz respeito ao objeto deste trabalho, as escolas podem optar por atividades de Jornal Escolar, Rádio Escolar, Histórias em Quadrinhos, Fotografia e Vídeo. Feita a escolha da(s) atividade(s), a escola recebe materiais específicos fornecidos pelo MEC, recursos para compra de materiais, recursos para a alimentação dos estudantes e para o pagamento de ministrantes de oficinas. O programa prevê que professores, direções e demais pessoas se

agreguem ao grupo, estejam comprometidos com as necessidades da comunidade e com o direito a aprender de todas as pessoas.

#### **DELINEAMENTOS DA PESQUISA: PERFIL DO ALUNO, MÍDIA E TECNOLOGIA NA ESCOLA**

Inicialmente, foi aplicado um instrumento de pesquisa em uma escola pública estadual<sup>6</sup>, localizada na cidade de Pelotas-RS, com o objetivo de realizar levantamento sobre o perfil do aluno e sobre a inserção da mídia e da tecnologia na escola.

Na pesquisa realizada nessa escola, pode-se perceber que na atualidade, com a facilitação do acesso às tecnologias da informação, há um hiato entre o perfil do aluno e da escola. Os dados resultantes da pesquisa realizada na escola Joaquim Duval afirmam esse novo perfil.

Foram entrevistados 144 alunos estudantes do Ensino Médio através de um questionário que abordou perguntas referentes a utilização das TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação - pelos alunos e em sala de aula. Para o presente trabalho, ressalta-se os dados abaixo:

Alunos com acesso à Internet	110	Alunos que têm acesso às redes sociais	96
Alunos com acesso a telefone celular	111		
Alunos que costumam ouvir rádio e assistir televisão	28	Tempo de utilização diária	3 a 5 horas

Tabela 1: Acesso às tecnologias

Os alunos foram questionados sobre a utilização dos meios de comunicação no dia a dia. Dos 144 entrevistados, 110 alunos disseram ter acesso à internet e 111 disseram possuir telefone celular. A televisão e o rádio somaram 28 respostas. Entre as atividades que mais realizam no computador estão o acesso à redes sociais, com 96 respostas. Já o tempo de utilização diária fica, de acordo com a maioria das respostas, entre 3 e 5 horas.

Utilização do quadro predomina em aula	106	Preferência por quadro	4
Predominam aulas expositivas e orais	82	Preferência por aulas expositivas e orais	15
Utilização do data show	21	Preferência por data show	48

Tabela 2 - Predominância x preferência por tipo de aula

De acordo com a pesquisa, há diferença entre a preferência dos alunos com relação aos meios utilizados para a transmissão de conteúdo e os meios que a escola utiliza, o que pode ser um empecilho para a permanência do jovem em sala de aula. Em resposta ao questionário, 106 estudantes afirmaram a predominância

<sup>6</sup> A pesquisa foi realizada com alunos do Ensino Médio da Escola Joaquim Duval, localizada na zona norte de Pelotas, no bairro Três Vendas, loteamento Santa Terezinha, no mês de junho. Foram 144 alunos entrevistados.

da utilização do quadro em sala de aula; apenas quatro disseram gostar mais deste método de ensino. A predominância das aulas expositivas e orais foi apontada por 82 alunos dos quais 15 disseram preferir esses instrumentos. Já as aulas em que o professor utiliza o data-show, que permite a veiculação de vídeos e imagens, foi constatada por 21 alunos, mas, 48 disseram preferir essa tecnologia em aula.

A pesquisa mostra inicialmente que a inserção da tecnologia em sala de aula ainda não condiz com a realidade atual do perfil dos estudantes, o que justifica a inserção das mídias no ambiente escolar. Segundo Soares, no prefácio do livro *Educomunicação o conceito, o profissional, a aplicação*, se faz necessária uma educação que entenda os estudantes, uma educação que envolva-os no fazer educativo. Fazer sentido para eles significa partir de um projeto de educação que caminhe no mesmo ritmo que o mundo que os cerca e que acompanhe essas transformações. Que entenda o jovem. E não dá para entendê-lo, sem sequer escutá-lo (Soares, 2011: 8).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa buscou analisar uma das atividades do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, entendendo o Mais Educação como possível de diminuir a distância entre escola e estudantes. A atividade de rádio escolar foi escolhida por ser a predominante na cidade de Pelotas-RS, estando presente em oito das 12 escolas que aderiram ao macrocampo.

Tal como consta no Caderno Metodológico do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, as oficinas de rádio escolar instrumentalizam os estudantes para que questões como a existência de grandes oligopólios de comunicação, caráter parcial da mídia e a democratização dos meios sejam pensadas em sociedade, visando resultados a médio e longo prazo. Através das atividades de rádio, a escola, além da aproximação com a realidade dos alunos e da reflexão crítica sobre os meios, poderá ser eixo integrador da comunidade, ao formar cidadãos multiplicadores do conteúdo crítico acerca da mídia naquilo que condiz com a realidade em que estão inseridos.

Porém, a realidade ainda se encontra distante do pretendido pelo Ministério da Educação, através do que consta no Caderno Metodológico do programa Mais Educação.

### **ANÁLISE DA METODOLOGIA DE UTILIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE RÁDIO ESCOLAR**

Das 12 escolas que participam do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, foram entrevistadas oito, que escolheram a atividade de rádio escolar. Dessas, quatro escolas não têm a atividade em andamento. Quando entrevistadas, as justificativas foram variadas. Duas delas pararam as oficinas devido a saída da coordenadora do projeto. Outra, devido a falta de oficinheiros. A quarta escola não iniciou as oficinas devido a falta de espaço adequado na escola. As três primeiras escolas receberam o equipamento destinado às atividades e uma delas implementou uma rádio escolar.

Com as quatro escolas em que as oficinas de fato funcionam, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a fim de entender a metodologia das atividades. Até o presente momento duas entrevistas já foram realizadas.

As atividades nas duas escolas funcionam em turno inverso ao das aulas e são ministradas poricineiros. Uma escola comentou que os oficineiros são indicados pela Secretaria Municipal de Educação e que são alunos da Universidade. Já a outra disse que os oficineiros são pessoas que gostam de trabalhar com crianças, geralmente da comunidade, e que o ideal seria se fossem pessoas da Universidade.

Os alunos que participam das oficinas são selecionados, numa das escolas, dando-se preferência àqueles que têm problemas de aprendizagem e que recebem benefícios do governo. Na outra escola, a adesão é livre. Caso os alunos não se interessem, a escola conversa particularmente com cada aluno para oferecer as atividades.

Em nenhuma das escolas existe um instrumento de avaliação das oficinas. Uma delas relatou que, no primeiro ano de adesão ao programa, em 2010, eram enviados relatórios de prestação de contas para a Secretaria Municipal de Educação. A outra disse que as atividades são consideradas como recreação, “uma forma dos alunos fugir daquela monotonia da sala de aula”.

Sobre a metodologia das atividades na oficina, uma das escolas declarou que devido à falta de equipamentos o conteúdo é mais “criativo”, pensado pelo oficineiro. Nessa escola, são realizadas oficinas que trabalham a música e os sons. A outra, que já possui o equipamento, realiza oficinas teóricas e práticas com utilização dos microfones, principalmente, para instigar o treinamento da fala.

Nas duas escolas, as atividades são realizadas em espaços improvisados, geralmente em salas de aula desocupadas no horário das atividades. Numa delas, a falta de espaço foi apontada como o principal problema para a realização do projeto.

O acesso às tecnologias, a melhoria no diálogo e expressão dos alunos são justificativas das duas escolas pela escolha do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias. Uma delas relatou, também, o fato de a escola receber equipamentos, que são de uso geral. A outra relatou a integração da escola através da comunicação.

Através das entrevistas já realizadas, consegue-se constatar a simpatia das escolas pela atividade de rádio, as dificuldades encontradas e, também, um hiato entre a prática realizada nas escolas e o que é proposto pelo Caderno Metodológico do programa Mais Educação. Neste contexto de ensino, o trabalho com os meios solicita do aluno posicionamento, opinião, ponto de vista. Mas pensar a midiaticização, o modo de produção e recepção e o funcionamento do discurso na notícia é movimento posterior, e nesse sentido as práticas ainda têm de ser qualificadas.

### **CONCLUSÃO: MÍDIA E DEMOCRATIZAÇÃO**

A mídia, e a imprensa em particular, estão incorporadas às práticas de ensino-aprendizagem das escolas das redes pública e privada, que se utilizam do material jornalístico como recurso pedagógico. A apropriação desse material, porém, nem sempre é feita de forma crítica, perdendo-se assim a oportunidade de desenvolvimento de práticas de resposta crítica à mídia e de que se estabeleça uma cultura democrática de controle social dos diferentes meios midiáticos.

As práticas de leitura de notícias de jornal estão muito presentes na escola, mas raras são as atividades que discutem produção, recepção e funcionamento da notícia na sociedade. Isso se dá porque o texto jornalístico sofre processo de didatização, cujas implicações limitam a sua leitura na aula de português. Muitas atividades buscam no jornal uma temática social que promova debate, sem, contudo, discutir os modos de dizer e suas implicações no sentido. E nem mesmo as questões linguísticas próprias desse gênero costumam ser abordadas, ou seja, pouca atenção é dada à textura dos textos, ignorando-se as marcas dos processos de produção dos sentidos.

Ainda que trabalhem com produtos midiáticos, os alunos não desenvolvem capacidade crítica de resposta à mídia capaz de qualificarem a sua interação com os processos midiáticos, melhorando, assim, a qualidade dos serviços de comunicação que as empresas jornalísticas prestam à sociedade. O desenvolvimento dessas competências em professores e alunos deverá colocar as discussões sobre o controle social da mídia ou da liberdade de imprensa em outro patamar, resultando numa imprensa melhor e numa sociedade mais consciente do papel da mídia no desenvolvimento da democracia e da liberdade de expressão a que todo o cidadão tem direito garantido na Constituição.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Guareschi, P. & Biz, O. (2005). *Mídia e democracia*. Porto Alegre: Evangraf.
- Kellner, D. & Share, J. (2008). Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educ. Soc.*, 29, 104 - Especial, 687-715. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- Lozza, C. (2009). *Escritos sobre jornal e educação*. São Paulo: Ed. Global.
- Neumann, L. (1990). *Educação e comunicação alternativa*. Ed. Vozes.
- Peruzzo, C. (1999). Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania. *Comun. In/.*, 2, 2, 205-228. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/22855/13596>>.
- Soares, I. (2000). Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, 19, 12-24. Disponível em <<http://200.144.189.42/ojs/index.php/comeduc/article/viewFile/4147/3888>>.
- Soares, I. (2009). *Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos*. Santafé de Bogotá : Nómadas.
- Soares, I. (2011). *Educomunicação o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas.

#### OUTRAS REFERÊNCIAS

- Moll, J. & Raviolo, D. (2013). *Macrocampo comunicação e uso de mídias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Esplanada dos Ministérios. Brasília, DF. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad>> Acesso em 2.10.2013.

SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). *Programa Mais Educação, passo a passo*. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf). Acesso em 25.01.2014.

Souza, R. de C.; Antunes, F.; Carniatto, I. & Tavares, B. (s/d). *Oficinas pedagógicas como ferramenta para formação de multiplicadores ambientais*. Cascavel PR. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/>>.

## Quando um jornal escolar torna-se o jornal da cidade

CRISTIANE PARENTE DE SÁ BARRETO; ANTONIA ALVES PEREIRA & HELENA CORAZZA

cristiane.parenthe@hotmail.com; antoniaalvesjor@yahoo.com.br; helenac@usp.br  
*Universidade do Minho/ Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/ Universidade de São Paulo – USP*

### Resumo

Este artigo apresenta os significados do projeto Repórter por Um Dia, da Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja, zona rural de Itahum, distrito de Dourados/MS, região Centro-Oeste do Brasil. O lugar, com 4,5 mil habitantes, passou a ter visibilidade e voz a partir do trabalho feito pelos alunos que, a partir do jornal escolar, passaram a reivindicar seus direitos e fizeram da escola lugar central na comunidade, assim como de seu “Informe A.V.A”, veículo de comunicação local. A partir de observação participante, entrevistas e análise dos textos publicados; além do suporte de autores da educação e comunicação e conceitos como aprendizagem, autoria, narrador, participação e educomunicação, verificamos o quanto o projeto possibilitou novos olhares e discursos sobre Itahum, aprendizagem colaborativa e postura mais cidadã.

**Palavras-Chave:** Educomunicação; Itahum; jornal escolar; cidadania; narradores

---

### INTRODUÇÃO

Esta história, que deu origem a uma dissertação de mestrado na faculdade de educação da UnB em 2012, aconteceu (e ainda é desenvolvida) num pequeno lugarejo chamado Itahum, menor distrito de Dourados\MS, com cerca de 4,5 mil habitantes em 2012. Pelos dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE esse número era de apenas pouco mais de 2.400, a maioria de trabalhadores agrícolas.

Em 2012, Itahum contava com duas escolas, uma municipal e outra estadual (onde se desenvolveu o projeto analisado), algumas igrejas católicas, três mercadinhos, duas lan houses, um posto de saúde, um posto policial e um posto de correio que recebia contas, porque não havia bancos ou caixas eletrônicos. A “vila” como é chamada a área central, resumia-se a pequeno quadrilátero composto por algumas ruas asfaltadas.

Por causa da fartura da madeira em décadas passadas, boa parte das casas ainda é feita desse material. Herança de um tempo em que a Estação Ferroviária ainda funcionava e o dinheiro corria por aquelas bandas. É nessas casas de madeira, inclusive, onde mora a maioria dos professores locais.

Itahum, porém, não se resume ao centro, ou à vila. Para conhecer realmente o lugar é preciso sair do asfalto e avançar pelas ruas de pedrinhas, caminhar pelo barro que vira lama em dias de chuva e ver as casinhas rareando quando o verde das plantações começa a tomar conta do olhar. São muitas as fazendas que existem

em Itahum, e muitas onde os pais de alunos trabalham e vivem em pequenas casas com seus filhos que, após a aula, ajudam no cuidado com a terra. Além das fazendas, há também sítios, chácaras, dois assentamentos rurais e três acampamentos de sem-terra, onde também vive um ou outro aluno embaixo de uma lona, encolhido como pode entre colchões, pedaços de madeira que fazem as vezes de móveis e uma comunidade unida em torno de um ideal: terra.

Para todos esses alunos que saem da escola, pegam um transporte escolar que pode demorar até 1 hora para levá-los até suas casas, e ajudam os pais com os trabalhos na terra, o vizinho mais próximo muitas vezes é o que a televisão mostra. Eles pouco sabem sobre Itahum, porque quase nada sai sobre o lugar na grande mídia, seja rádio ou TV (o que eles têm acesso). E o pouco tempo que têm de lazer, aos finais de semana, nem sempre têm como tema Itahum.

Quase não há festas em Itahum. E as que existem são promovidas pelas Igrejas Batista e Católica. Jogos também não há, porque não há quadras além daquelas das escolas municipal e estadual. Também não há espaço público para o lazer, como praças. Todos os acontecimentos culturais e esportivos do local são das igrejas e, principalmente, das escolas, que tornaram-se centrais na vida de Itahum.

O grande sonho dos moradores é ver a municipalização de Itahum, já que o distrito contribui com cerca de 30% da economia do município de Dourados, principalmente com as culturas de soja, milho, feijão e gado e não vê esse recurso voltar em forma de benefícios e melhorias. Os jovens ao terminarem os estudos na escola vão embora e não voltam, porque não há perspectiva para eles.

Nesse ritmo, o que restava a Itahum era envelhecer junto com sua população. Ver as casas ficarem abandonadas, o mato tomar conta das ruas, o barro manchar de vermelho a história do lugar e lembranças serem apagadas com o tempo. Mas um projeto começou a mudar tudo isso: “Repórter por um Dia”

### **O PROJETO “REPÓRTER POR UM DIA”**

Em 2008 a Escola Estadual Antonio Vicente Azambuja, tendo como objetivo melhorar a leitura de seus alunos, fechou uma parceria com o jornal O Progresso, de Dourados, para que todos os dias chegassem na escola 10 exemplares do periódico. Além disso, os professores receberiam treinamento para trabalhar com o jornal nas suas disciplinas. Em Itahum, havia apenas cinco famílias assinantes do Progresso e, por mais difícil que seja acreditar, muitas crianças nunca tinham visto ou tocado em um jornal impresso. Para a coordenadora Aley Matos Palmeira, era uma questão de democratização da informação que o jornal chegasse à escola.

Todos os professores, com exceção dos de matemática, criaram projetos ligados ao jornal. Ao longo do ano, os alunos tinham aulas voltadas a decifrar imagens, trabalhar manchetes, classificados, textos opinativos e informativos, etc. Um dos professores, porém, resolveu fazer um pouco diferente. Junto com os alunos, criou o projeto “Repórter por um dia”. A ideia inicial era estimular que os alunos não apenas lessem as notícias do jornal, mas fossem capazes de escrever seu próprio veículo, melhorando

assim seu processo de escrita. O que o professor de português Domingo Rosa Vega não podia imaginar é que aquele projeto alcançasse a dimensão que alcançou.

Desde que o projeto começou, em 2009, inicialmente como Jornal Mural, depois como Informe A.V.A e, no final de 2011, ocupando o jornal O Progresso, de Dourados, a realidade em Itahum começou a mudar também. A escola, a partir de seus alunos, passou a ocupar o papel de narradora. Tem dado a Itahum um lugar nas páginas de jornal, no debate na mídia e na sociedade. Ainda que para cobrar, reclamar atenção, desenvolvimento. De certa maneira, a escola e os alunos têm sido os contadores de uma história, um lugar, uma gente. E o projeto tem demonstrado o quanto uma decisão política da escola pode ser importante para toda uma comunidade.

Segundo a coordenadora Alely Palmeira:

“A ideia desse projeto na realidade visa despertar as nossas crianças (...) porque nos assentamentos e no distrito a renda que existe é mais de subsistência, então eu me preocupo com o despertar crítico dessas crianças, para elas verificarem o que vai ser de Itahum no futuro (...) Eu tenho por mim que uma das saídas pra nossa comunidade como um todo seria a municipalização de Itahum. Dessa forma, teria uma estrutura administrativa, uma prefeitura, uma câmara de vereadores...e isso geraria emprego. Porque hoje (...) quando eles se formam, estão optando por ir pra Dourados. Então, aqui vai ficar o que? Uma cidade de velhos? Esse distrito vai se acabar? (...) Então, com esse projeto a gente visa despertar a criticidade do aluno, pra ele despertar pra essas questões do amanhã (...) De que forma nós vamos crescer, produzir, construir uma cidade de fato? É preciso ter uma estrutura. Aqui é preciso um hospital, temos que ter médicos, um banco. Temos que ter correio. Aqui não temos um banco (...) São essas situações que a gente tenta com esse projeto fazer com que as nossas crianças raciocinem, que eles tenham essa criticidade, enxerguem. Não politicamente, porque é um projeto apolítico (em termos partidários), mas existe sim, uma política de desenvolvimento de estrutura dessa comunidade. Eu acho que isso é uma responsabilidade nossa como professora, como ser humano, como pessoas que moram aqui e gostam desse local. Se não, Itahum vai se acabar. Ou nós conseguimos trazer pra cá formas de geração de emprego ou nossos jovens vão todos embora” (Barreto, 2012: 77).

Com o passar do tempo a empolgação com o “Informe A.V.A” e com o projeto foi tanta que o dinheiro arrecado nas barraquinhas da tradicional festa julina da escola, e em acordo com a Associação de Pais e Mestres da escola, serviu para comprar gravador e câmera para o trabalho dos alunos.

Para a diretora Maria José, o projeto mudou muito a relação dos alunos com o lugar em que vivem: “Hoje eu sinto que há um sentimento de pertencimento maior dos alunos em relação à Itahum. Apesar de todos os problemas que nós temos, eles valorizam o lugar de onde são”.

Todos os 13 alunos ligados ao projeto em 2011/2012 e que foram entrevistados leram pela primeira vez um jornal na escola, a partir do projeto. A maioria deles é morador de fazendas e reconhece que, antes de projeto com o jornal, não tinha conhecimento ou contato com os problemas de Itahum:

“O jornal é muito bom pra informar as pessoas (...) Esse projeto ensina muito a gente. A gente está aprendendo mais sobre onde a gente mora e isso é muito

bom. (...) A gente olha, faz o jornal e pensa que se não ajudar pode piorar. Então, é muito bom. Tá ajudando bastante também porque eu tinha muito erro de português e na leitura eu não era muito boa e esse projeto tá ajudando bastante. Aprendi muito aqui, que é uma escola boa, que eu tive o direito de crescer, de fazer as coisas. Então eu tive um direito muito bom de crescer na vida e ser pessoa que eu quero ser e vou ser” (Aluna Joana).

“Nossa! Isso tá sendo muito legal, porque a gente se sente importante, né? Isso é muito importante. As pessoas (da comunidade) vão se sentir mais protegidas, vão poder ter voz, vão poder falar o que elas quiserem aqui que a gente vai poder tá transformando isso numa reportagem (...) A gente está aprendendo a dar valor às coisas, a não desperdiçar, a cuidar do meio ambiente (...) a gente aprendeu muito (...) os meninos estão se informando mais. Não estão ficando tão bestas, estão interagindo com o jornal” (Aluna Raíssa).

“Os alunos quando entram na escola já têm um pensamento que é terminar logo a escola e ir pra Dourados ou alguma região próxima pra fazer faculdade. E com isso ninguém nunca prestou atenção em melhorar Itahum. E através do projeto começamos a ver os problemas como eles são, pra tentar melhorar pra quem vive aqui, pra nossos pais, nossos familiares que vivem aqui (...) Através do projeto a gente pôde ver o que precisa na comunidade, e dar mais atenção aos problemas da comunidade” (Aluno João) (Barreto, 2012: 107).

#### **JORNAL NA ESCOLA E A EXPERIÊNCIA DA AUTORIA**

Roxana Morduchowicz (2001), coordenadora do programa “Escuela y Medios”, do Ministério da Educação da Argentina, aponta as razões pelas quais o jornal deve ser usado na educação: o fato do conhecimento ser cada vez mais mediatizado faz com que haja a necessidade dos meios de comunicação constituírem-se objeto de estudo, já que são determinantes em nossa maneira de adquirir, transmitir e construir informações, saberes e conhecimentos acerca do mundo. Os meios também aproximam mundos e culturas, fazendo com que vivamos em uma aldeia global, por isso, além da escola, também conhecemos muito pelos meios, e precisamos compreender essa possibilidade que oferecem (Barreto, 2012: 29).

Não se pode falar em jornal na escola sem lembrar Freinet e a possibilidade de autoria que ele permitiu a seus alunos. “Celéstin Freinet defendia o lugar da imprensa na escola, com a convicção de que o ofício de ensinar tinha sentido quando a criança vivia o meio e assim podia pensar em sua transformação” (Isaias, 2009:20).

Toda a experiência democrática, de aprendizagem de autoia, de aprendizado e cidadania vivenciadas pelos alunos a partir do trabalho com o jornal, só acontece se essas experiências não estiverem “a serviço de uma pedagogia escolástica que lhe diminuiria seu alcance. Deve estar, sim, à medida de uma educação que, pela vida, prepara para a vida” (Freinet, 1974: 78).

Segundo Freire (2002) em Extensão ou Comunicação, a elaboração do jornal escolar pode ser um instrumento para motivar a escrita do aluno, sua autoria, sua palavra, seu posicionamento diante do mundo, possibilitando a formação de educandos críticos.

Mas para que alguém seja autor, é importante também ser leitor. Dos vários textos do mundo, das imagens, palavras, dos personagens, fatos, do mundo. Compreender como muitas vezes a visão que temos de nossa realidade é não só mediada pela linguagem, mas mediatizada. Por isso a importância de desnaturalizar o mundo representado pela mídia, fazer novas leituras e acrescentar a própria.

Caldas afirma que:

“Para se ler o mundo a partir dos olhares dos outros, é fundamental que seus leitores aprendam antes a ler o mundo em que vivem, por meio da construção de suas próprias narrativas. Só assim será possível a construção do conhecimento, a transformação do educando em sujeito de sua própria história. A aquisição do pensamento crítico é resultado da inserção e percepção direta do aluno como agente mobilizador na sua realidade” (2006: 129).

### **UM OLHAR SOBRE O INFORME A.V.A**

Ao longo de três anos, de 2009 a 2012, foram apenas seis exemplares do “Informe A.V.A”, composto pelos melhores textos do jornal mural bimensal produzido pelos alunos do professor Domingo Vega. Os próprios alunos, junto com o professor, escolhiam os textos que fariam parte do informe.

Resolvemos fazer uma análise dos textos dos informes, para ver que tipo de assuntos era mais comuns e os enquadramentos dados a eles.

Ao fazermos a análise dos informes, não diferenciamos os textos entre opinativos e informativos, pelo fato dos alunos ainda estarem amadurecendo sua relação com os gêneros jornalísticos. Também não fizemos diferenciação em relação a tamanho de textos para fins de análise temática e de enquadramento.

O total de produções analisadas foi 55. Desse total, 46 (83,63%) foram textos produzidos por alunos; quatro (7,27%) pelos professores; dois (3,63%) têm origem na internet, em sites como wikipedia e três textos (5,45%) não conseguimos identificar a origem.

Em termos de enquadramento, separamos os textos em positivos, negativos ou neutros, entendendo que este último caso referia-se a publicações em que o fato era mostrado sem que houvesse nenhum tipo de valoração do mesmo, enquanto que as outras deixavam explícito seu viés mais crítico ou favorável ao personagem ou fato.

O que percebemos nessa análise, talvez devido ao projeto ainda estar no início, é uma certa ingenuidade dos alunos no tocante ao que os entrevistados dizem. Ao ouvirem políticos, por exemplo, eles não foram capazes de se contraporem aos mesmos, resumindo-se a transcrever suas falas, sem contestá-las. Algo que uma educação para os meios desenvolvida ao longo de mais tempo pode ajudá-los a amadurecer.

Quanto aos temas, verificamos dois principais: a escola e a comunidade de Itahum. Dos 55 textos, 31 (56,36%) referiam-se a eventos e temas relacionados à escola, sendo que um dos jornais não tinha nenhum assunto dedicado à comunidade. Os outros 24 textos (43,63%) referiam-se a questões da comunidade como as promessas de resolução da iluminação pública, problemas com o lixo, funcionamento do posto de saúde, etc

Praticamente todos os textos que se referiam à escola tiveram um enquadramento positivo, com exceção de dois que falaram do atraso na reforma da escola e do atraso no transporte escolar e outros três que eram neutros. Ao contrário, dos textos que se referiam à comunidade, 10 (41,6%) possuíam um viés negativo, demonstrando que as políticas públicas não estão alcançando as necessidades da população. Outros 10 textos foram considerados neutros por nós, por serem retirados da internet sobre Dourados ou ainda construções textuais que mesclavam aspectos positivos e negativos do local. Apenas quatro foram positivos, representando 16,66% do total.

Os aspectos negativos destacados nos textos, referiam-se a denúncias feitas pelos moradores entrevistados pelos alunos quando saíam pela comunidade com o professor, numa aula de campo para a produção do Informe A.V.A ou o Jornal Mural. Alguns desses problemas com os quais os alunos tomaram conhecimento, a partir de conversas com os moradores, começaram a ser resolvidos com o trabalho conjunto da escola e a Associação dos Moradores, ambas pressionando o poder público a partir das pautas do “Informe A.V.A” e apoio do jornal “O Progresso”, de Dourados, que passou a publicar as matérias em suas páginas e, no final de 2011, criou uma coluna chamada “Itahum – Fotos e Fatos”, com os textos dos alunos.

Essa ação do jornal O Progresso deu um enorme significado ao trabalho da escola e dos alunos, porque além de reconhecer que o que estavam fazendo era importante, deu visibilidade a um local que não tinha voz, poder e relevância entre os políticos. Mas a partir do momento em que o jornal da segunda maior cidade do estado do Mato Grosso do Sul dá visibilidade a um jornal e a uma pauta criada por uma escola, reverberando as necessidades de uma comunidade inteira, aquilo toma outra dimensão. Já não era mais possível dizer que não se sabia, que não se tinha visto, que não se conhecia. O Informe A.V.A passa a ser o jornal de Itahum. E o jornal de Itahum começa a ocupar e a pautar as páginas do jornal de Dourados.

A Escola Antônio Vicente Azambuja passou a ter uma importância tão grande para aquela comunidade que, em alguns momentos, o professor responsável pelo projeto, assim como alguns de seus alunos, passaram a receber denúncias de moradores, para que fossem publicadas no jornal da escola, ou no jornal da cidade, afinal, o Informe A.V.A chegou a ter 450 exemplares. Se pensarmos que Itahum há cerca de 4,5 mil habitantes, o periódico atingia 10% da população, coisa que nenhum jornal brasileiro da grande mídia consegue. Sem falar que o jornal não era lido apenas por uma pessoa, portanto, acabava alcançando muito mais.

## **A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS**

O que os 13 alunos que estavam escrevendo o jornal acharam dessa experiência de criar um jornal e ter como pauta uma comunidade, tendo em vista que nenhum deles havia lido jornal na sua vida? Que outros assuntos típicos de adolescentes de 13, 14 anos, estariam fora do jornal e eles gostariam de escrever?

Para saber as respostas fizemos um grupo focal com os alunos e, em seguida, os entrevistamos separadamente. O que mais nos surpreendeu foi que, apesar de

uma ou outra sugestão de pauta que eles só pararam para pensar a partir da entrevista conosco (como sexualidade e gravidez na adolescência; preconceito, racismo, drogas, etc), nenhum deles cogitou a possibilidade de deixar de falar sobre Itahum, de conhecer os problemas e os aspectos positivos da comunidade em que vivem e do aprendizado que estavam tendo com aquela experiência.

Para nós, a experiência do “Repórter por Um Dia” reforçava e, de certa forma, retomava as Aulas Passeio de Freinet, quando ele reconhecia que o interesse do aluno podia estar fora da sala de aula, na própria comunidade. No caso em estudo, o projeto tem transformado as aulas em momentos mais significantes para os alunos, despertando neles a curiosidade em relação a lugares e personagens de Itahum, ao estimular que eles percorram novos caminhos, diferentes daqueles comumente percorridos, novos olhares, descobertas de novas histórias que podem fazer parte do Informe A.V.A e também de seu repertório. Os depoimentos a seguir comprovam nossa afirmação acima:

“As aulas estão bem mais diferenciadas agora. A gente não fica só dentro da sala de aula. Eu tenho melhorado a caligrafia, a produção de texto e, a partir do jornal, discutido sobre Itahum”. (Aluno Rômulo)

“A gente não escreve mais só pra tirar nota, mas pra melhorar o Itahum, né?” (Aluno Mário) (Barreto, 2012: 118).

## **UM OLHAR PARA A EDUCOMUNICAÇÃO**

Usamos Soares para conceituar Educomunicação:

“um conjunto de ações voltadas a criar e desenvolver ambiências favorecedoras do diálogo social, mediante um conjunto de ações em vários subcampos: a educação para a comunicação; a mediação tecnológica, a expressão comunicativa, a pedagogia da comunicação e a gestão de processos comunicativos” (2011: 12).

A Educomunicação, segundo Soares (2011), é composta por algumas áreas: educação para a comunicação; a expressão comunicativa através das artes; a mediação tecnológica na educação; a pedagogia da comunicação, que tem um olhar atento à didática e ao trabalho conjunto de educandos e educadores; a gestão da comunicação e, por fim, a reflexão epistemológica.

Fica claro para nós que o “Repórter por um Dia” é um projeto educ comunicativo na medida em que possibilita a apropriação dos meios e a possibilidade de produção de mensagens por parte dos sujeitos. O que ainda pode ser aprimorado com o amadurecimento do projeto é a leitura crítica da mídia. Ou seja, é preciso avançar para uma etapa em que os alunos compreendam melhor de que maneira a mídia contribui para nossa visão sobre o mundo, como ela funciona, etc.

E segundo Gonnet, inclusive, a adolescência é uma idade propícia para:

“a tomada de consciência das estratégias das mídias, para melhor avaliar sua situação de consumidor, mas também de ator potencial, desde o instante em que sejam implementados projetos de diálogo com um jornal, uma estação de rádio ou de televisão” (2004: 54).

Para o autor, os jovens (os adolescentes, neste caso) podem, eventualmente, a partir da produção de mídia alternativa, negociar seus próprios conflitos. Além disso, podemos dizer ainda que a mídia alternativa produzida pelos alunos e que os ajuda a refletir sobre o lugar em que vivem, os estimula também a participar. Neste caso, a escola teve um papel fundamental como desenvolvedora de “mentalidades participativas”. Participação assim como entende Bordenave:

“(…) processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder. Quando se promove a participação deve-se aceitar o fato de que ela transformará as pessoas, antes passivas e conformistas em pessoas ativas e críticas” (1994: 77).

Da mesma forma, a escola pode ter um importante papel na educação e no exercício para a cidadania, quando mostra que esta não se resume apenas ao momento do voto, mas está nas ações cotidianas, na possibilidade de transformação da realidade. Cidadania como entende Resende:

“Um estado de espírito e uma postura permanente que levam pessoas a agirem, individualmente ou em grupo, com objetivos de defesa de direitos e de cumprimento de deveres civis, sociais e profissionais. Cidadania é praticada todos os dias, em todos os lugares, em diferentes situações, com variadas finalidades. Não se pode confundir cidadania com atos isolados e eventuais protestos e reivindicações, muitas vezes justos, porém efêmeros” (1992: 67).

Vale ainda citar Cerquier-Manzini quando destaca que só existe cidadania quando há reivindicação da apropriação dos espaços, da garantia dos direitos em prol de uma sociedade melhor. “Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população” (2010: 13).

## CONCLUSÕES

Para nós, além da melhoria da leitura e escrita dos alunos, objetivos iniciais do projeto por parte da direção, coordenação e educadores da escola, fica claro que o maior ganho proporcionado pelo projeto foi ter alcançado toda a comunidade, que viu-se empoderada a partir de um trabalho de educomunicação; com voz; com novos olhares em relação ao futuro de Itahum. Uma comunidade que percebeu a centralidade de uma escola; alunos que tiveram mais do que aprendizagens formais. Tiveram e experimentaram aprendizagens fundamentais baseadas nos Quatro Pilares da Educação do Relatório Jacques Delors (2006): **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.**

O projeto permitiu aos alunos **aprenderem a aprender**, ao dar-lhes autonomia para se aventurarem por um Itahum desconhecido para eles, buscarem histórias, personagens e novos caminhos e personagens, descobrindo em cada reportagem um pouco mais de seu lugar, sua identidade. E esse trabalho não ficou invisível para a comunidade, que percebeu a importância do envolvimento de adolescentes com questões sociais, econômicas e políticas locais:

“Se o projeto está dando resultados? Minha filha, pra mim, que sou mãe de tantos filhos, só de ver esses alunos com lápis e papel na mão, andando por esse Itahum, entrevistando gente, procurando saber sobre os problemas daqui...isso pra mim já deu certo. Isso pra mim é o resultado.” (Moradora entrevistada pelos alunos sobre problemas com o posto de saúde) (Barreto, 2012).

Os alunos também **aprenderam a fazer** com os erros e acertos do jornal, as correções, os textos que ficaram no mural mas não entraram no Informe, as pautas que ainda precisam ser feitas, os problemas que ainda não foram solucionados, o momento da autoria, etc deixando seu registro na história de Itahum.

Estar aberto a críticas, ouvir o outro, entender as dificuldades que podem não ser suas, mas são do vizinho, ter senso de comunidade, lutar junto por um único ideal, compartilhar opiniões, ter que lidar com as críticas, ser lido, trabalhar em grupo, procurar solucionar conflitos. O trabalho com o jornal possibilitou aos alunos **aprender a conviver juntos**, dialogar, questionar e construir identidades individuais e coletivas em um momento de transformação em suas vidas que é a adolescência:

Por fim, o projeto tem possibilitado **aprender a ser**. Um processo que é contínuo e que a partir das reflexões que proporcionou aos alunos, vai continuar gerando inquietações e busca de uma postura mais cidadã no mundo. Uma postura mais de sujeito e menos de objeto:

“Em termos de aprendizagem esse projeto me trouxe aprendizagem de vida... eu acho que eu fiquei me interessando mais por essas coisas de política. E a gente pensa: Por que não estão fazendo pra gente tudo que estão fazendo pra Dourados? A gente é Itahum, mas a gente merece isso. Merece mais desenvolvimento...Em termos de disciplina tá ajudando em tudo que tem texto, leitura, tudo!” (Aluna Ana).

### Segundo Delors:

“Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (Delors, 2006: 100).

Para nós, a Escola A.V.A a partir do projeto “Repórter por um Dia” forneceu aos alunos as ferramentas que precisavam para compreender o mundo que os cercava e perceberem-se sujeitos de sua história, narradores (no sentido benjaminiano) de seu cotidiano. Foi a partir do jornal que Itahum passou a ter sua história contada. E uma história contada pelo povo que vive o lugar Itahum. Lugar aqui entendido como “fenômeno da experiência humana”, segundo Serpa (2011).

E o direito a um lugar é também o direito de ser seu contador de histórias, narrador e cronista de um tempo, de heróis e anti-heróis, personagens anônimos que constroem juntos a alma e as experiências desse lugar, como faz o narrador e o cronista de Benjamin (1987) que, para finalizar, aqui retomamos:

“o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (p.223, cit. em Barreto, 2012: 133).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreto, C. P. de S. (2012). *Comunidade, Escola, Jornal Escolar – Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/12413?mode=full>.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Bordenave, J. E. D. (1994). *O que é Participação*. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- Caldas, G. (2006). Mídia, Escola e Leitura Crítica do Mundo. *Revista Educação e Sociedade*, 27, 94, 117-130. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a06v27n94.pdf> ou [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).
- Cerquier-Manzini, M. L. (2010). *O que é Cidadania*. 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Delors, J. (coord.) (2006). *Educação: Um tesouro a descobrir*. 10ª ed. São Paulo: Cortez/ Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- Freinet, C. (1974). *O jornal Escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freire, P. (2002). *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Gonnet, J. (2004). *Educação e Mídias*. São Paulo: Edições Loyola.
- Isaías, M. (2009). *Por qué y para qué leer el diario en la escuela?*. Rosario: Homo Sapiens.
- Morduchowicz, R. (2001). *El diario en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Resende, Ê. (1992). *Cidadania – O remédio para as doenças culturais brasileiras*. São Paulo: Summus Editorial.
- Serpa, A. (2011). *Lugar e Mídia*. São Paulo: Contexto.
- Soares, I. de O. (2011). *Educomunicação – O conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas.

## Inclusão no ensino superior: a comunicação social para a educação em direitos humanos

CARLO JOSÉ NAPOLITANO; LUCIA PEREIRA LEITE & SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS

carlonapolitano@faac.unesp.br; lucialeite@fc.unesp.br; sandreli@marilia.unesp.br  
*Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru*

### Resumo

Este texto é um relato parcial das atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa “Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, financiado pela CAPES/OBEDUC. A etapa do projeto que se relata visa à investigação de leis e políticas públicas que orientem o acesso, a circulação e a permanência de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida no ensino superior. Constituem objetivos desta pesquisa: a) levantar e analisar as políticas públicas de educação superior, no que tange a investigação de termos jurídicos e da legislação que orientam o acesso, a circulação e a permanência de pessoas com deficiência, no ambiente universitário, b) produzir programas radiofônicos a serem veiculadas em canais públicos de comunicação, incentivando o debate crítico e a reflexão sobre a inclusão educacional deste segmento populacional. O desenvolvimento da pesquisa, até o momento, consistiu: a) no levantamento e na análise da legislação relacionada à temática; b) na produção de programas radiofônicos veiculados na Rádio Unesp FM. Na pesquisa foram selecionadas e analisadas 13 leis ordinárias e 6 dispositivos constitucionais que tratam diretamente do assunto. Com a análise, foram produzidos seis programas radiofônicos veiculados pela Rádio UNESP FM.

**Palavras-Chave:** Ensino superior; inclusão; educação: comunicação social

---

### INTRODUÇÃO

A presente comunicação faz parte de um conjunto de ações da pesquisa “Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, projeto em rede financiado pela CAPES/OBEDUC, com a participação três universidades públicas brasileiras: UNESP, como proponente e as Universidades Federais de Santa Catarina e de Juiz de Fora, como colaboradoras.

O projeto tem vários objetivos: discutir as políticas públicas e as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida no Ensino Superior; o impacto dessas políticas na formação docente; e a produção de mídias instrumentais a serem veiculadas em emissoras públicas de radiodifusão. Especificamente esta comunicação visa apresentar os resultados referentes à investigação de leis e de políticas públicas nacionais que orientem o acesso, a circulação e a permanência de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida no ensino superior e a consequente produção de programas radiofônicos acerca da temática pesquisa.

Deste modo, seus objetivos centram em: a) levantar e analisar as políticas públicas de educação superior, no que tange a investigação de termos jurídicos e

da legislação que orientam o acesso, a circulação e a permanência de pessoas com deficiência, no ambiente universitário e b) produzir programas radiofônicos a serem veiculadas em canais públicos de comunicação, incentivando o debate crítico e a reflexão sobre a inclusão educacional deste segmento populacional.

As ações deste estudo consistiram: a) no levantamento e na análise da legislação relacionada à temática, a partir do emprego da técnica de busca por palavras-chaves no sítio [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) e na Constituição Federal brasileira; b) na produção de programas radiofônicos veiculados na Rádio Unesp FM. Nessa etapa da pesquisa foram selecionadas e analisadas 13 leis ordinárias e 6 dispositivos constitucionais que tratam diretamente do assunto.

Com a análise, foram produzidos seis programas radiofônicos veiculados pela Rádio universitária pública UNESP FM. O desenvolvimento de produtos radiofônicos tem a intenção de promover um posicionamento crítico dos ouvintes acerca do acesso e da permanência de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida no contexto universitário, buscando-se à correspondência entre o conteúdo comunicativo com as normativas referentes às políticas públicas de preservação dos direitos da pessoa com deficiência.

Considera ainda que a dissonância dos conteúdos normativos e das ações comunicativas pode ser sentida na forma de questionamentos e ceticismo quanto à eficácia e legitimidade das próprias políticas públicas de inclusão social e educacional. Assim posto, esta etapa da pesquisa considera que uma comunicação qualificada, utilizando-se de conceitos científicos bem delimitados sobre a deficiência, favorece a concretização dos direitos fundamentais relacionados às pessoas com deficiência e pode ajudar a desfazer interpretações equivocadas capazes de prejudicar a efetivação de políticas públicas.

Ademais, as propagandas sociais radiofônicas produzidas se coadunam com Plano Nacional em Educação dos Direitos Humanos, que estabelece que as ações dos meios de comunicação devem fundamentar-se na perspectiva da educação em direitos humanos considerando-se como seus princípios norteadores, dentre outros, o compromisso com a divulgação de conteúdos que promovam a cidadania.

É premissa do projeto em rede, indicado no resumo acima, que o ensino superior público atravessa um momento histórico-social desafiador e que tornar a educação superior igualmente acessível a todos que desejam cursá-la tem se constituído uma das principais metas dos que legislam sobre o direito humano de acesso à Educação.

Ademais, considera do projeto que para avaliar as políticas educacionais que visem à expansão de vagas e a democratização do ensino público a todos que concluíram o ensino médio, há que se considerar a participação de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida em ambientes universitários.

Deste modo, a universidade, pensada como espaço democrático, formador de opiniões e de produção de conhecimento, deve contribuir para a superação dos estigmas que impedem a plena participação de tal público neste contexto.

O projeto que se relata objetiva investigar as normativas e as políticas públicas no âmbito nacional que orientam o acesso, a circulação e a permanência de

peessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida no ensino superior. Deste modo, constituem objetivos da pesquisa: a) Levantar e analisar as políticas públicas de Educação Superior, no que tange a investigação de termos jurídicos e das legislações - normativas institucionais - que orientam o acesso, a circulação e a permanência de pessoas com deficiência, auxiliando a sua participação no contexto universitário; b) produzir mídias instrumentais radiofônicas a serem divulgadas em canais públicos de comunicação, incentivando o debate crítico e a reflexão sobre o processo de inclusão educacional deste segmento populacional no ensino superior.

## **DESCRIÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO**

### *BREVE RELATO DO PERCURSO METODOLÓGICO*

A participação do primeiro proponente, no projeto de pesquisa, iniciou-se em abril de 2013 com o levantamento da legislação federal que trata da temática inclusão no ensino superior. Com o emprego da técnica de busca por palavras chaves, pesquisou-se no sítio da presidência - [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) - e na Constituição Federal as normativas que tratam do assunto<sup>1</sup>.

Nessa primeira etapa da pesquisa foram selecionadas 13 leis ordinárias federais, bem como destacados 6 dispositivos constitucionais que tratam diretamente do assunto.

Na segunda etapa da pesquisa, passou-se a análise do material coletado, bem como foram levantados materiais bibliográficos para fundamentar as análises da legislação.

Esta etapa da pesquisa objetivou identificar as políticas públicas, estabelecidas através de leis, relacionadas à inclusão no ensino superior de pessoas com deficiência. Esse recorte metodológico se justificou tendo em vista que a Assembleia Nacional Constituinte elevou à categoria de direito constitucional assuntos relacionados às questões sociais, como foi o caso específico da inclusão social, com isso, o constituinte obrigou os governantes eleitos a efetivarem modificações constitucionais e legais antes de colocarem em prática os seus programas básicos de governo relacionados a qualquer questão social. Esses programas básicos podem estar traduzidos em emendas à constituição e em alterações legislativas infraconstitucionais.

O fato de o constituinte de 1988 constitucionalizar assuntos de natureza econômica e social reduz a margem de manobra decisória dos atores políticos, ou seja, do legislativo e do executivo. A competição continuaria sendo viabilizada por meio de eleições, entretanto, ficaria restrita por imposições constitucionais aos governos eleitos.

Nessa linha de raciocínio para Grau (2003: 26) a legalização ou constitucionalização das políticas públicas induz à profusão de regras jurídicas, alterando a

<sup>1</sup> A pesquisa contou com a participação/colaboração das alunas Bárbara Bressan Belan e Lina Simões Balestrini, bolsistas de iniciação científica, responsáveis pelo levantamento da legislação.

própria lógica do direito, que passa a regulamentar situações conjunturais ao invés de ordenar a estrutura do Estado, fato que acarreta maior flexibilidade e possibilidade de revisão das normas jurídicas. Nesse sentido, pode-se afirmar que o Estado não mais interviria na sociedade como o produtor do direito, mas que “[...] passa a desenvolver novas formas de atuação, para o quê faz uso do direito positivo como instrumento de implementação de políticas públicas”.

Partindo-se desse raciocínio, tem-se a redução da política, em especial as políticas públicas, às normas constitucionais.

Considera ainda a proposta, de acordo com Coutinho (2013: 190), que a constituição brasileira

contém normas ditas ‘programáticas’ – isto é, normas que prevêem objetivos a serem alcançados por meio de políticas públicas [...] e comandos que explicitam valores a serem perseguidos pelo legislador infraconstitucional.

De acordo com Adorno (2010: 10)

A Constituição de 1988 é denominada ‘cidadã’ porque, pela primeira vez na história republicana, não se limitou a enunciar formalmente direitos. Além de estender o elenco dos direitos individuais e coletivos, inscrevê-los no terreno dos direitos humanos, indicou instrumentos para a sua garantia e efetividade.

Compreende-se, então, como políticas públicas o “emaranhado de normas, processos e arranjos institucionais mediados pelo direito”, sendo este “um elemento constitutivo, intrínseco a tais políticas”. Nesses termos, o direito é “objetivo, arranjo institucional, vocalizador de demandas ou ferramentas de políticas públicas. (Coutinho, 2013: 182).

Nesse sentido, de acordo com Coutinho (2013: 198), o direito é objetivo das políticas públicas pois “cristaliza, opções políticas e as formaliza como normas cogentes”, estabelecendo “os objetivos a serem perseguidos”. Ao definir tarefas, dividir competências, articular, orquestrar e coordenar as relações jurídicas dentro do próprio setor público ou fora dele, o direito estabelece o arranjo institucional das políticas públicas. Quando o direito oferece “instrumentos e veículos para a implementação” das políticas públicas serve como uma “caixa de ferramentas”, indicando os “meios jurídicos” para se atingir as finalidades almejadas. Ademais, ao garantir a participação popular na elaboração de políticas públicas o direito serve como vocalizador de demandas, assegurando a participação de eventuais interessados, possibilitando uma garantia de controle social sobre as políticas públicas.

Nestes termos, no que diz respeito especificamente às políticas públicas relacionadas à inclusão social das pessoas com deficiência, a constituição de 05 de outubro de 1988 foi generosa na sua regulação. Em vários pontos do texto constitucional a temática, direta ou indiretamente, está presente.

De acordo com Napolitano (2010) a constituição federal de 1988 determinou que é de competência da União, dos Estados e do Distrito Federal legislar sobre a proteção e a integração social das pessoas com deficiência (artigo 24, XIV).

Diante disso, percebe-se que a constituição estabeleceu que tanto a esfera federal como a estadual devem estabelecer normas protetivas e integradoras

relacionadas às pessoas com deficiência. Diante dessa exigência constitucional, pode-se dizer que não há espaço para ausência de legislação nesse assunto.

Deste modo, verifica-se que as decisões políticas legislativas e as políticas públicas relacionadas à proteção e à integração das pessoas com deficiência são de caráter nacional, delas necessariamente devem participar todos os entes da federação.

Definiu também a constituição de 88 mecanismos de integração da pessoa com deficiência através da educação. É importante pontuar que a educação formal é um dos meios mais eficazes de integração social do ser humano. Diante disso, cumpre mencionar que no texto constitucional está garantido que a educação é um direito social (artigo 6º), um direito de todos e um dever do Estado e da família (artigo 205), que devem assegurar, em especial, à criança e ao adolescente, o acesso à educação.

Esses dispositivos constitucionais mencionados permitem afirmar que esse objetivo deve ser concretizado pelo Estado e pela sociedade, impondo um dever legal para a sua efetivação.

Nesse sentido, o texto constitucional de 88 previu regras no intuito de integrar a pessoa com deficiência ao ambiente escolar, como forma de socialização.

Dispõe o texto constitucional, no artigo 205, que o acesso à educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo que a educação deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, garantindo-se o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208, III).

Por atendimento especializado pode-se inferir no emprego de suportes pedagógicos para que o aluno com deficiência possa se beneficiar do ensino regular. Desses incluem-se: uso de estratégias de ensino específicas, professor com formação adequada; adaptação de materiais ou recursos didático-pedagógicos; agrupamentos diferenciados em sala de aula; ajustes na temporalidade do ensino; adaptações ou adequações curriculares, entre outros.

Prevê também no artigo 227, § 2º a facilitação do acesso às pessoas com deficiência aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos, prevendo que lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

Imposição também prevista no artigo 244 que estabelece que lei específica deverá dispor sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

## **DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS ONDAS DO RÁDIO**

Como mencionado, uma das metas do projeto de pesquisa é o desenvolvimento de propagandas sociais radiofônicas para difundir pelas ondas do rádio informações sobre inclusão no ensino superior. Essas propagandas, com duração de um minuto

cada, veiculam informações acerca dos direitos humanos e das práticas sociais inclusivas referentes ao acesso ao ensino superior das pessoas com deficiências.

A proposta de desenvolvimento de mídias instrumentais<sup>2</sup> para divulgação de direitos humanos parte do pressuposto que engajamento político é postura exigida de todos os profissionais que lidam com a temática dos direitos humanos<sup>3</sup>, com a finalidade de se utilizar o conhecimento, em especial, o jurídico no sentido de efetivar os direitos humanos, em uma práxis libertadora, com a finalidade de concretização da justiça material.

Deste modo, o conhecimento do direito não pode ser uma mera repetição de conceitos pré-determinados, pois corre-se o risco da reprodução das desigualdades, das injustiças, das opressões sociais, muitas vezes, colocadas de forma obscura no próprio ordenamento jurídico.

Nesse sentido, é indispensável a todos os profissionais que trabalham com os direitos humanos o conhecimento das regras jurídicas, no entanto, devem ser capazes de “assumir uma postura crítica frente ao ordenamento jurídico e, por consequência [...] adequá-lo à realidade sócio-econômica” (Faria, 2005: 19).

Segundo Ferraz Júnior (2008) o estudo e a pesquisa em direito podem ser analisados sobre o enfoque de teorias, sejam elas informativas ou diretivas. As teorias informativas estão ligadas as especulações e aos questionamentos, enquanto que as diretivas relacionam-se à ação, ao agir e à decisão. A primeira é denominada por Ferraz Júnior de enfoque *zetético* e a segunda de *dogmático*.

De acordo com Ferraz Júnior (2008: 18) o termo “*zetética* vem de *zetein*, que significa perquirir, *dogmática* vem de *doken*, que significa ensinar, doutrinar”, a *zetética* “visa saber o que é uma coisa. Já o enfoque *dogmático* preocupa-se em possibilitar uma decisão e orientar a ação”. Ademais, o enfoque “*dogmático* não questiona as suas premissas, porque elas foram estabelecidas como inquestionáveis” (Ferraz Junior, 2008: 20).

Seguindo esses entendimentos, compreende-se que para a análise do direito positivado não basta uma visão exclusivamente *dogmática* do direito, mas *zetética*, ou nas palavras de Grau funcional e crítica (Grau, 1991: 13).

No mesmo sentido, para Faria (2005: 09-25), a postura interpretativa tradicional do direito, meramente *exegética*, *dogmática*, de subsunção do fato a norma, *formalista*, que compreende o direito como técnica de controle social, baseado em

<sup>2</sup> Essa proposta é parte integrante de um projeto de extensão universitária intitulado “Minuto Cidadania”, coordenado pelo Prof. Dr. Carlo José Napolitano, co-autor do presente, cujo objetivo central é difundir e socializar as informações e o conhecimento relacionados ao direito, e, em especial, aos direitos humanos, via propagandas sociais, no formato de programas, veiculados diariamente pela Rádio Unesp FM de Bauru, visando à democratização do acesso a essas informações e ao conhecimento produzido na universidade..

<sup>3</sup> A teoria dos direitos fundamentais enfoca o mesmo tema com expressões diversas, tais como, direitos fundamentais, direitos do homem, **direitos humanos**, direitos subjetivos públicos, liberdades públicas, direitos individuais, liberdades fundamentais, além de outras tantas. A expressão “**direitos fundamentais**” é tida como a mais adequada, pois foi a adotada no texto da constituição federal. A título de observação Bonavides (2000) menciona que a expressão “**direitos humanos**” é mais utilizada entre os autores anglo-americanos e latinos, enquanto a expressão “**direitos fundamentais**” é mais utilizada pelos teóricos alemães. Já para Schäfer (2001), direitos fundamentais são aqueles reconhecidos e previstos nas constituições, enquanto os direitos humanos são aqueles previstos nos documentos de direito internacional, como os casos dos tratados internacionais sobre direitos humanos.

um discurso único, desprovido de ambigüidades e contradições internas que tem por fim a certeza e a segurança jurídica, está sendo substituída por uma postura “hermenêutica heterodoxa [...] crítica, politizada e com grande sensibilidade social”, analisando o direito em uma “perspectiva histórica” em busca de uma “práxis libertadora [...] em prol de uma efetiva justiça material”, promotora da justiça material, compensatória e redistributiva, encarando o direito como “método para a correção de desigualdades e consecução de padrões mínimos de equilíbrio sócio-econômico”.

Ainda segundo Faria (2005: 20) essas questões envolvem uma crise epistemológica da ciência jurídica. Segundo o autor, há quem compreenda o direito “como uma simples técnica de controle e organização social” e de outro lado, pensadores “que o concebe como um instrumento de direção e promoção social, encarando-o numa perspectiva histórica e valorizando-o [...] como um método para a correção de desigualdades e consecução de padrões mínimos de equilíbrio sócio-econômico”. Nesse segundo caso, o direito pode ser usado “como instrumento de direção e promoção social” (Faria, 2005: 23).

Segundo Grau (2003: 35 e 64) há inclusive uma mudança no modo de pensar o direito, transcendendo “a análise exclusiva da norma”, reconhecendo no direito uma “instância da realidade”, podendo “funcionar como instrumento de mudança social”.

Ainda de acordo com Grau (2003: 150) o direito constitui uma linguagem do sistema social e nasce na sociedade, no conflito social e expressa relações de poder e ideologias e é produto de conflitos sociais e por isso

É necessário dizer, também, que tais conflitos e contradições são expressos pelo direito através de uma linguagem, a linguagem jurídica. E a linguagem jurídica porta em si, mais do que outras linguagens, postadas em distintos níveis do social, marcas e traços dessas demais linguagens, dos demais discursos do social – mesmo porque o social desenvolve diversos discursos. Essa verificação nos permite compreender que o direito, ainda quando não seja intencional e deliberadamente transformador, finda por resultar efetivamente transformador, ao ensejar interpretações que conduzem à emancipação social, à maior igualdade social etc. É justamente a presença de marcas e traços de tais discursos, nele, que mantém o discurso jurídico integrado socialmente, de modo a assegurar sua adequação à realidade, tanto quanto isso seja possível, em um contexto histórico continuamente cambiante.

Por isso, essa meta da visa difundir informações e transmitir o conhecimento produzido na universidade sobre acessibilidade no ensino superior de pessoas com deficiência com o objetivo de informar e conscientizar os cidadãos em geral, e em especial, as pessoas que se encontram nessa condição, sobre esses direitos, no escopo, de concretizá-los, utilizando-se o meio de comunicação social radiofônico para essa finalidade.

Fazendo isso, o projeto encontra-se em consonância com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2007: 39) que compreende que os meios de comunicação têm por objetivo, dentre outros, transmitir informações e são compreendidos como espaços políticos “com capacidade de construir opinião pública, formar consciências, influir nos comportamentos, valores, crenças e atitudes”

e que podem “constituir-se [...] em um espaço estratégico para a construção de uma sociedade fundada em uma cultura democrática, solidária, baseada nos direitos humanos e na justiça social” podendo “exercer um papel fundamental na educação crítica em direitos humanos, em razão do seu enorme potencial para atingir todos os setores da sociedade com linguagens diferentes na divulgação de informações, na reprodução de valores e na propagação de idéias e saberes.”

Ademais, o PNEDH (2007: 39) reconhece que na sociedade contemporânea a mídia pode ser considerada como “um instrumento indispensável para o processo educativo. Por meio da mídia são difundidos conteúdos éticos e valores solidários, que contribuem para processos pedagógicos libertadores, complementando a educação formal e não-formal”, servindo a mídia para fortalecer a cidadania e os direitos humanos.

Por isso propõe o PNEDH (2007: 39/40) que as ações dos meios de comunicação devem fundamentar-se “na perspectiva da educação em direitos humanos” considerando-se como seus princípios norteadores, dentre outros: “o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania.”

Tendo em vista o que foi mencionado, após a análise da constituição e da legislação sobre inclusão foram produzidos, em 2013, seis programas de rádio de um minuto cada para divulgação do projeto e dos achados da pesquisa. Os programas foram veiculados no decorrer do ano pela Rádio UNESP FM.

#### **EXEMPLO DE ROTEIRO DOS PROGRAMETES**

##### **MC 1**

LOC1: Acessibilidade

LOC2: Qualidade do que é acessível. Facilidade ou possibilidade em conseguir algo.

##### **TEC: Muda BG**

LOC3: A universidade é um espaço público, democrático e de produção de conhecimento. E todos podem frequentar.

LOC4: Aqueles que têm algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou superdotação, têm direito aos recursos da educação especial.

LOC3: Se esses alunos não conseguirem se adaptar ao ensino oferecido, podem solicitar serviços e recursos especializados na sua própria universidade.

LOC3: A universidade deve oferecer os suportes necessários para que todos possam acessá-la.

LOC4: Além disso, recursos didáticos e pedagógicos, ensino adequado e profissionais bem preparados são previstos para atender estudantes com necessidades especiais.

LOC3: Eles auxiliam no desenvolvimento acadêmico e na inclusão social desse aluno no contexto universitário.

LOC 4: Garantindo esses direitos é possível contribuir para a eliminação das barreiras de acessibilidade, promovendo a participação de alunos com deficiência na universidade.

### **TEC: Muda BG**

LOC1: Minuto Cidadania: Você tem o direito de saber.

LOC 2: Agência Propagação e Rádio Unesp FM em sintonia com a comunidade.

LOC1: Campanha financiada pela PROEX/UNESP e Programa Observatório em Educação /CAPES.

Os programetes podem ser ouvidos no Plural: Observatório de Comunicação e Cidadania (<http://www2.faac.unesp.br/blog/obsmidia/>).

### **CONSIDERAÇÕES**

Durante a fase inicial da pesquisa foram encontradas diversas leis que asseguram atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência. Algumas dessas leis são de fundamental importância para o assunto pesquisado. Também destaca-se a importância da divulgação dos resultados obtidos por meio do projeto que propõe a produção de propagandas sociais radiofônicas, com duração de um minuto cada, com a intenção de promover um posicionamento crítico acerca do acesso e da permanência de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida no contexto universitário utilizando-se um meio de comunicação universitário como um instrumento de difusão do conhecimento produzido na universidade.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Adorno, S. (2010). História e desventura: o III Programa Nacional de Direitos Humanos' *Novos Estudos*, 86, 5-20.
- Bonavides, P. (2010). *Curso de direito constitucional*. 10 ed. São Paulo: Malheiros.
- Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Coutinho, D. (2013). O direito nas políticas públicas'. In E. Marques & C. Faria (Eds), *A política pública como campo multidisciplinar* (pp. 181-200). São Paulo: Ed. UNESP/ Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz.
- Faria, J. E. (2005). O judiciário e o desenvolvimento sócio-econômico. In J. E. Faria (Ed), *Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça* (pp. 11-29). São Paulo: Malheiros.
- Ferraz Junior, T. S. (2008). *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. 6 ed. São Paulo: Atlas.
- Grau, E. R. (1991). *A ordem econômica na constituição de 1988*. 2 ed. São Paulo: RT.
- Grau, E. R. (2003). *Direito posto e pressuposto*. 5 ed. São Paulo: Malheiros.
- Napolitano, C. J. (2010). Direito fundamental à proteção e à integração social da pessoa com deficiência à luz do texto constitucional. In V. Capellini & O. Rodrigues (Eds), *Formação de Professores na perspectiva da educação inclusiva: Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva* (pp. 81-109). Bauru: Unesp/FC/Mec, v. 2.
- Schäfer, J. (2001). *Direitos fundamentais, proteção e restrições*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora.

## Participação de jovens em educação sobre drogas na mídia<sup>1</sup>

THIÉRI LOPEZ; CASSIA BALDINI SOARES & ELDA DE OLIVEIRA

thieri.lopez@usp.br; cassiaso@usp.br; eldadeoliveira@gmail.com  
*Universidade de São Paulo*

### Resumo

O objetivo deste estudo é verificar se e como vem se processando a participação de jovens na elaboração e desenvolvimento de programas midiáticos sobre drogas no Brasil e internacionalmente. Realizou-se revisão da literatura, que levantou publicações em bases de dados da área de ciências humanas (Eric e PsycInfo), multidisciplinar (Scopus), saúde (ADOLEC e CINAHL) e portal Pubmed e ainda na literatura cinzenta (Google Acadêmico). Cinquenta e um estudos foram pré-selecionados, sendo 35 lidos na íntegra. A análise permitiu alocar os estudos em 3 classificações diferentes: 1) jovens participantes da elaboração e implementação de programas de prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; 2) jovens “multiplicadores” em programas de prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; e 3) jovens como sujeitos de pesquisa sobre programas de prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas. Entre os estudos selecionados, a participação dos jovens na elaboração de programas de prevenção foi praticamente nula. De um total de trinta e cinco estudos, apenas quatro apresentavam em sua composição a participação do jovem como agente ativo nos programas, indicando que a política excludente da guerra às drogas predomina nessa área.

**Palavras-Chave:** Social media; participação social; jovens; drogas de abuso

---

### INTRODUÇÃO

O objeto deste trabalho é a participação dos jovens na elaboração e desenvolvimento de programas midiáticos de educação sobre drogas no Brasil e internacionalmente, através de revisão da literatura.

A preocupação social quanto ao consumo de drogas por jovens nos últimos anos tem recebido atenção importante de forma que diferentes vertentes compõem o rol de estudos epidemiológicos sobre a temática.

De leitura crítica, a epidemiologia social estadunidense atesta que o início do consumo de drogas relaciona-se ao contexto social do bairro no qual os jovens estão inseridos, o que conforma as suas redes de sociabilidade e seus pares. Condições familiares adversas também são consequência desse contexto social, que acabam pesando sobre o início do consumo (Galea *et al.*, 2004: 37).

Já a saúde pública dominante tem como foco de preocupação o aumento da morbidade e mortalidade em adolescentes, atribuído a possíveis efeitos do consumo de drogas, considerado fator de risco para inúmeros problemas e agravos, como acidentes automobilísticos, depressão, suicídio, perda do interesse pelas atividades

---

<sup>1</sup> Apoio do CNPq, bolsa PIBIC 2012/2013.

escolares, queda no rendimento acadêmico, perda de memória, violência e irresponsabilidade sexual, aumentando a transmissão de doenças sexualmente transmissíveis e as gravidezes não planejadas na adolescência (Anderson *et al.*, 2009: 229).

Em função da dominância dessa forma de compreender o consumo atual de drogas, desenvolveram-se políticas públicas voltadas para a prevenção de drogas entre jovens, marcadamente fundamentadas na vertente da “guerra às drogas (GD)” (Canoletti & Soares, 2005: 118; Cardoso *et al.*, 2013: 150). A política “GD” se baseia no proibicionismo, que por meio de estratégias repressivas e aterrorizantes tem como finalidade afastar o indivíduo das drogas coibindo a oferta e a demanda através de aparato jurídico de Estado. Nessa política, a droga é o centro do problema e se marginalizam as discussões sociais que estão na base do consumo prejudicial e do narcotráfico. Percebe-se que é uma política imposta pelos países centrais aos países periféricos, havendo marcante influência da política americana no Brasil (Cardoso *et al.*, 2013: 150).

Os programas de prevenção de drogas dirigidos a jovens, que herdaram os pressupostos da “GD” são avaliados como negativos. Uma das razões desse impacto inadequado diz respeito à ausência de participação dos jovens na formulação e implementação das ações e programas. Na abordagem da “GD”, as estratégias preventivas buscam condicionar os jovens a dizer *não às drogas*. Dessa forma, os sujeitos para os quais se destinam os programas, pouco ou nada opinam, o que sem dúvida produz desencontro de linguagem e interesses, além de gerar alienação (Soares, 1997: 82).

A concepção da política de “GD” se baseia no ideal de que a droga é a causadora de todos os problemas dos consumidores, o que deixa de fora qualquer consideração acerca do contexto histórico e social que está na base do consumo de drogas. Sob o pressuposto de que é possível existir uma sociedade sem drogas, e que isso depende de esforço individual, essa política se mostra autoritária e moralista, com medidas punitivas que ignoram as particularidades de cada usuário e que visam exclusivamente à abstinência (Soares & Jacobi, 2000: 219).

Segundo a revisão sistemática de McBride (2003: 740), são poucos os programas baseados nas experiências dos jovens, em sua maioria, o jovem não tem participação, sendo criados programas muito abstratos que não os alcançam, mostrando-se, portanto, falhos e ineficazes. A revisão bibliográfica realizada por Soole, Mazarolle e Rombouts (2006) mostra que os programas que incluem a participação dos jovens representam a minoria, sendo mais comuns os que apresentam estratégias de resistência à oferta.

O modelo da “GD” se mostrou ineficaz ao longo dos anos, exemplo disso é o programa americano Drug Abuse Resistance Education (DARE), um programa educacional baseado em estratégias de resistência às drogas e à violência, criado em 1983, com o objetivo de mostrar aos jovens os malefícios do consumo de drogas (Moreira *et al.*, 2006: 812). É realizado em 80% dos distritos escolares americanos, além de inspirar programas semelhantes em 54 outros países (Des Jarlais *et al.*, 2006: 1354).

Em 2003, o programa sofreu uma alteração significativa, sendo conhecido como New DARE: houve acréscimo de oficinas para os pais e mecanismos para maior comunicação entre alunos e autoridades, visando aumento da resiliência dos estudantes. A eficácia do programa não melhorou, no entanto, como se esperava (Singh *et al.*, 2011: 98). No Brasil o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) é inspirado no DARE, com policiais que recebem treinamento para abordar o assunto nas escolas. O objetivo é “salvar” as crianças e adolescentes das drogas, exaltando o desenvolvimento de bons costumes, ignorando o contexto social, as condições da escola onde o programa ocorre, a relação professor-aluno, e também, a relação policial-aluno, que em muitos bairros é muito frágil, já que nas periferias a Polícia Militar é conhecida por ser violenta e repressora (Rateke, 2006: 129).

### CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste trabalho parte-se do pressuposto que droga é uma mercadoria, fazendo portanto parte das formas capitalistas de produção, distribuição e consumo, e atendendo às necessidades de quem a compra. As necessidades são sociais e são diferentes de acordo com o grupo social a que o sujeito e sua família pertence. Elas estão também crivadas por valores capitalistas e dessa forma podem constituir necessidades alienadas (Soares, 1997: 25).

O processo de socialização dos jovens ocorre por meio das agências de socialização, como a família, a escola, o trabalho e os pares, além da mídia, uma agência importante na transmissão de valores aos jovens (Soares, 2009: 63). A família tinha importante papel social no desenvolvimento da socialização dos jovens, porém mudanças econômicas e sociais trouxeram mudanças nas configurações familiares e a escola tem ganhado maior responsabilidade de socialização primária, cabendo a ela ao mesmo tempo transmitir valores sociais e preparar para o mercado de trabalho. Os amigos que se formam em torno dos ambientes da escola e do bairro também se destacam na sociabilidade juvenil, sendo importantes para o desenvolvimento de identidade grupal, muito relevada na moderna configuração da adolescência (Soares, 2009: 63).

A abordagem da “redução de danos (RD)” apresenta concepção diferente em comparação à da “GD”, englobando um leque amplo de medidas que vão desde ações mínimas de proteção contra riscos de transmissão do HIV até aquelas de efetivo apoio ao desenvolvimento de crítica do usuário por meio da educação emancipatória (Campos & Soares, 2009: 454).

A RD é uma política em desenvolvimento e apresenta considerável diversidade de enfoques (Santos *et al.*, 2010: 996). A RD começou a se destacar no Brasil nos anos 80 em função da importância epidemiológica da AIDS. Foi indicada por ser realista e considerar as individualidades dos portadores da doença sendo, portanto, mais humanista e menos padronizada. No desenvolvimento da RD, se propôs também a RD emancipatória para uma abordagem ampliada que chama os usuários à participação social e a sociedade a compreender o consumo de drogas como problema

social e tomar responsabilidade sobre os usuários que fazem uso problemático de drogas (Campos & Soares, 2009: 460).

Dessa forma, as perguntas desta pesquisa são: Como as mensagens educativas sobre drogas estão sendo construídas na mídia? Qual a participação dos jovens na construção de mensagens de educação sobre drogas?

## MÉTODO

Trata-se de uma revisão narrativa da literatura sobre a participação do jovem na elaboração e desenvolvimento de programas de educação sobre drogas.

O tema é pouco investigado sob os marcos teóricos da saúde coletiva, que se toma como referencial teórico neste estudo, sendo mais frequentemente estudado sob a perspectiva multifatorial da moderna saúde-pública (Soares, 2007: 127). Assim, procurou-se analisar criticamente os estudos que tomavam como objeto a prevenção de drogas, sendo esta o que compõe o chamado nível primário de atuação da saúde.

Para a inclusão dos estudos neste trabalho, estipulou-se a necessidade de presença do resumo na base de dados, podendo estar em inglês ou português. Na ocorrência do título e resumo não serem suficientes para a decisão da permanência do estudo nesta revisão, procurou-se a publicação na íntegra. Não houve restrição quanto ao ano de publicação; foram excluídos estudos relacionados à AIDS/HIV, por trazerem especificidade não desejada nesta investigação. Foram incluídos estudos empíricos qualitativos, textos reflexivos, teóricos ou opinativos.

Essa revisão da literatura levantou a produção científica em bases de dados da área de ciências humanas (Eric e PsycInfo), multidisciplinar (Scopus), da saúde (CINAHL e ADOLEC), do portal Pubmed da área da saúde, e na literatura cinzenta (Google Acadêmico - GA), além de terem sido pesquisadas as referências das referências. Utilizou-se palavras-chave específicas para cada fonte de dados. Na base de dados Eric foi necessário dividir a busca em duas etapas, uma voltada para drogas em geral e álcool, e outra voltada para drogas em geral e tabaco. Na literatura cinzenta, realizou-se pesquisas com palavras-chaves diferentes.

Depois da leitura na íntegra dos artigos, foram realizadas análises de todos os estudos procurando responder às perguntas desta investigação. Para a realização da análise primeiramente situou-se os estudos nos contextos em que eles estavam inseridos. Assim, o foco inicial foi o objetivo do trabalho e qual público desejava atingir; em seguida, analisou-se a importância do estudo escolhido para esta revisão e iniciou-se o processo de resenha do estudo. Para finalizar, os estudos foram classificados em três grupos, segundo suas semelhanças quanto à forma de inclusão dos jovens: 1) jovens participantes da elaboração e implementação de programas de prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; 2) jovens “multiplicadores” em programas de prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; e 3) jovens como sujeitos de pesquisa sobre programas de prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas.

## RESULTADOS

A base mais produtiva para este estudo foi a base ERIC, o que mostra que a área da educação é a que mais se interessa pelo tema, seguida pela ADOLEC, e logo depois pela base PsycInfo, que contempla textos da área de ciências humanas. Percebeu-se que as bases voltadas para a área da saúde, Pubmed e CINAHL, foram as que menos apresentaram resultados relevantes voltados para esse tema, mostrando que ele não é investigado na área da saúde ou que sua investigação não se encontra na área de interesse de revistas indexadas.

A literatura cinzenta se mostrou produtiva, possivelmente porque abrange diversas áreas de conhecimento. Quando utilizado o termo “youth education”, os resultados foram mais produtivos quando comparados aos advindos do termo “social media”, o que possivelmente ocorre em função de introdução mais recente deste último no âmbito da prevenção do consumo de drogas.

Dos 35 estudos pré-selecionados nas bases de dados, 27 foram lidos na íntegra. Essa diferença se deve à existência de referências duplicadas, indisponíveis ou muito antigas.

Já na literatura cinzenta, dos 16 estudos pré-selecionados, 10 foram incluídos para leitura na íntegra.

O grupo 1 agrupou referências que mostraram a importância da participação dos jovens na elaboração e implementação de programas de prevenção, argumentando no sentido de que quando o jovem sente que faz parte daquela ação, seu engajamento e, conseqüentemente, sua adesão ao programa cresce consideravelmente. Esses trabalhos ressaltam a importância de se considerar as experiências e opiniões dos jovens (Quadro 1).

<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>País de afiliação do autor principal</b>	<b>Base de dados</b>
Slater, MD	2002	EUA	PsycInfo
Jones, RH	2005	China	CINAHL
Wong, TN	2010	EUA	GA
Ross, L	2011	EUA	GA

Quadro 1 - Características dos achados do Grupo 1

O grupo 2 agrupou referências que mostravam que os programas analisados tinham o objetivo de eleger os jovens influentes na escola como líderes dos programas de prevenção, de disseminação de informações sobre drogas (Quadro 2).

<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>País de afiliação do autor principal</b>	<b>Base de dados</b>
Callen, K	1983	EUA	PubMed
Sanz, CA	1997	Espanha	GA
Slater, MD	2006	EUA	Ref da Ref
Pullman, MD	2013	EUA	GA

Quadro 2 - Características dos achados do Grupo 2

O grupo 3 agrupou publicações que objetivavam levantar as opiniões dos jovens a respeito das drogas, sem de fato incluí-los no processo de desenvolvimento do programa. Esse grupo foi o que mais apresentou referências, o que vai de encontro à teoria deste trabalho, que se fundamenta na necessidade de participação real dos jovens nos programas (Quadro 3).

Autores	Ano de publicação	País de afiliação do autor principal	Base de dados
Epstein, JÁ		EUA	PsycInfo
Hornik, RC	1984	EUA	GA
Carver, V	1984	EUA	PsycInfo ERIC
Cho, H	1999	EUA	GA
Englander-Golden, P	2000	EUA	ERIC
Trasher, JF	2003	EUA	ERIC
Englander-Golden, P	2004	EUA	ERIC
Shaw, RL	2005	Reino Unido	CINAHL
Swart, D	2005	África do Sul	ERIC
Primack, BA	2006	EUA	Adolec
Marsch, MJ	2006	EUA	Adolec
Holden, DJ	2007	EUA	GA
Primack, BA	2008	EUA	Ref da Ref
Bogren, A	2008	Suécia	ERIC
Ruiz-Moreno, G	2008	EUA	GA
DuPont, RL	2009	Reino Unido	Scopus
Lisnov, L	2009		Scopus
Ramirez, AG	2009	EUA	Adolec
Schmidt, E	2009	Canadá	Adolec
Schwinn, TM	2010	EUA	Adolec
Okamoto, SK	2011	EUA	ERIC
Okamoto, SK	2012	EUA	Scopus
Prokhorov, AV	2013	EUA	PubMed
Booth-Butterfield, M	2013	EUA	ERIC
Crockett, B	2013	EUA	GA

Quadro 3 - Características dos achados do Grupo 3

## DISCUSSÃO

De acordo com os resultados desta revisão, é possível afirmar que a maior parte dos textos analisados baseia-se em estratégias atinentes à “GD”, pois excluem os jovens no processo de planejamento e implementação do programa, e apenas propõem a eles que se afastem das drogas, adquiram comportamentos de resistência, e treinem ser refratários a influências. O modelo da “GD”, no entanto, se mostrou ineficaz para prevenção de drogas entre estudantes ao longo dos anos, exemplificado pelo DARE (Moreira *et al.*, 2006: 812).

Em contrapartida a essa política, desenvolveram-se programas inspirados na RD, modificando a educação sobre drogas de forma a seguir cinco diretrizes: mudanças nas atividades institucionais, melhoria do ambiente escolar, desenvolvimento social na escola, criação de vínculos com serviços de saúde e participação dos pais (Moreira *et al.*, 2006: 811). Nessas políticas privilegia-se a participação dos jovens no desenvolvimento das ações, o que aumenta a possibilidade de participação de outros adolescentes.

A escola é considerada um dos melhores locais para introduzir os programas de educação sobre drogas, porém devido ao despreparo das instituições perante os problemas sociais que encontram-se em torno do mercado de drogas, os programas acabam não alcançando de maneira efetiva os estudantes (Soares & Jacobi, 2000: 231). Outro fator que influencia de maneira negativa o resultado final desses programas é a falta de preparo dos professores e coordenadores educacionais, considerados “pontes” entre os pais e os alunos, além da falta de tempo e da carga excessiva de trabalho desses profissionais (Moreira *et al.*, 2006: 816). Esse despreparo causa frustração nos trabalhadores dessas instituições desestimulando sua participação.

Deve-se considerar que por mais que a escola seja um lugar propício para o desenvolvimento de programas de prevenção, existe uma parcela de jovens que abandonou a escola ou que não consegue estudar que fica fora desses programas. Por esse motivo, a criação de programas de prevenção fora do espaço da escola é de extrema importância, para atingir não apenas o aluno, mas sim sua família e seus espaços de sociabilidade no bairro (Carlini-Cotrim, 1998: 28). Neste trabalho notou-se que a mídia é tomada como facilitadora de programas de prevenção, e não o foco, ou seja, devem ser realizados programas que incluam a participação do jovem na mídia.

A participação efetiva dos jovens é requerida pela abordagem de RD consolidando sua condição de sujeitos do processo educativo. As experiências desses sujeitos são consideradas na elaboração das mensagens a serem debatidas com os que compartilham a condição geracional e os contextos específicos de trabalho e vida (Oliveira & Soares, 2013: 33).

Para que um programa alcance os jovens, deve haver muito diálogo entre educando e educador (Adade & Monteiro, 2013: 3), fato esse que não foi percebido na maioria dos estudos analisados neste trabalho.

## CONCLUSÕES

Entre os estudos selecionados, a participação do jovem na elaboração de programas de prevenção foi praticamente nula, sendo o papel dos jovens nos estudos o de responder a questionários fechados sobre suas opiniões acerca das drogas e da oferta. Nenhum dos 35 estudos incluídos origina-se do Brasil, o que indica que no país a participação dos jovens em programas de prevenção não é discutida.

Pode-se afirmar então que nas publicações estudadas prevaleceu a orientação de “GD” nos programas de educação/prevenção de drogas dirigidos aos jovens, concretizada nos modelos jurídico-moral e de saúde pública. O jurídico-moral

considera o uso de drogas criminoso e propõe métodos para afastar os jovens através da proibição do uso. O modelo de saúde pública considera o uso de drogas uma doença e, portanto, os usuários devem receber tratamento (Soares, 1997: 78).

#### **LISTA DOS ESTUDOS INCLUÍDOS NA REVISÃO**

- Bogren, A. The Competent Drinker, the Authentic Person and the Strong Person: Lines of Reasoning in Swedish Young People's Discussions about Alcohol.
- Booth-Butterfield, M. *et al.*. Perceived messages from schools regarding adolescent tobacco use.
- Callen, K. The Secretary's Conference for Youth on Drinking and Driving: Special Report.
- Carver, V. *et al.* Youth Knowledge, Interpersonal Skills, and Media Attitudes After Anti-Tobacco Training.
- Cho, H. *et al.* First and Third Person Perceptions on Anti-Drug Ads Among Adolescents.
- Crockett, B. *et al.* Using SMS as a harm reduction strategy: An evaluation of the RAGE (Register And Get Educated) project.
- DuPont, R.L. *et al.* Self-Reported Drug and Alcohol Use and Attitudes Toward Drug Testing in High Schools With Random Student Drug Testing.
- Englander-Golden P. *et al.* Brief SAY IT STRAIGHT Training and Follow-Up In Adolescent Substance Abuse Prevention.
- Englander-Golden P, *et al.* Assertive/Leveling Communication and Empathy in Adolescent Drug Abuse Prevention.
- Epstein J.A. *et al.* Media Resistance Skills and Drug Skill Refusal Techniques: What is Their Relationship with Alcohol Use Among Inner-City Adolescents?
- Holden, D.J. *et al.* Modeling Psychological Empowerment Among Youth Involved in Local Tobacco Control Efforts.
- Hornik, R.C. *et al.* Using Theory to Design Evaluations of Communication Campaigns: The Case of the National Youth Anti-Drug Media Campaign.
- Jones, R.H. Mediated addiction: The drug discourses of Hong Kong youth.
- Lisnov, L. *et al.* Adolescents' perceptions of substance abuse prevention strategies.
- Longshore, D. *et al.* National Youth Anti-Drug Media Campaign and school-based drug prevention: Evidence for a synergistic effect in ALERT plus.
- Marsch, L. *et al.* Adolescent Medicine: State of art reviews.
- National Education Association Health Information Network. Media Sharp: Analyzing Tobacco and Alcohol Messages.
- Nunez-Smith, M. *et al.* Media Exposure and Tobacco, Illicit Drugs, and Alcohol Use Among Children and Adolescents: A Systematic Review.
- Okamoto, S.K. *et al.* A Community Stakeholder Analysis of Drug Resistance Strategies of Rural Native Hawaiian Youth.

- Okamoto, S.K. *et al.* The Development of Videos in Culturally Grounded Drug Prevention for Rural Native Hawaiian Youth.
- Primack, B.A. *et al.* Adolescents' impressions of antismoking media literacy education: qualitative results from a randomized controlled trial.
- Prokhorov, A.V. *et al.* Impact of A Smoking Prevention Interactive Experience (ASPIRE), an interactive, multimedia smoking prevention and cessation curriculum for culturally diverse high-school students.
- Pullmann, M.D. *et al.* Defining Engagement in Adolescent Substance Abuse Treatment.
- Ramirez, A.G. *et al.* Developing a media- and school-based program for substance abuse prevention among Hispanic youth: a case study of Mirame!/Look at Met.
- Ross, L. Sustaining Youth Participation in a Long-term Tobacco Control Initiative: Consideration of a Social Justice Perspective.
- Sanz, C.A. *et al.* Efectividade de tres intervenciones para la prevención del consume de tabaco en el ensino médio escolar.
- Schilling, R.F. *et al.* Preventing Drug Use in Adolescents Through Media Interventions.
- Schmidt, E. *et al.* Changing Social Norms: A Mass Media Campaign for Youth Ages 12-18.
- Schwinn, T.M. *et al.* Preventing Drug Abuse Among Adolescent Girls: Outcome Data from an Internet-Based Intervention.
- Shaw, R.L. *et al.* 'Crack down on the celebrity junkies': Does media coverage of celebrity drug use pose a risk to young people.
- Slater, M.D. *et al.* Testing Alternative Explanations for Exposure Effects in Media Campaigns: The Case of a Community-Based, In-School Media Drug Prevention Project.
- Slater, M.D. *et al.* Combining in-school and community-based media efforts: reducing marijuana and alcohol uptake among younger adolescents.
- Swart, D. *et al.* Access point analysis: what do adolescents in South Africa say about tobacco control programmes?
- Thrasher, J.F. *et al.* Using anti-tobacco industry messages to prevent smoking among high-risk adolescents.
- Wong, N.T. *et al.* A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adade, M. & Monteiro, S. (2013). Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. *Educação e Pesquisa*, 07, 1-16.
- Anderson, P.; de Bruijn, A.; Angus, K.; Gordon, R. & Hastings, G. (2009). Impact of Alcohol Advertising and Media Exposure on Adolescent Alcohol Use: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *Alcohol & Alcoholism*, 44, 3, 229-243.

- Campos, C. & Soares, C. (2009). Consumo de Drogas. In A. L. Borges & E. Fujimori (ed), *Enfermagem e a Saúde do Adolescente na Atenção Básica* (pp.61-81). São Paulo: Manole.
- Canoletti, B. & Soares, C. (2005). Programas de prevenção ao consumo de drogas no Brasil: uma análise da produção científica de 1991 a 2001. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 9, 16, 115-129.
- Cardoso, B.; Paixão, I.; Soares, C. & Coelho, H. (2013). Materiais educativos sobre drogas: Uma análise qualitativa. *Saúde e Transformação Social*, 4, 2, 149-156.
- Carlino-Cotrim, B. (1998). Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade. In J. Aquino (ed), *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 19-30). São Paulo: Summus.
- De Oliveira, E. & Soares, C. (2013). Educação Sobre Drogas na Perspectiva da Saúde Coletiva' *Saúde. & Transformação Social*, 4, 2, 32-37.
- Des Jarlais, D.; Sloboda, Z.; Friedman, S.; Tempalski, B.; McKnight, C. & Braine, N. (2006). Diffusion of the D.A.R.E and syringe exchange programs. *American Journal of Public Health*, 96, 8, 1354-1358.
- Galea, S.; Nandi, A. & Vlahov, D. (2004). The social epidemiology of substance use. *Epidemiologic reviews*, 26, 1, 36-52.
- McBride, N. (2003). A systematic review of school drug education' *Health education research*, 18, 6, 729-742.
- Moreira, F.; Da Silveira, D. & Andreoli, S. (2006). Situações relacionadas ao uso indevido de drogas nas escolas públicas da cidade de São Paulo. *Revista de Saúde Pública*, 40, 5, 810-817.
- Rateke, D. (2006). *A Escola Pública e o PROERD: Tramas do Agir Policial na Prevenção às Drogas e às Violências*. Santa Catarina: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Santos, V.; Soares, C. & Campos, C. M. (2010). Redução de Danos: análise das concepções que orientam as práticas no Brasil. *Physis*, 20, 3, 995-1015.
- Singh, R.; Jimerson, S.; Renshaw, T.; Saeki, E.; Hart, S. & Earhart, J. (2011). A summary and synthesis of contemporary empirical evidence regarding the effects of the Drug Abuse Resistance Education program (D.A.R.E.). *Contemporary School Psychology*, 15, 93-102.
- Soares, C. & Jacobi, P. R. (2000). Adolescentes, drogas e AIDS: avaliação de um programa de prevenção escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 109, 213-237.
- Soares, C. (1997). *Adolescentes, Drogas e Aids - Avaliando a Prevenção e Levantando Necessidades*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Soares, C. (2009). Agências de socialização e valores sociais: a família, a escola, os pares e o trabalho. In A. L. Borges & E. Fujimori (Eds), *Enfermagem e a Saúde do Adolescente na Atenção Básica* (pp.61-81). São Paulo: Manole.
- Soares, C. (2007). *Consumo contemporâneo de drogas e juventude: a construção do objeto da perspectiva da saúde coletiva*. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.
- Soole, D.; Mazerolle, L. & Rombouts, S. (2008). School-Based Drug Prevention Programs: A Review of What Works. *Journal of Criminology*, 41, 2, 259-286.

## Os professores e o medo da mídia<sup>1</sup>

CLÁUDIO MÁRCIO MAGALHÃES & WÂNIA MARIA DE ARAÚJO

claudiomagalhaes@uol.com.br;  
*Centrop Universitário Una / Universidade Estadual de Minas Gerais*

### Resumo

A mídia não só oferece representações do medo. Para alguns grupos sociais, ela é a fonte do medo. É o que acontece com os professores que, tendo a concorrência da mídia e dos novos aparatos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula e extra-classe, se sentem acudados reagindo emocionalmente a uma aparente perda de espaço. O artigo pretende elucidar algumas possíveis origens destes medos e, através da informação e da quebra de preconceitos, iluminar os possíveis caminhos a serem seguidos para reverter a sensação de medo diante das novas tecnologias em sala de aula. A pouca informação sobre o próprio conceito do medo, a divisão artificial entre os campos da comunicação e educação, a má formação dos professores e o dilema da mudança de identidade deste mestre são alguns dos fantasmas que assombram o docente e encará-los torna-se a principal estratégia para combatê-los.

**Palavras-Chave:** Medo; professores; mídia; TIC

---

### INTRODUÇÃO

O medo e a mídia têm uma relação próxima. E são várias as suas formas de representação. Mas, o que dizer sobre o medo da mídia? Existirá, nestes tempos de “hegemonia midiática”, já uma espécie de midiafobia? De qualquer forma, já há um grupo que sofre os sintomas há um bom tempo: a(o)s professora(e)s. 70% deles se sentem pouco ou nada preparado para o uso das TIC (Lopes *et al.*, 2009). Esse artigo propõe tratar deste assunto, com suas principais causas e indicadores. Como qualquer medo, há mecanismos práticos que ajudam no seu combate e na sua superação. E os mais importantes são a informação e a quebra dos preconceitos.

### DOIS CASOS BASEADOS EM FATOS REAIS

A professora Joana, do ensino básico de uma escola (aqui não importa se pública ou privada), está revoltada na sala dos professores. Reclama que as alunas não param de elogiar o ator Lázaro Ramos na nova novela da Globo, *Lado a Lado*. Dos garotos, ouviu de relance que as cenas da capoeira no mesmo folhetim é que estavam atraindo a atenção.

Segue-se a essas observações uma lista de desqualificações da TV um tanto conhecida: a primeira delas a sua hegemonia na agenda dos jovens – acrescentadas

---

1 Este trabalho teve o apoio e financiamento da FAPEMIG – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

pela extensão agora fornecida pela internet com fotos, resenhas dos capítulos, *twitters* dos admiradores e dos próprios atores e produtores, *chats*, comentários nas redes sociais, a lista não tem fim! Depois a sua manipulação de sentimentos, a alienação dos verdadeiros problemas, a supressão das alternativas de entretenimento, como os livros, teatro, atividades ao ar livre. Por fim, mas não menos importante, a superficialidade, o desprezo e a irresponsabilidade com que a mídia popular trata a história, como no caso da *Lado a Lado*, que aborda o início da República e suas questões sociais mais relevantes, como a inserção dos ex-escravos na sociedade.

Em outra sala, desta vez em um curso superior, o professor Alberto explica as novas tecnologias que estão por vir. Uma delas é o *e-code*, uma reformatação do conhecido código de barras que promete trazer muito mais informações quando não ligar diretamente, via internet, o usuário e cliente às empresas. Essa é uma tecnologia nova e o professor Alberto confessa que não tem ainda muitas informações sobre ela, prometendo aos estudantes que, uma vez capacitado, trará para a sala de aula. Neste momento, alguns alunos levantam a mão, pedem licença, sacam seus celulares, entram na internet e demonstram aos demais colegas o sistema, já instalado em seus aparelhos. Não há conotação, pelos estudantes, de superioridade, apenas um espírito de colaboração com o mestre, mas o Prof. Alberto fica arrasado. Parte da sua aula foi dada pelos mesmos alunos para os quais ele deveria ensinar os conhecimentos que acabou de aprender.

A revolta da Profa. Joana e a angústia do Prof. Alberto podem ter a mesma causa: o medo. Ou os medos. Porque podem ser classificados em diferentes gêneros. Desde o medo do novo, do desconhecido, que nos acompanha desde sempre, como o medo social de ser superado, de se tornar um pária entre os seus pares, ou mesmo o medo psíquico do desprezo, da perda da autoestima e da identidade tão arduamente construída como o sujeito responsável pela disseminação e incorporação do conhecimento.

É um medo paralisante e que nubla a razão e o entendimento. A professora Joana não percebe a oportunidade de utilizar algo de que os jovens apreciam – e que os motivam – para empreender um conteúdo conhecidamente de difícil assimilação e de enorme importância para se compreender a realidade contemporânea. Já o professor Alberto desperdiça a oportunidade de interagir com os seus alunos de forma plena, ambos se reconhecendo como atores e público da mesma peça tecnológica, em que funções podem ser invertidas, a de detentor e receptor da informação, mas não os papéis de orientador e orientado.

Faltam aos professores Alberto e Joana lembrar que nossos medos fazem parte da nossa personalidade e são construídos e usufruídos pelos tempos e ambientes em que convivem. Motivados internamente pela combinação de variáveis sociais, psíquicas e genéticas, nossos medos transparecem pelas nossas reações perante aquilo que as estimula externamente. São nossas respostas ao meio-ambiente. Podemos responder com agressividade ou com depressão. Mas é sempre uma tentativa de se voltar ao equilíbrio. Sendo a mídia o nosso problema, e sem qualquer esperança de que ela deixará de existir como fonte destes medos, a única alternativa

é enfrenta-la. Não a mídia propriamente dita, que está aí porque a sociedade assim deseja e, portanto, não a vê como ameaça, muito antes pelo contrário. Mas os medos que sustentam a aversão à ela. Mas primeiro é preciso não ter medo do medo.

### **O MEDO COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL**

A vida em sociedade é reveladora, entre outras coisas, do sentido que os indivíduos em um determinado momento do tempo e em um determinado território constroem sobre os acontecimentos e objetos que ali têm lugar. Com efeito, o que se pode perceber é que ao longo da história da humanidade os homens atribuíram e continuam atribuindo sentidos diversos às suas ações e aos artefatos materiais que delas se originam. Dentre esses acontecimentos que, de certa forma, poderíamos considerar como universais, a existência do medo, ou melhor, a sensação de medo, é algo que acompanha os tempos e lugares onde os seres humanos vivem. Sendo assim, observa-se que os sentidos do medo podem então variar no tempo e nos lugares onde se instala, ou seja, cada cultura tem atribuído ao medo sentidos diversos que, em geral, impulsionam ações, também diversas, no seu enfrentamento.

De acordo com López (1988) o medo pode ser considerado como uma construção trans-histórica que emerge ou desaparece devido à relação real ou imaginária com o exterior. O medo faz parte de nossa natureza, mas seus sentidos e a forma de combatê-lo são historicamente determinados pelas diferentes organizações sociais. É uma realidade e uma representação e seu fundamento empírico serve como base e justificação para a construção de um imaginário sobre o medo. Ainda de acordo com López (1988) o medo opera como mediação simbólica entre o indivíduo e a sociedade e assim consolida crenças, dúvidas, fantasmas que comportam significações coletivas que são utilizadas para interpretar experiências. Ele pode ser palpável nos mais variados aspectos da vida cotidiana e produz formas subjetivas particulares. O impacto do medo pode ser caracterizado a partir de dois aspectos. São eles: 1) transforma relações sociais e nessa transformação faz com cada indivíduo possa ser vítima atual ou potencial, bem como um suspeito. Com isso formas de solidariedade e identificação são desenvolvidas e coloca uns indivíduos contra os outros. 2) pode criar novos lugares de encontro, novas formas de sociabilidade que geram proteção coletiva e mobiliza o grupo em torno do que se considera figuras do medo.

Esse imaginário do medo faz com que o Estado adote medidas autoritárias e leis punitivas, como resposta a uma demanda social de proteção imaginária ou real, principalmente dos setores médios da sociedade (Teixeira & Porto, 1998). Importante notar que essa postura do Estado acaba por justificar a existência de uma “indústria da segurança” com as grades, alarmes, seguros que, na prática, fornecem mais uma proteção imaginária do que real, visto que constantemente se noticia como esses sistemas são burlados. Na mesma medida há um aumento das empresas de segurança privada e a discussão sobre o porte legal de armas.

A vida intra-muros não é um desejo, mas uma prevenção para evitar a vitimização. Os recursos possíveis do pertencimento à segmento médio, é investido

na segurança material em que a grade e o alambrado se destacam na arte da proteção (Eckert, 2002: s/p).

Sendo assim, os discursos políticos em momentos de eleição tomam o tema da segurança, por exemplo, como um alvo inevitável a ser atacado em face ao medo da população e ao clamor por mais segurança. Isso contribui, por um lado, para o fortalecimento de um imaginário da ordem, para a diminuição da vida coletiva em espaços públicos com o conseqüente “encarceramento” nos ambientes domésticos das prováveis vítimas da violência. Por outro lado, são constituídas redes de solidariedade como uma tentativa de resistência á diminuição dos espaços de liberdade que, de alguma forma, expressam uma narração sobre o medo que é criada e recriada coletivamente.

Enfim, o medo gera ações ou, pelo menos, mobiliza os sujeitos para a ação visto que historicamente podemos indicar diversas formas de agir frente às situações que geram medo, insegurança. Ou seja, o medo, para além de imobilizar os sujeitos os impulsiona a agir para construir bases e formas de enfrentamento das situações de conflito que o medo, real ou imaginário, instaura.

Mais um ponto que merece ser destacado em relação ao medo na sociedade contemporânea é como as formas de enfrentá-lo algumas vezes são construídas como novas práticas de violência (mesmo que não se configure como violência física, mas se instaure no campo da violência simbólica) de um grupo em relação a outro. Isso implica dizer que no cotidiano, principalmente das grandes cidades, os indivíduos têm construído formas de enfrentamento do medo utilizando desde recursos tecnológicos para se sentirem mais seguros, mas ao mesmo tempo, observa-se também o acirramento de ações “separatistas”, de isolamento e de estabelecimento de fronteiras materiais em relação àquilo ou àqueles que representam uma ameaça à segurança e que gera medo.

Além disso, face à discussão aqui proposta é necessário pontuar como o medo tem rondado as escolas, seja devido às ações de violência que têm ocorrido nesse espaço da sociedade contemporânea alcançando a relação aluno/professor, como também as relações entre os alunos. Essas ações de violência têm sido noticiadas pela mídia, em todas as suas modalidades, que se torna o caminho para conferir visibilidade a essas ações na sociedade e, em contrapartida, a própria mídia também tem sido objeto de temor em salas de aula. Com efeito, a mídia e seus produtos deixam de ser um elementos que interessam ao processo de aprendizagem e passa a ocupar o espaço de um vilão que atemoriza o professor e desestabiliza a tradicional relação de poder entre professor/aluno. Neste sentido, não são poucos os fantasmas que habitam os casarões do medo dos professores no que se refere a mídia. Especificamente, selecionamos três deles que nos parecem serem os mais importantes a serem combatidos:

1. A herança histórico-social-cultural positivista que separou as áreas de comunicação e educação, tendo como mais nefasta consequência uma espécie de antagonismo entre elas, e a sublimação das características que as aproximam. Neste clima de ‘Flu-Flu’ epistemológico, professores e comunicadores

se veem em campos opostos. Uma suposta hegemonia dos segundos – uma vez que estamos na era da informação e não da educação – constrange e amedrontam ainda mais os primeiros, que se sentem excluídos destes novos tempos.

2. As políticas públicas, a infra-estrutura das escolas e a formação deficiente dos professores no quesito mídia. Tanto no trato *com* a mídia como *para* mídia. Os projetos de integração acadêmica e as escolas não são motivadores e os currículos de formação nos cursos de pedagogia, raramente contemplam disciplinas que tratam da temática. As TIC ainda são vistas como o instrumental com fins didáticos: como usar o vídeo em sala de aula, como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula, como usar o *blog* em sala de aula. Nas escolas e nas disciplinas dos cursos de licenciatura, os conteúdos são obrigatoriamente os que estão nos livros didáticos, passando ao largo do conhecimento já adquirido pelos alunos nos meios eletrônicos e até mesmo nos produtos de entretenimento. E ir a campo para batalha sem conhecimento prévio, certamente é uma das variáveis mais importantes para o abastecimento do medo.
3. Os professores passam por um problema de mudança de identidade: de detentor do saber absoluto para o “mero” papel de catalisador e/ou facilitador e/ou orientador/tutor. Se racionalmente parece ser uma melhoria funcional, emocionalmente não é possível apagar centenas de anos atuando como farol de frotas e agora se transformar em uma seta de um barco individual. Mudanças dessa ordem podem gerar apreensão e medo.

### **EDUCAÇÃO VERSUS COMUNICAÇÃO**

O positivismo, e sua prerrogativa de que ‘cada um deve ocupar o seu quadrado’, ajudou a referendar a divisão entre áreas do saber. Duas delas, que tratamos neste trabalho, aparentemente ficaram em campos distintos. Mas, se essa hipótese não é verdadeira, seria possível a existência de um romântico campo de conhecimento, que seja a sua amálgama, um campo da ‘Educação/Comunicação’?

Há uma forte linha de estudos e estudiosos do campo de saber denominado ‘educomunicação’. Não somos especialistas para discutir a temática e nos importa aqui apenas a) informar que essa questão existe e ela tem consequências no imaginário dos professores; b) que este trabalho é resultado dessa preocupação de aproximação dos campos, embora não se tenha como meta o cerne da questão, a criação ou sua consolidação como um novo campo; c) também informar qual a visão e as fontes de inspiração que temos sobre essa questão e de que forma isso pode contribuir para o esclarecimento e, conseqüentemente, para a iluminação das “trevas” da temática, fontes do medo dos docentes.

Haja vista que o campo sempre existiu, pois desde que os homens perceberam que, através de representações gráficas gravados em paredes, com técnicas instintivas de narrativa oral, era possível transferir, de uma geração à outra, os valores,

as histórias e a maneira de viver de sua sociedade. Dessa forma, percebe-se que os homens têm utilizado a comunicação e a educação em benefício de sua perpetuação, sem se preocupar em separar uma da outra.

Na realidade, o que nos parece ser a questão central é *voltar* a pensar os dois campos novamente juntos, como antes de serem separados na primeira metade do séc. XX, quando da propagação dos meios de comunicação eletrônicos de massa. Certamente, os novos instrumentos da comunicação, como uma importante força motriz dos novos tempos, ganharam atenção especial e *status* suficiente para se transformarem em uma ciência específica, com seus pensadores, cientistas e pesquisas focadas sobre os novos fenômenos midiáticos. Mas, mais ainda, porque visões, a princípio díspares, pontuaram o surgimento dessa nova ciência fortalecendo a ideia de que, efetivamente, tratava-se de um campo do conhecimento que merecia seu próprio espaço de estudo, de conflito e de desenvolvimento.

O que realmente deu uma janela privilegiada à comunicação foram os estudos norte-americanos conhecidos como *Mass Communication Research*. Conforme Araújo (2001), os estudos se caracterizavam pela orientação empirista, privilegiando a dimensão quantitativa; pelo pragmatismo, mais política do que científica; prioridade para a comunicação mediática e baseado em apenas um modelo comunicativo: fonte de informação -> transmissor -> canal -> receptor -> destino. Ao contrário da Teoria Crítica, que discutia os novos meios de comunicação de massa sem destacar a comunicação como campo distinto, os pragmatismos dos estudos norte-americanos deram uma aura de especificidade à comunicação que contaminou as discussões a partir de então.

Lembremos que a educação é também herdeira deste modelo fordista, de produção em série e de aplicação de fórmulas pragmáticas. A ideia de 'formação' permeia os objetivos da comunicação e da educação desde aqueles tempos, como agora. Conforme lembrado por Citelli (2002), o convívio entre a comunicação e educação não é fato novo:

O propósito de apreender as inter-relações entre os campos da comunicação e educação pode ser remontado às décadas de 30 e 40, e deriva das inquietudes geradas pela expansão dos media no século XX. A crescente presença da imprensa escrita, do rádio e, finalmente, da televisão mostrava estar se desenhando uma nova configuração nos conceitos de ensino/aprendizagem, de educação, de conhecimento (Citelli, 2002: 135).

Não que a comunicação não merecesse se constituir como campo autônomo, como ficou provado nos anos seguintes com trabalhos que fortaleceram o campo e o desprendeu do pragmatismo, (re)descobrimo novos estudos norte-americanos, contemporâneos ao da *Mass Communication Research*, mas muito mais próximos dos pensadores europeus, e caminhou como um campo do saber independente e vigoroso. No entanto, o próprio desenvolvimento dos meios de comunicação de massa obrigaria o seu estudo de maneira mais abrangente, englobando a educação em seu bojo.

Se olharmos, então, para a escola, percebemos a impossibilidade de desassociar os campos. Conforme Baccega (2003), tanto a escola quanto os meios de

comunicação desempenham papéis sociais sintonizados nessa sociedade da informação e do conhecimento. Neste sentido, é primordial a atualização recíproca de ambos os campos o que acaba formando um só. Um campo que já existe, tanto pela existência dos meios de comunicação como educadores privilegiados, quanto pela necessidade premente de acioná-lo, dado o mundo 'editado' em que vivemos, onde a interação entre a comunicação e a cultura aloja a conjunção da comunicação com a educação. A informação, essa moeda de circulação fácil e barata, embora seja um ótimo princípio, não é conhecimento. "O conhecimento implica crítica. Ele se baseia na inter-relação e não na fragmentação. Todos temos observado que essa troca do conhecimento pela informação tem resultado numa diminuição da criticidade" (Baccega, 2000, p.106). Contribuindo com esse raciocínio de Baccega e já destacando a questão das novas tecnologias comunicacionais Penteado assinala que:

Inicialmente é preciso lembrar que as novas tecnologias comunicacionais são apenas e tão-somente prolongamentos refinados, recursos sofisticados, aptos a potencializar a capacidade comunicacional inerente ao ser humano, o que caracteriza como animal social por excelência e produtor de cultura (Penteado, 1998: 13).

Assim como Penteado (1998), já não são poucos os educadores que defendem uma pedagogia da comunicação, uma vivência com uma didática que exerça a capacidade comunicacional do homem com a prática da educação como um processo específico de comunicação. Nessa direção, Porto pontua que:

Na referida pedagogia os conhecimentos e a metodologia surgem a partir da dialogicidade do professor-comunicador com os alunos, destes entre si, e de ambos com os meios de comunicação disponíveis ao aluno em sua casa e no espaço escolar (Porto, 1998: 33).

O que, aparentemente, pode parecer uma obviedade – afinal, é claro que os professores devem se apropriar dos meios de comunicação em benefício de uma melhor educação – não o foi por muitas décadas dentro das salas de aula e nos meios de comunicação. Havia uma luta surda entre comunicadores e educadores. Para os primeiros, a educação e sua necessidade de sobrepor um extenso conteúdo reflexivo sobre a estética eram impraticáveis com os novos meios dinâmicos e rápidos da comunicação. Forçar esse paradigma era condenar o resultado a algo 'chato'. Já os educadores viam nos comunicadores sujeitos superficiais, que preconizavam a estética sobre qualquer conteúdo e que, portanto, a educação não se encaixaria nos moldes de como se mantêm os meios de comunicação. Forçar esse paradigma era condenar o produto educativo em algo superficial e alienante.

O resultado desse embate nas escolas, embora já se percebam avanços, ainda é bem conhecido de vários autores como Ferrés (1996: 11) para quem "no meio escolar a tendência é adotar atitudes maniqueístas diante do fenômeno televisão". Em detrimento da TV e, em função disso, como dito por Fischer (2001: 31-32), "a escola ainda não está suficientemente instrumentalizada para dirigir-se à "criança telespectadora"". Já nos meios de comunicação, as experiências das TVEs são ainda mais ilustrativas. Lugar que deveria ser privilegiado, onde haveria espaço para os

educadores e comunicadores exercerem sua interdisciplinaridade, sem as pressões comerciais e de audiência, em busca de um modelo integrado, mostrou-se um retrato fiel da dicotomia artificial entre comunicação e educação.

Criadas a partir dos anos 1960, as televisões educativas (TVEs) têm refletido os momentos de discussão sobre televisão, comunicação e educação ao longo dos anos. Leite (1998) sintetiza em três momentos básicos essa relação entre a TV e educação: o da reprodução, o da crítica e o da complementariedade.

Inicialmente, tentou-se reproduzir a escola dentro das concepções de aprendizagem dominantes. Portanto, bastava colocar um professor na tela, encaixotar em módulos instrucionais e, se o aluno/telespectador prestasse atenção, o aprendizado aconteceria. Tal modelo repetiu-se em outros meios, como no Projeto Minerva nas rádios. A própria concepção da TV educativa está explícita na legislação que a funda, e a qual não teve qualquer alteração posterior, e que define, pelo decreto-lei no. 236, de 28 de fev. de 1967, art. 13º: “a televisão educativa se destinará à divulgação de programas educacionais, mediante a transmissão de aulas, conferências, palestras e debates” (Decreto-Lei, 1967). Para Leite,

Foi dessa época a gênese do preconceito (eu diria “pós-conceito”) de que todo programa educativo é chato. Realmente era. Muitos ainda são, como ainda são maçantes as intermináveis aulas expositivas da maioria das nossas escolas (Leite, 1998: 61).

Com a inadequação do meio com a mensagem, pelo menos da maneira como se queria reproduzir a sala de aula dentro de um tubo de imagem, o movimento se dirigiu ao extremo e vive-se um período de crítica ideológica. A TV vira uma vilã, algo que corrompia as mentes inocentes e manipulava a massa a favor das forças dominantes. O ideal seria desligá-la e combatê-la com todas as forças.

No terceiro momento, vemos a tentativa de se construir, então, esse campo onde os conhecimentos se completam mesmo tendo, em muitas ocasiões, funções e finalidades distintas.

Certamente, não são momentos estanques. *Castelo Rá-Tim-Bum* e *Cocoricó*<sup>2</sup> são produtos modernos no sentido de unir o prazer de assistir a televisão com o apoio à educação formal e aconteceu nos primórdios das TVEs. E, ainda hoje, não faltam nem resistências à presença da TV no cotidiano das crianças, nem programas chatos na programação das televisões educativas. O que importa aqui é que a construção desse campo da Educação/Comunicação é resultado de uma mudança de enfoque. A *relação* agora é o fundante da comunicação e dos objetos de estudo, não mais os sujeitos e os efeitos. E como lembra Quéré (1991), para se realizar um ato comunicativo é necessário uma certa “pertinência”. Ou seja, para iniciá-lo e mantê-lo, é preciso disposição e interesse mútuo em se relacionar. Os conteúdos têm de refletir a história e os anseios de cada interlocutor, remetendo aos seus centros de referência. E isso é educação. Afinal, como lembramos em Larrosa (2003), educação é formar.

<sup>2</sup> Produzidos pela TV Cultura de São Paulo e exibidos na maioria das emissoras educativas do país, são programas premiados no mundo todo pela sua concepção de entretenimento e objetivos educacionais que resultam em audiência significativa das crianças e resultados pedagógicos de destaque.

A formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar e transformar a sensibilidade e o caráter do leitor. Às vezes para tirar-lhe da indeterminação da infância, do espírito de criança. E às vezes, também, para dar ao seu espírito uma nova infância (Larrosa 2003: 46).

Claro que esse leitor também é o 'leitor' dos demais meios de comunicação. As mensagens, os conteúdos, surgem da/na relação dos sujeitos e, portanto, já antes do início do processo, mas também onde estão inseridos hoje, suas potencialidades de futuro e o que esperam um do outro e da relação em si:-

É o que podem fazer as alunas da Joana ao 'dar de mamar' à sua boneca, após ver uma campanha de aleitamento na TV e escutar as explicações de sua mãe sobre o que faz o seu irmãozinho recém-nascido. Ou o aluno enterrar um osso de galinha e desenterrar um osso de dinossauro depois de ver um documentário sobre fósseis e ganhar um livro com ilustrações sobre o tema. Ou, ainda, estudantes escutarem na escola e ver na TV que alcoolismo é uma doença e que, assim, pode amar seu pai sem culpar a si mesma.

### **ESCOLA, POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO**

Mesmo com grandes avanços e um notável amadurecimento dos professores, ainda há uma dicotomia entre as visões tecnofílicas ou tecnofóbicas (Litwin, 2001; Sancho, 1998). Neste embate entre professores e mídia, entre o deslumbramento e a aversão, a não culpabilização faz parte da terapia para vencer o medo. Por parte dos professores, uma série de questões de formação, infraestrutura e habilidades não fazem parte do seu cotidiano. Haja vista alguns resultados apontados pela pesquisa *TIC Educação 2011*, realizada pelo Centro de Estudos sobre Tecnologias da Informação e da Comunicação – CETIC.BR em escolas públicas de áreas urbanas brasileiras. Foram entrevistados milhares de professores, alunos, diretores e coordenadores pedagógicos<sup>3</sup>. Os resultados, em geral, mostram um professorado e suas escolas mais equipadas e dispostas a utilizarem as TIC, embora ainda sofrendo com a infra-estrutura (número de computadores, manutenção, atualização e qualidade da banda larga). Particularmente, os professores, no seu uso cotidiano, já são 98% utilizando a internet com 82% diariamente, 94% com computador em casa, deles, com 89% com acesso à internet. Há, no entanto, barreiras a vencer:

- 39% tem dificuldade ou nunca utilizaram programas de multimídia, som e imagem; 22% tem dificuldade ou nunca copiaram um arquivo ou pasta;
- 20% nunca participou de fóruns de discussão on-line e 19% tem dificuldade em participar;
- 53% tem dificuldade ou nunca baixaram e instalaram softwares e programas de computador;

<sup>3</sup> Disponível em < <http://www.cetic.br/educacao/2011/index.htm> > Acesso em 21.09.2012

- 25% não acessa a internet na escola.
- Apenas 52% fez um curso específico de informática e, destes, 74% foram custeados pelo próprio professor.

Nas atividades no âmbito educacional e escolar, os professores encaram novos problemas:

- Suas maiores preocupações em relação aos objetivos pedagógicos são preparar os alunos para o mercado de trabalho (65%), promover atividades relacionadas à vida cotidiana e prática dos alunos (63%) e preparar os estudantes para um comportamento responsável (55%).
- Apenas 28% gostaria de desenvolver nos alunos habilidades de comunicação e 26% desenvolver nos alunos habilidades de colaboração, na realidade as duas principais funções hoje requeridas das TIC pelos jovens.
- 57% não usam a internet para pesquisa de informações em livros, revistas e/ou internet (dos professores que costumam realizar pesquisas de informações em livros, revistas e/ou internet durante o tempo de aula.)
- 31% não utilizam trabalhos utilizando recursos multimídia (sons, vídeos, fotos)
- 64% usam do tempo em sala com computador e internet para ensinar como usar esse instrumental, mas apenas 43% para pesquisar informações e 39% para projetos ou trabalhos sobre um tema. Ainda apenas 27% para atividades em grupo e 24% para exercícios para a prática do conteúdo. E 14% em apoio individualizado a alunos estudantes.
- No planejamento das aulas, apenas 61% realiza pesquisas em diversas fontes, 20% troca experiência com outros profissionais de outras escolas e apenas 4% produz material didático mais complexo, como apostilas e apresentações de slides, sites e softwares de criação.

Quanto à formação e o apoio ao professor no uso do computador e internet:

- Apenas 22% são apoiados por formadores da Secretaria de Ensino e 19% por grupo de trabalho formado na própria escola para essa finalidade;
- 54% concorda que falta tempo para planejar aulas ou realizar outras atividades da escola usando computador e/ou Internet e 57% não participam de curso a distância (e-learning);
- 70% acredita que a falta de apoio pedagógico para o uso de computador e internet atrapalha

Os Coordenadores Pedagógicos e as diretorias das escolas têm percepção ainda mais apurada:

- 37% dos diretores acreditam que os professores não sabem ao certo como lidar com o computador e a Internet
- 58% das escolas não tem programas de capacitação apenas 37% estão no ProInfo, o programa federal de capacitação em TIC;

- Apenas 29% dos coordenadores pedagógicos acredita que, dentro dos seus objetivos pedagógicos, está o de preparar os alunos para que sejam competentes no uso da tecnologia;
- 62% das escolas não têm o uso do computador e internet como parte da grade curricular da escola;
- Apenas 24% das séries do ensino médio têm aulas de informática;
- 54% das escolas não permitem que os alunos utilizem os computadores fora de seu horário de aula, mas dentro do horário de funcionamento da escola; e 43% tem restrição ao número de horas que um aluno pode usar o computador.
- Apenas 53% escolas têm web site e, ainda assim, apenas para uso institucional e postagem de fotos, sem uso pedagógico.

Essa longa lista mostra um retrato que indica que as escolas, as políticas públicas e os professores estão contrapondo, em muitos momentos educação, comunicação e tecnologia e considerando que conciliá-los é difícil. Felizmente, e aos poucos, esse pensamento tem mudado, mas com insistentes focos de resistência e, no novo espaço cibercultural, essas contraposições têm-se mostrado mais evidentes.

Aliás, é bem mais preocupante quando percebemos que a discussão parece apontar no mesmo rumo com a relação entre o uso das TIC no âmbito educacional. Geralmente, os primeiros movimentos percebidos na articulação dos novos artefatos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem são de salvação das más experiências educacionais vividas ao longo da história ou, pior ainda, de catástrofe e pessimismo (Magalhães & Mill, 2011: 2609).

Esses novos movimentos são ainda mais novos motivos para o medo nos educadores. Na posição defensiva, os professores temem que as TIC levem os estudantes para o consumismo e reagem agressivamente, desqualificando as novas tecnologias como os responsáveis pela evasão escolar, senão fisicamente, psicologicamente, tornando-se ausentes mesmo em sala de aula.

Além disso, conteúdos sobre mídia nem sequer compõem o quadro de disciplinas dos cursos de licenciatura e pedagogia e, quando o tema aparece, refere-se mais aos instrumentos e ferramentas que as mídias podem conter para uso didático. Mas como a presença da(s) mídia(s) na vida das pessoas tem sido cada vez mais ostensiva, tal temática deveria ser transversal às disciplinas e não um semestre dedicado a montar apresentações em *power point* ou construir um *blog*.

### **IDENTIDADE EM QUESTÃO: DA BARSÀ PARA O GPS**

É notória a mudança – quando não a inversão – dos papéis na escola. Não é escopo deste trabalho a discussão sobre essa (re)construção da identidade do professor, vista que é uma temática complexa e abrangente que não cabe aqui discorrer. Mas nos cabe ratificar que não é confortável a queda do pedestal onde se encontrava o professor, aquele sujeito detentor do saber, fonte muitas vezes única

do conhecimento, dividindo apenas com a família a hegemonia dos valores e saberes que norteariam a vida do jovem.

O professor está em plena fase de refletir em torno de sua identidade que assim como as identidades na contemporaneidade são percebidas como fluídas, instáveis e em construção (Hall, 2005), não cabe mais ser professor desempenhando o papel de norteador e catalisador do saber. Nesse processo de reconstrução identitária cabe mais ao professor se colocar junto com os alunos no processo de aprendizagem, estabelecendo efetivamente interação social e interação para a formação do saber. Conforme a pesquisa TIC Educação, 62% dos professores concorda que os alunos sabem mais sobre computador e internet do que ele. Assim, não faz mais sentido o professor se colocar naquele papel de enciclopédia, editando o conhecimento e fornecendo em conta-gotas ao aluno a partir da sua própria demanda editorial. Para continuar na analogia, cabe agora ao professor muito mais um papel de, digamos, GPS (a sigla é de *Global Positioning System*), aquele sistema de posicionamento global que abastece nossos celulares e mapas virtuais. O conhecimento enciclopédico está, agora, a disposição de todos, em várias mídias e suportes. Mas a indicação de qual o melhor caminho a tomar ainda é do professor/educador.

Desta maneira, cabem aos professores Alberto e Joana não tratarem seus medos como um pesadelo petrificante, mas como incentivo a superá-los e a se superar. Não é fácil, como a superação de qualquer outro medo tão arraigado em questões históricas, sociais e culturais. Mas contam com a ajuda dos outros componentes desta relação midiática complexa: os estudantes. A Profa. Joana que, provavelmente como a maioria dos brasileiros, também deve gostar de novelas, deve encará-las como um apoio inesperado. Certamente *Lado a Lado* tem incorreções históricas e de abordagem, mas ninguém melhor do que ela para, justamente, apresentar as incorreções para discussão aos seus alunos. Que tal chamá-los para escutar a resenha dos capítulos anteriores e, então, orientá-los sobre a temática? No manancial de conteúdos e interfaces que agora envolvem os folhetins televisivos, que tal colocar um ‘aplicativo’ escolar, desenvolvido em parceria estudante/professor/escola?

Prof. Alberto tem ainda uma missão mais fácil: a de se colocar como estudante para os seus ‘professores’ de TIC. Sem culpa e medo, mas feliz por suscitar em seus “alunos tecnológicos” o pensar sobre o instrumento, a ferramenta, ao mesmo tempo que pratica e incentiva, *in loco*, o protagonismo deste sujeito.

Não é uma solução fácil, sabemos. Envolvem sentimentos, história, preconceitos e aversões difíceis de serem desapropriadas repentinamente. No entanto, é inegável a presença (achei soberania forte demais, talvez por medo de não querer admitir isso) das mídias no nosso cotidiano que nos cabe pensar caminho possíveis para dialogar com ela, tê-la como aliada nos processos educativos tornando esses, inclusive, mais atrativos aos jovens. E, quanto ao medo, a informação e o desejo de superação dão conta do resto.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Araújo, C. A.A. (2001). A pesquisa norte-americana. In A. Hohlfeldt; L. C. Martino & V. V. França (orgs), *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências* (pp. 119-130). Petrópolis/RJ: Vozes.

- Baccega, M. A. (2000). Comunicação/Educação: aproximações. In E. Bucci (org.) *A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário* (pp.95-109). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Baccega, M. A. (2003). *Televisão e Escola: uma mediação possível?*. São Paulo: Ed. Senac São Paulo.
- Citelli, A. (2002). *Comunicação e Educação: a linguagem em movimento*. 2.ed. São Paulo: Ed. Senac.
- Eckert, C. (2002). A Cultura do medo e as tensões do viver a cidade: narrativa e trajetória de velhos moradores de Porto Alegre. *Iluminuras*, 3, 6. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9141/5251>. Acesso 21.09.2012.
- Ferrés, J. (1996). *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fischer, R. M.B. (2001). *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Hall, S. (2005). *A Identidade na Pós-Modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Larrosa, J. (2003). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Leite, M. (1998). Diretrizes e características de programação: teleducação. In A. M. S. De Carli & A. N. Trentin (orgs), *A TV da Universidade* (pp. 59-63). Caxias do Sul: UCS.
- Litwin, E. (2001). Das tradições à virtualidade. In E. Litwin (org), *Educação à distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa* (pp.13-22). Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, R.; Ficheman, I. F.; Martinazzo, A. A. G; Correa, A. G. D.; Venâncio, V; Yin, H. T. & Biazon, L. C. (2009). *O uso do computador e da internet na escola pública*. São Paulo: Laboratório de Sistemas Integráveis (LSI) do Departamento de Engenharia de Sistemas Eletrônicos da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-7-uso-computadores.shtml>. Acesso.09.2012.
- López, M. M. (1988). "Notre peur de tous les jours: L'imaginaire de l'insecurité et la militarisation de la vie quotidienne à Porto Rico". Comunicação apresentada no Colloque International de Sociologie de la Vie Quotidienne. Paris: Sorbonne, Université René Descartes.
- Mill, D.; Fidalgo F. (2007). Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamento na Idade Mídia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.88, n.220.
- Magalhães, C. M. & Mill, D. (2011). Elementos para reflexões sobre educação, comunicação e tecnologia: nada é tão novo sobre redes, linguagem e aprendizagem. In J. Azevedo & M. L. Martins, *ATAS - 7º Congresso da SOPCOM - Meios digitais e indústrias criativas – os efeitos e os desafios da globalização* (pp. 2608-2624). Porto: Centro de Estudos das Tecnologias e Ciências da Comunicação (CETAC.MEDIA). Faculdade de Letras Universidade do Porto.
- Magalhães, C. M. (2005). *Do Pocinho ao Cabeças: a televisão pelo olhar das crianças de Ouro Preto*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- Penteado, H. D. (org) (1998). *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez.
- Porto, T. M.P. (1998). Educação para mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In H. D. Penteado (org), *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas* (pp. 23-49). São Paulo: Cortez.
- Queré, L. (1991). D'un modèle épistémologique de la communication à um modèle praxéologique. *RESEAUX*, 46/47.
- Sanho, J.M. (1998). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed.

Teixeira, M. C. S. & Porto, M. R. S. (1998). Violência, insegurança e imaginário do medo. *Cadernos CEDES*, 47. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a05.pdf>. Acesso em 21.09.2012.

### **OUTRAS REFERÊNCIAS**

Decreto-Lei 236, 1967. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0236.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0236.htm). Acesso 24.09.2012.

## Programa Prensa-Escuela en Medellín-Colombia: “El encuentro de la universidad, los medios periodísticos y la escuela”

JUDITH MARÍA PEÑA SANTODOMÍNGO

judith.pena@usbmed.edu.co

Universidad de San Buenaventura – seccional Medellín

### Resumen

Esta ponencia corresponde a un primer avance de los resultados del proyecto interinstitucional de investigación: “Programa Prensa-Escuela en las instituciones educativas de Medellín: Una mirada a los aportes del programa a los procesos formativos, en su dimensión comunicativa y ciudadana, de los estudiantes en las instituciones educativas participantes en el Taller de Apoyo a Medios Escolares”<sup>1</sup>.

El proyecto reflexiona sobre la experiencia del “Programa Prensa-Escuela” que lidera el Periódico EL COLOMBIANO en convenio de cooperación interinstitucional con las universidades San Buenaventura (USB) y Pontificia Bolivariana (UPB) de la ciudad de Medellín, y que se desarrolla en diferentes instituciones educativas de esta ciudad. El abordaje metodológico fue cualitativo, en un nivel descriptivo, mediante un diseño de estudio de casos múltiple inclusivo, que plantea el análisis de un contexto dentro de contextos diversos (Yin, 1984, citado por Rodríguez, García y Gil, 1996), lo cual implica, múltiples unidades de análisis, que para el caso de este estudio, lo constituiría el Programa de Prensa-Escuela en los escenarios de las instituciones educativas participantes en el programa.

**Palabras Clave:** Comunicación y educación; prensa-escuela; medios escolares; procesos de lectura y escritura

---

### LO PRIMERO: UNA MIRADA AL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

El Programa Prensa-Escuela busca aportar a los procesos formativos de los estudiantes de estas instituciones, a través de la estrategia denominada “El Taller de Apoyo a Medios Escolares” (TAME), donde los profesionales en formación de la Licenciatura en Educación Lengua Castellana y otras licenciaturas en educación de la Universidad de San Buenaventura- seccional Medellín, junto a los estudiantes de Comunicación Social y Periodismo, y de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad pontificia Bolivariana, acompañan y apoyan el proceso de construcción y consolidación del medio escolar de las instituciones educativas participantes del programa, como experiencia pedagógica para potenciar la formación de lectores con criterio y productores de contenido con responsabilidad. Adicionalmente intenta contribuir a la formación de los maestros en el uso del periódico, como recurso didáctico de apoyo a las actividades formativas, y a la promoción de la lectura y escritura con sentido.

---

<sup>1</sup> El equipo de investigación del proyecto del cual se deriva este escrito, está conformado por los siguientes investigadores: Judith María Peña Santodomingo: Universidad de San Buenaventura; Clara Elena Tamayo Palacio: Periódico El Colombiano; José Mario cano Sampedro: Universidad Pontificia Bolivariana; Milton Daniel Castellanos Ascencio: Universidad de San Buenaventura ; Carlos Mario Cano: Universidad Pontificia Bolivariana

En este contexto, el problema de investigación hace referencia a la necesidad de describir las transformaciones generadas en los procesos formativos (dimensión comunicativa y ciudadana), de los estudiantes de las instituciones de educación básica secundaria y media, a partir de su participación en el TAME del Programa Prensa-Escuela.

Esta mirada a los aportes del programa a los procesos formativos de los estudiantes de las instituciones educativas participantes en el TAME, permite evaluar no sólo las experiencias desarrolladas, sino también analizar los diversos factores relacionados con el logro de los propósitos del Programa de Prensa-Escuela, fortaleciendo la reflexión en torno al continuo mejoramiento de este trabajo que academia, medios periodísticos y escuela, articulan alrededor de las categorías de **Comunicación y Educación**.



Figura 1: Judith Peña de USB. En: XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CLDLYE) y IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje (FILA)- Puebla- México

Bajo esta perspectiva, los resultados del estudio permiten insumos para fortalecer la reflexión en torno al aporte que la academia y los medios de comunicación hacen a los procesos formativos en el escenario escolar, y ayuda a consolidar la cooperación interinstitucional entre las universidades UPB, USB y el Periódico EL COLOMBIANO. Así, los esfuerzos aunados entre quienes forman parte de la academia y aquellos que trabajan en medios de comunicación como el periódico EL COLOMBIANO de la ciudad de Medellín, constituyen una propuesta novedosa de pensar lo educativo y reconfigurar la misión formativa de ambos escenarios.

El encuentro de la universidad, los medios periodísticos y la escuela, genera una dinámica que abre las posibilidades a un diálogo enriquecedor entre ámbitos que, ciertamente ejercen roles distintos en la sociedad, pero que, reunidos haciendo equipo alrededor de un propósito común, tiende puentes y enriquece el trabajo en ambas direcciones (Peña, 2012).

### ¿DE DÓNDE PARTE LA EXPERIENCIA?

Los antecedentes del programa Prensa-Escuela se remiten al contexto internacional, específicamente a Norteamérica, cuando en 1932, *The New York Times* ingresa a las aulas de clase con el propósito de apoyar a los maestros y estudiantes en el proceso educativo a través del uso de la prensa como recurso didáctico.

Esta exitosa experiencia fue replicada por otros diarios en más 80 países que desde sus contextos locales recrean el diálogo entre prensa y escuela, a partir del uso pedagógico del periódico. Así entonces, cada periódico decide cómo desarrollar el programa, pero comparten un mismo objetivo: aportar al mejoramiento de la calidad de la educación y aumentar los índices de lectura entre los jóvenes por medio de la utilización del periódico como instrumento pedagógico, que abre las puertas de la escuela a la vida cotidiana (Serrano & San Martín, 1995).

En América Latina, específicamente en lo que respecta al contexto colombiano, el Programa Prensa Escuela se pone en marcha en el año 1993, en el marco del convenio entre la Asociación Nacional de Diarios -Andiarios-, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI- y el Ministerio de Educación Nacional.

En el contexto local de la ciudad de Medellín, donde se desarrolla este estudio, Prensa Escuela inicia en 1994 a través de un convenio entre el periódico EL COLOMBIANO y las Facultades de Educación y Comunicación Social – Periodismo de la UPB, posteriormente, la Universidad de San Buenaventura en su seccional de Medellín, entra a formar parte de este equipo en diciembre de 2011, y con ello, se da un paso más hacia el fortalecimiento del vínculo entre la universidad, los medios periodísticos y la escuela .

Bajo esta dinámica de cooperación interinstitucional, el Programa Prensa-Escuela va desarrollando un proceso de consolidación, que a partir del apoyo que le brinda la reflexión orientada por la academia, le permite irse legitimando como estrategia pedagógica dentro del currículo de los docentes en formación, y adicionalmente le da el soporte necesario para proponer un trabajo interesante y novedoso, que trasciende las fronteras de lo disciplinar porque pone a dialogar campos del conocimiento que antes se abordaban desde escenarios distintos .

### **ASÍ ES CÓMO TRABAJAMOS:**

Desde lo teórico, los fundamentos pedagógicos del programa Prensa-Escuela parten de los aportes hechos por Celestin Freinet al campo pedagógico, aportes que introducen al periódico escolar como un recurso de apoyo para el aprendizaje de los estudiantes (Legrand, 1999). Bajo este enfoque, el programa Prensa-Escuela en la ciudad de Medellín propone como estrategia de trabajo un espacio de construcción colectiva al que denomina "El Taller de Apoyo a Medios Escolares" (TAME).



Figura 2: Taller para estudiantes de ciclo complementario en la E.N.S Genoveva Díaz de San Jerónimo

El TAME consiste básicamente en un proceso de acompañamiento que los talleristas (profesionales en formación pertenecientes a los programas de Licenciatura en Educación y de Comunicación Social y Periodismo de las universidades San Buenaventura y Pontificia Bolivariana) desarrollan a lo largo del año escolar en las distintas instituciones de educación básica y media de la ciudad, y cuyo objetivo es apoyar la constitución o consolidación de un medio escolar como "pretexto", no solo para el fortalecimiento de conocimientos y habilidades en el ámbito de los procesos comunicativos y la dimensión ciudadana, sino en general, para la formación, entendida ésta, en términos del desarrollo humano de quienes participan de la experiencia.

En este sentido, se aprende haciendo y en el hacer se resuelven problemas que redundan en la transformación de la realidad y por ende la realidad humana, de ahí el aprendizaje significativo (Sosa, 2002).

El TAME constituye un desafío a la labor didáctica de la escuela, que favorece el trabajo cooperativo y concilia la mirada de campos disciplinares que en el plano profesional, pertenecen a ámbitos distintos: la educación y la comunicación. En el TAME, como espacio pedagógico de construcción del medio escolar, se da el encuentro de la universidad, la escuela y los medios periodísticos, que permite el desarrollo de procesos formativos que impactan no solo el entorno inmediato sino a los actores que este participan:

La dinámica desarrollada por talleristas y comunidades educativas de las instituciones que participan en el programa, ayuda significativamente a la formación de un pensamiento crítico y una actitud más comprometida con la realidad y los diversos problemas del entorno. Es precisamente, en esto último, donde reside el valor agregado del programa: el medio escolar no se queda allí, dentro de los muros del colegio, "trasciende" el escenario de la escuela, no solo a través de las historias contadas por sus actores y compartidas con sus lectores, sino mediante a la "transformación" acontecida en quienes aceptan la invitación y participan de esta experiencia (Peña, 2012: 9).

Se trata entonces, de una transformación que acontece en varios niveles, que inicia en el plano individual, pero que se traduce en un impacto en lo social, a partir de las acciones generadas por los actores participantes del proceso, quienes asumen entonces una actitud más comprometida con las problemáticas del contexto.

Y ahora: una mirada a los hallazgos...

"Cuando las palabras tienen el poder de transformar la realidad"

Sí, es necesario seguir hablando de transformación, pues esta fue una constante dentro de los hallazgos analizados a lo largo de la sistematización de esta experiencia, donde a pesar de las dificultades y resistencias constituidas por las dudas y temores en torno al uso de la prensa en la escuela, los testimonios y demás evidencias del estudio ratifican que el uso de los medios periodísticos como recurso didáctico para apoyar las acciones formativas, no solo ayuda a articular saberes y contextos, sino que conecta a los estudiantes con la realidad y los acercan a otras miradas y lecturas de lo cotidiano.

En el contexto académico, John L. Austin hablaba acerca de esa capacidad que poseen algunas expresiones de convertirse en acciones que operan sobre el entorno (Austin, 1962). En el caso Particular de la experiencia Prensa-Escuela en la ciudad de Medellín-Colombia, podríamos plantear, en un sentido más profundo y, si se quiere, más existencial, que nuestras palabras tienen un poder de "transformación" que se ejerce cuando éstas, cargadas de sentido para quienes las escuchan, no se quedan en el plano formal de lo discursivo, sino que "tocan" profundamente el ser y hacer de quienes se abren a su acción (Peña, 2013: 7).

Es precisamente allí, donde radica el "valor central" del Programa Prensa-Escuela en esta experiencia que acontece en la ciudad de Medellín y en la cual interaccionan talleristas, profesores, directivos y estudiantes de diferentes instituciones educativas de la región:

El Programa Prensa-Escuela no se trata simplemente de un espacio donde quienes participan aprenden aspectos formales del uso correcto de la lengua (gramática, redacción, ortografía) a partir del uso pedagógico de la prensa como recurso didáctico a través del desarrollo y consolidación de un medio escolar. La experiencia Prensa-Escuela es un espacio "vital" donde aprendemos a ser mejores seres humanos y en consecuencia, mejores ciudadanos comprometidos con el entorno; un espacio vital donde se forma el criterio y se aprende a "leer" y cuestionar la realidad, y sobretodo, donde se anima a dejar el papel de espectador de la historia para dar paso al rol protagónico que ejerce, responsable y alegremente, el compromiso de aportar creativamente a la construcción colectiva de una sociedad más equitativa, justa y humana (Peña, 2013: 7).

Y es que al intentar valorar un programa como este, se puede correr el riesgo de limitar los aportes de la experiencia al simple aspecto formal y técnico del uso de la lengua. Lo cual, aunque también importante, sería una mirada estrecha, que desconocería la dimensión más profunda y compleja, que como práctica social, poseen los procesos de lectura y escritura. Una postura restringida, que por ejemplo, dejaría por fuera aquella realidad leída y escrita a través las maravillosas fotografías captadas por la cámara de Sebastián, un joven de noveno grado participante en el programa Prensa Escuela, quien a partir de su pasión por la música y sus protagonistas, decidió hacer un reportaje gráfico<sup>2</sup>, y de esta forma, con sus sorprendentes e impactantes imágenes, nos transporta al "Altavoz", uno de los festivales de música más importantes en la ciudad de Medellín.

Así también lo narra Carlos Mario Cano, docente de la Universidad Pontificia Bolivariana, miembro del equipo del programa, y co-investigador en este estudio, al seguirle la pista a otra de nuestras **jóvenes participantes**, en uno de los escenarios de esta región:

Luisa habla muy poco del Concharí que la vio partir cuando era una niña. En esa vereda de Anserma (Caldas) caminaba media hora para llegar a la escuela donde, según recuerda, nunca veía un periódico. De allá viajó con su familia y terminó en la vereda El Pedregal de Itagüí. Continuó sus estudios en una casa

<sup>2</sup> Las fotografías se pueden observar en "EL Taller 2013", publicación anual que hace el Periódico EL COLOMBIANO de los textos y trabajos de los participantes en el Programa Prensa Escuela. Está también disponible en la web en siguiente enlace: <http://www.scribd.com/doc/185542048/El-Taller-de-Prensa-Escuela-EL-COLOMBIANO-2013-N%C2%BA-9>

de tapia, bahareque y caña brava que tiene más de 100 años y lleva por nombre Institución Educativa María Josefa Escobar. Hoy está en décimo grado, hace parte de Prensa Escuela y lee todo cuanto puede, al punto de secar a 'Dorita' –la bibliotecaria– con tanta preguntadera para que le sugiera libros. El amarillo pálido de las paredes, el corredor estrecho y los espacios mínimos del colegio no son impedimento para que ella sueñe y sienta en palabras. "Prensa Escuela es libertad", dice sin pensarlo mucho, y con esa frase sintetiza un esfuerzo de EL COLOMBIANO que cumplirá 20 años en el 2014 (Cano, 2013: 2).

"Prensa Escuela es libertad"... En esa expresión Luisa demuestra que esta experiencia no se agota en lo formal de los procesos de enseñanza apoyados en el uso de la prensa como un recurso didáctico para el desarrollo de unas habilidades específicas en lectura y escritura, sino que va más allá; constituye para ella, como para otros de nuestros jóvenes participantes en el programa, un espacio donde pueden sentirse libres de contar su versión de esa realidad, a veces tan difícil de nombrar en ciertos contextos, y al hacerlo, lograr abrazar la posibilidad de reconciliarse con su entorno, con los otros y consigo mismos.

Estos son algunos de los testimonios registrados en el video de El Taller 2012<sup>3</sup> que evidencian de alguna forma, esta parte de los hallazgos que hasta aquí hemos compartido:

"Ellos han aprendido a creer más en ellos mismos". Catalina Restrepo, Fundación Mi Sangre.

"Ver cómo llegaron ellos y ver cómo terminaron, ver cómo en los últimos talleres ellos ya tenían otra mirada respecto a los medios de comunicación, escribían diferente y participaban de manera distinta". Daniela Agudelo, tallerista, estudiante de Comunicación Social en la UPB.

"Aprendí mucho, creo ahora soy una persona mucho más sensible y espero haber dejado esa semilla en ellos de que igualmente vean en el mundo algo maravilloso y tengan la capacidad de contarlo". Andrés Salgado, tallerista, estudiante de Comunicación Social en la UPB.

"A veces uno cree que ellos no tienen la capacidad para analizar ciertos temas, pero luego ellos te sorprenden y uno termina aprendiendo más de ellos". Sara Vásquez, tallerista, estudiante de Comunicación Social en la UPB.

"Yo tenía que bajar el ritmo y empezar a construir con ellos desde la diferencia". Eliana Jiménez, tallerista, estudiante de Licenciatura en Lengua Castellana de la USB.

"A mí no me gustaba escribir, y en este proyecto no veía la hora de coger el cuaderno y escribir todo lo que me pasaba por la mente". Valentina Mejía, alumna en el Centro Educativo Rural La Chuscala.

"En Prensa-Escuela creo que se han formado buenos lectores con criterio y escritores... Nos enseñaron que hay que tener en cuenta que eso que usted escribe puede tener repercusiones más adelante y puede que afecte a alguien... Si usted no tiene las fuentes bien confirmadas no puede ponerse a escribirlo porque entonces crea problemas... El criterio que nos han enseñado es muy bueno porque nosotros aprendimos a no crear problemas sino soluciones a

<sup>3</sup> El taller 2012 es un video que recoge los testimonios de jóvenes estudiantes de los grados 7º a 10º, de los estudiantes de las Facultades de Comunicación Social-Periodismo y de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana y los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura de Medellín, así como de los docentes y directivos de las escuelas que participaron del Taller de Apoyo a Medios Escolares del programa Prensa Escuela de EL COLOMBIANO durante el 2012, en convenio con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de San Buenaventura de Medellín. Está también disponible en la web en siguiente enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=BmSac09o04w>

partir de los escritos". Mateo Betancur, alumno de la Institución Educativa Pbro. Luis Eduardo Pérez en Barbosa, Antioquia.

"Un colegio o institución educativa debe tener muchos laboratorios y el medio escolar debe ser un laboratorio más". Reynaldo Cadavid, rector del colegio Soleira y participante del TAME.

"Yo veía estudiantes que antes no escribían ni dos renglones y ahora ya lo hacen y son capaces de escribir una página completa si es necesario, que aprendieron ortografía, que quieren leer, que cogen el periódico sin que se les diga y hacen uso de él para otras cosas". Martha González, profesora en el Centro Educativo Rural La Chuscala.

"Es una manera de incentivar a los estudiantes a escribir, de confrontarlos con los textos, con la realidad, porque a parte que se lee la prensa se lee el contexto". Jessica Alejandra, tallerista, estudiante de Licenciatura en Lengua Castellana de la USB.

"Ver el mundo con todos los sentidos, leerlo con compasión, analizarlo con intensidad, contarlo con el corazón, confrontarlo con respeto". Clara Tamayo, Coordinadora del Programa Prensa Escuela del periódico EL COLOMBIANO.

Como ya lo hemos planteado en otros escenarios, estos testimonios dan cuenta, no sólo de la manera cómo se ven impactados por la experiencia Prensa Escuela los procesos de lectura y escritura en el plano específico del uso formal de la lengua, sino que evidencian procesos mucho más complejos y menos visibles que acontecen al interior de los sujetos y las comunidades educativas, y que por ello, escapan de los tradicionales instrumentos evaluativos de que enfatizan en la medición de competencias y habilidades.

A partir de los hallazgos arrojados hasta ahora por este proceso investigativo, Prensa Escuela abre la puerta a nuevas reflexiones que sigan ahondando en las múltiples posibilidades y desafíos que plantea el uso de la prensa en los contextos formativos de las instituciones educativas, no solo como un recurso didáctico de apoyo a la enseñanza, sino como posibilitador de un currículo que ayude a leer la realidad con todos los sentidos, un currículo más cercano a lo cotidiano donde acontece el mundo de la vida.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Great Britain: Oxford University Press.
- Cano, C. (2013). *Prensa escuela es libertad*" *El Taller*, 9, 1 - 32.
- Cano, J.M.; Jaillier, E. & Tamayo, C. (2007). *La prensa en la educación: un proyecto Prensa Escuela, El Colombiano – UPB. Revista Textos*, 10.
- Chomsky, N. (2009). *La (des)educación*. 4ª ed. Barcelona: Editorial Crítica, S.L.
- Freire, P. (1965). *Educación como práctica de la libertad*. Santiago de Chile: Siglo XXI Editores.
- García, A. (2001). Educomunicación en el siglo XXI. Escuela y Sociedad. In R. Aparici (coord), *Comunicación Educativa en la sociedad de la información* (pp. 111-127). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Kaplún, M. (1997). Una pedagogía de la comunicación. In R. Aparici (coord), *Comunicación Educativa en la sociedad de la información* (pp. 59-79). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Legrand L. (1993). Célestin Freinet, un creador comprometido al servicio de la escuela popular. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII, 1-2, 425-441. Disponible en [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freinet.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freinet.pdf).
- Peña, J. (2012). Transformarnos para transformar el mundo. *El Taller*, 8, 1-32. Disponible en <http://www.scribd.com/doc/113134026/El-Taller-Prensa-Escuela-EL-COLOMBIANO-2012>.
- Peña, J. (2013). Prensa Escuela: Un espacio vital. *El Taller*, 9, 1-32. Disponible en <http://www.scribd.com/doc/185542048/El-Taller-de-Prensa-Escuela-EL-COLOMBIANO-2013-N%C2%BA-9>.
- Peña J.; Tamayo, C. & Cano, J. (2013). Ponencia: La Experiencia del Programa Prensa-Escuela en la ciudad de Medellín (Colombia): Aportes del programa a los procesos de lectura y escritura de los participantes en El Taller de Apoyo a Medios Escolares (TAME). In *Atas XII Congresso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CLDLyE) y IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje (FILA)*. México.
- Serrano, C. & San Martín A. (1995). *Enseñemos aprendiendo con el periódico: Guía para el docente; serie Prensa-Escuela*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN); Instituto para la Investigación Educativa (IDEP); Asociación de Diarios Colombianos (ANDIARIOS); Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Sosa, M. (2002). *El taller: estrategia educativa para el aprendizaje significativo TEAS*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa.
- Tobón, A. (2011). Prensa Escuela, herramienta para la formación ciudadana. *Anais I Congreso Mundial de Comunicación Iberoamericana*. Disponible en <http://confibercom.org/anais2011/pdf/26.pdf>.

## OUTRAS REFERÊNCIAS

- El Colombiano (Noviembre 8 de 2012). *El Taller 2012*. Programa Prensa Escuela. [Archivo de video]. <http://www.youtube.com/watch?v=BmSac09oO4w>
- El Colombiano (Noviembre 25 de 2013). *El Taller de Prensa Escuela El Colombiano 2013, "Escribir para ser leídos"*. [Archivo de video]. [http://www.youtube.com/watch?v=bWzCRyvC\\_v0](http://www.youtube.com/watch?v=bWzCRyvC_v0).
- Blog Prensa Escuela. Recuperado de: <http://www.ecbloguer.com/prensaescuela/>.
- Fotografías: Fuente EL COLOMBIANO, Programa Prensa Escuela.

## Agradecimientos

Una vez más, Prensa Escuela agradece a los alumnos, docentes y talleristas que vivieron la experiencia del TAME durante el 2012 y 2013; que se arriesgaron a escribir, a contar historias, a trabajar por su medio escolar y por su entorno.

## Retextualizar os *Internetês*: implicações das tecnologias no quotidiano adolescente

RITA ISABEL VIEGAS PEREIRA & ANA MARIA VIDEIRA PAIVA

rita\_isvp@msn.com; apaiva@ualg.pt  
Universidade do Algarve

### Resumo

Os *Internetês* “representação multimodal da língua” (Câmpelo, 2012: 9) surgiram como representações linguísticas para fazer face às barreiras criadas nas conversas tidas em tempo real na Internet (Gomes & Correa, 2009), normalmente estabelecidas ao mesmo tempo, com vários amigos. O seu uso pode colmatar a ausência de visibilidade e do toque, aproximando escrita e oralidade. Nesta linguagem, fala e escrita compartilham o espaço com modalidades de comunicação, como imagens visuais (*emoticons*), ou sons (onomatopeias). Os *Internetês* recordam-nos que a linguagem é um produto social que evolui temporalmente em paralelo às transformações sócio históricas e culturais, ocorridas na sociedade. Os autores dos *Internetês* são tipicamente adolescentes, *Nativos Digitais*, cuja socialização se desenrola nos múltiplos estatutos de filhos, amigos, namorados, alunos. Apesar da grande interpenetração da tecnologia no quotidiano adolescente, eles parecem estar conscientes da necessidade de limitarem o uso deste código às conversas informais (e.g., *chats, emails, Facebook*), não influinto (intencionalmente) nas suas produções na escola ou noutros contextos formais. Nesta perspetiva reflete-se sobre as implicações dos *Internetês* nas práticas pedagógicas e sobre os desafios colocados aos professores para promoverem uma formação linguística adequada destes jovens, mais consonante com a evolução da linguagem desenvolvida na mediação com as tecnologias digitais móveis.

**Palavras-Chave:** *Internetês*; nativos digitais; ensino da língua portuguesa; *retextualização*

---

### INTRODUÇÃO

Há alguns meses, a proposta de realizar uma revisão crítica em contexto académico<sup>1</sup> conduziu à escolha do artigo<sup>2</sup> *Os Internetês: A multimodalidade presente na escrita juvenil* de Sandra Campêlo<sup>3</sup> (2012) como base do trabalho. Da sua leitura e releitura resultou a primeira imersão reflexiva na temática e a vontade de experimentar, nas práticas pedagógicas, a articulação entre o uso das tecnologias pelos adolescentes e a sua integração na aprendizagem, surgindo, depois, na continuidade do ato de refletir, a escrita do presente artigo.

<sup>1</sup> No âmbito da unidade curricular de Comunicação e Relações Interpessoais do Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

<sup>2</sup> Este artigo foi publicado em 2012 nos *Anais do Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP)*, Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU. ISSN 2237-8758.

<sup>3</sup> Sandra Rodrigues Sampaio Campêlo, professora efetiva de Língua Portuguesa desde 1993, tem-se dedicado ao ensino e pesquisa sobre os efeitos do uso da Internet na aprendizagem da língua materna pelos adolescentes. Desde 2011, integra o Núcleo de Tecnologia Educacional de Ceilândia, para o qual foi convidada para participar na formação de professores da rede pública brasileira, especialmente na preparação de contextos e práticas pedagógicas integradoras das novas tecnologias.

Neste artigo, Campêlo analisa os *Internetês*, multimodalidade de escrita rápida adotada tipicamente pelos adolescentes nos contextos informais e formais que habitam no seu quotidiano. A partir dos comportamentos observados em alunos (12-17 anos), com quem tem trabalhado no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, reflete sobre os efeitos destas evoluções comunicacionais na aprendizagem da língua escrita, nas atitudes dos professores, pais e sociedade em geral. Da reflexividade amadurecida na sua prática pedagógica emerge a defesa de formar professores no uso das novas tecnologias, como base facilitadora da adequação dos processos de aprendizagem, às novas realidades socioculturais, entretecidas no uso destes *media*. Tal como as redes sociais, os *media* em geral, os recursos, os suportes, as fontes de informação e de comunicação são produtos sociais e culturais, também a língua é produto de convenções socioculturais e vivências contextualizadas.

Na comunicação mediada por computador, como em geral na comunicação baseada em tecnologia móvel, verifica-se a transposição de pistas não-verbais para a linguagem escrita, pela inclusão de imagens visuais (*emoticons*), de sons (onomatopeias), ou no excesso de pontuação, o que parece corresponder à necessidade de satisfazer a expressão emocional nas interações sociais mediatizadas. Em paralelo ao uso de estratégias comunicativas sociais, geradoras de proximidade e intimidade na interação com o outro, nota-se o uso de formas de encurtamento da escrita (e.g., abreviaturas, eliminar acentuação, substituir grafemas). Sendo esta estratégia, aceleradora da escrita, frequentemente usada, pode constituir-se um *igualizador* da comunicação face-a-face quando as pessoas estão envolvidas em processos digitais de comunicação. O carácter social das emoções está sempre presente em situações de partilha social (Derks *et al.*, 2008), pelo que o recurso a estratégias comunicativas facilitadoras da partilha de sentimentos, desejos, intenções, crenças e informações é essencial para manter ou reforçar o relacionamento nos processos de sociabilidade *online*.

A identidade social é construída nos contextos socioculturais que habitamos, hoje fortemente influenciados pelo uso dos *media*. Na cultura adolescente notam-se várias marcas identitárias que refletem manifestações de influência das tecnologias digitais atuais, tão caracterizadas pelos conceitos de rede e mobilidade. No uso da tecnologia digital móvel pelos adolescentes, os atos de estar sempre informado, em contacto, ligado e disponível, constituem-se marcas de identidade social da cultura na atualidade. As funcionalidades práticas, ligadas às mensagens e a outras formas rápidas de comunicar, têm-se constituído também uma maneira de afirmar a pertença a um grupo (adolescência). O conceito de comunicação, mediado pelo uso das tecnologias, é sensível às mudanças intelectuais, emocionais, quer nas relações entre amigos e na família (Stald, 2008), quer na aprendizagem, tal como a linguagem utilizada é sensível às mudanças que vamos observando e construindo nas diversas formas de comunicar mediadas pelo uso destes *media*.

Em consonância com a evolução da linguagem associada a novas (diferentes) formas de estar, comunicar e de aprendizagem social, observa-se o alargamento das manifestações de uso destas evoluções linguísticas, nomeadamente por parte dos

adolescentes, criadores iniciais e principais impulsionadores do uso das estratégias comunicativas, a quem pertencem os *Internetês*. Estas representações da língua, ligadas às mudanças socioculturais emergentes referidas, cumprem, assim, importantes papéis ao nível mais individual e ao nível de facilitar a autorregulação e a coordenação social. Como produto final representam alterações na forma padrão de comunicar que tornam esta linguagem distintiva e quase indecifrável, para aqueles que não lidam com ela diariamente. Os jovens alunos de hoje em dia sentem, pensam, exprimem-se, processam a informação e aprendem também através destas representações linguísticas adaptadas.

Daí “tomarmos entre mãos” estas ideias base, que compartilhamos com Campêlo (2012) sobre o entendimento do designado *Internetês*, como uma forma viva de fundir oralidade e representação escrita, mediada pelo uso de tecnologias digitais e móveis. Centramos ainda parte da presente reflexão sobre as implicações dos *Internetês* na sala de aula, pensando no uso da técnica da *retextualização* como possível forma de apoiar os alunos a adequarem diferentes níveis de uso da língua aos contextos nos quais se encontram, evitando, deste modo, *más influências* nas produções escritas formais.

#### **OS INTERNETÊS: AS NOVAS REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA E OS DESAFIOS IMPOSTOS**

O nome de *Internetês*, tal como Campêlo (2012: 7) bem refere, consiste num [simples] “neologismo derivado da palavra internet mais o sufixo (-ês)”. Ao definir o *Internetês*, destaca-se a ideia do mesmo sintetizada por Campêlo (2012: 9) como uma “representação multimodal da língua”, porque, nesta “linguagem semiótica contemporânea”, fala e escrita compartilham o seu espaço com modalidades e suportes diversos, como as imagens visuais, os sons, ou a expressividade da linguagem gestual (e.g., pontuação). Na reinterpretação que faz dos vários autores citados, Campêlo (2012) classifica esta linguagem como um género híbrido, por possuir características tanto da escrita como da oralidade, acabando, deste modo, por constituir-se numa mistura das duas. Esta nova forma de escrita, mais oralizada, é uma transformação da linguagem que revela a grande criatividade dos adolescentes, seus criadores e principais impulsionadores, face às barreiras que ocorrem em tempo real na Internet, normalmente quando estão a comunicar com vários amigos ao mesmo tempo (Gomes & Correa, 2009). Estas ideias são também defendidas por outros autores como, por exemplo, Fruet, Wich, Fagan e Zemolin (2009), Eisenkraemer (2006, cit. in Ávila & Cox, 2008), Moreira (2006, cit. em Bento, 2008) e Marisa Lajolo (cit. em Fruet *et al.*, 2009). Para melhor se compreender as especificidades dos *Internetês*, podemos distinguir as características e os objetivos destas alterações linguísticas, bem como o porquê de as mesmas terem surgido.

Entre as principais alterações linguísticas contidas nos *Internetês*, Campêlo (2012) salienta que os mesmos possuem características bastante distintas da linguagem escrita convencional. Listando essas características temos: o excesso de pontuação, utilizada para exprimir emoções (e.g., expressividade: espanto, tristeza,

alegria) e a repetição de letras, para aumentar a extensão das palavras, prolongando o seu som e dando-lhes, por conseguinte, mais ênfase. Além disso, também se caracterizam por um encurtamento/simplificação das palavras através de abreviaturas (e.g., também> *tb*, obrigado/a> *obg*, porque> *pq*, etc.), pelo recurso à escrita consonantal (e.g., nada> *nd*, beijo> *bj*, depende> *dpnd*, etc.), pelo uso da substituição (e.g., substituir: *qu*, *ch*, *ss* por *k*, *x* e *c* para escrever: *eskecer*, *xegar*, *ece*), pela eliminação da acentuação ou, por vezes, pela indicação do acento agudo ou do til através do uso de uma letra adicional (e.g., aí> *ahi*, já> *jah*, é> *eh*; não> *naum*, então> *entaum*, etc.).

Os principais objetivos destas alterações são conferir maior rapidez ao texto, tornando, conseqüentemente, a comunicação mediada pelo computador, baseada na escrita, mais ágil e veloz (Ávila & Cox, 2008; Bento, 2012; Fruet *et al.*, 2009). Dado que produzir informação escrita requer mais tempo (que oralmente), usar pistas linguísticas e textuais permite, pelo aumento de velocidade na troca de mensagens, aproximar-se da imediatez típica das interações na comunicação em contextos face-a-face.

Nos escritos que os adolescentes trocam entre si, em *sms*, *chats*, proliferam os símbolos visuais (*emoticons*) e as onomatopeias, os quais aproximam a conversa escrita mediatizada à oralidade e compensam a distância física dos intervenientes na mesma (Comasetto, 2012), exprimindo com mais ênfase sentimentos e sensações. Estas estratégias comunicacionais permitem comunicar múltiplas pistas relacionais e sociais, transmitir informação social no relacionamento interpessoal, personalizar e tornar as mensagens mais específicas e reduzir a ambigüidade na comunicação (Quintas-Mendes, Morgado & Amante, 2010). Por outro lado, permitem aumentar a percepção da pessoa pelos outros, tornando-a “presente” na situação de comunicação. Aumentam a presença social e em simultâneo o grau de contacto interpessoal, facilitando a criação de “proximidade” psicológica, mediante comportamentos comunicacionais promotores da afiliação (Quintas-Mendes *et al.*, 2010). Como estes autores explicam, “proximidade” (“*immediacy*”) refere “comportamentos de comunicação que reduzem a distância física ou psicológica entre os indivíduos e promotores da afiliação” [e a ideia de] “proximidade mediada” [designa comportamentos mediatizados] “que incluem pistas de proximidade que indicam aos outros a mensagem: “*podes aproximar-te*” [e/ou] “*estou a aproximar-me de ti*” (Quintas-Mendes *et al.*, 2010: 10-11). Algumas pistas linguísticas típicas dos *Internetês* estão incluídas nestes comportamentos mediatizados, geradores de proximidade ou de distância, nomeadamente o excesso de pontuação, o humor, ou a informalidade contida nas abreviaturas e na eliminação da acentuação.

Campêlo salienta ainda o facto de os *Internetês* provarem que a língua já não é um mero sistema de signos organizados gramaticalmente (Ferreira, 1994, cit. em Fruet *et al.*, 2009). Pelo contrário, trata-se de um “produto social da faculdade de linguagens e conjunto de convenções adotadas por um grupo social” (Saussure, 2006: 17, cit. em Campêlo, 2012: 8), evoluindo no tempo em paralelo com as transformações sociais, históricas e culturais que ocorrem na sociedade onde essa língua é usada.

### **QUEM SÃO OS CRIADORES E IMPULSIONADORES DOS *INTERNETÊS*?**

Considerando que “a linguagem se renova quando se renovam os meios” (Santos, 2005: 151 cit. em Ávila & Cox, 2008: 441), Campêlo procede também no seu artigo a uma teorização sobre os criadores e impulsionadores dos *Internetês*, aos quais, seguindo a designação de Mark Prensky (2001), chama de Nativos Digitais em oposição aos Imigrantes Digitais.

Quem são, portanto, os *Nativos Digitais* e os *Imigrantes Digitais* e qual é a sua relação com os *Internetês*? Sempre num tom ponderado e com uma sólida consistência teórica, Campêlo (2012) esclarece que ambos os termos foram introduzidos por Marc Prensky para se referir aos alunos que nasceram no seio da tecnologia (computadores, jogos de vídeo e Internet), não tendo, por isso, receio em usá-la, e aos professores ou todos aqueles que, em oposição aos primeiros, não nasceram numa sociedade tecnologicamente desenvolvida, tendo, pelo contrário, por curiosidade ou por obrigação, de aprender a fazer parte dela. Por conseguinte, os *Imigrantes Digitais* têm tendência a manter o seu sotaque, isto é, a sua forma de atuar antes do advento da tecnologia, lendo, como Prensky exemplifica (2001), um manual antes de utilizar um novo aparelho, telefonando a um colega para comprovar que o correio eletrónico que enviaram anteriormente foi recebido ou procurando informação noutros lugares, tais como enciclopédias ou dicionários, em vez de recorrerem em primeiro lugar às fontes de informação disponíveis na Internet.

Ao nascerem num mundo completamente diferente daquele em que os seus alunos nasceram, a maioria dos professores apresenta ainda dificuldades visíveis no uso das tecnologias disponíveis para a sala de aula, continuando, assim, a ensinar de um modo que já não se adequa aos seus alunos e acabando mesmo por não aproveitar os recursos existentes para motivar e cativar mais e melhor a sua atenção e retenção de conhecimentos.

Os *Nativos Digitais* acabam por contribuir para aumentar as diferenças em relação aos *Imigrantes Digitais* ao usarem, em contextos informais, os *Internetês*, um código que, embora não seja novo, exemplifica características (e.g., as abreviaturas) que já se verificaram na norma padrão noutros períodos históricos, tal como na época medieval, onde se utilizava bastante a escrita consonantal (Campêlo, 2012), e que continuam a ser habitualmente usadas no dia-a-dia nas mais diversas situações (Expresso, 2009).

No entanto, esta linguagem, facilmente incorporada no discurso dos adolescentes, cuja identidade está amplamente ligada às novas tecnologias, não deixa de ser olhada com desconfiança por aqueles que não estão familiarizados com a mesma, deixando sobretudo os pais e os professores de Português com “os cabelos em pé” (Expresso, 2009).

Haverá, todavia, razões para esta desconfiança generalizada a respeito dos *Internetês*? Será que os mesmos influem na escrita dos *Nativos Digitais* em contextos formais, como a sala de aula, ou será que, pelo contrário, os seus criadores/utilizadores têm consciência do seu lugar, isto é, dos contextos onde podem e devem usá-los?

## AS INFLUÊNCIAS DOS *INTERNETÊS*

Apesar da resistência de várias pessoas que, muitas vezes, sem possuírem um conhecimento da realidade da sala de aula, acusam os *Internetês* de destruírem a Língua Portuguesa (Souto & Silva, 2008) – classificando-os como uma linguagem “aterradora” usada por jovens na Internet que pensam “como um macaco” (Llosa, cit. in Lusa, 2011) ou como um “besteirol que assassina a tecladas a língua portuguesa” (Silva, 2005 cit. em Fruet *et al.*, 2009: 106) - e de influírem negativamente nas produções escritas dos aprendentes na sala de aula, Campêlo (2012) torna-se numa dessas vozes discordantes. São, de facto, vários os autores (Ávila & Cox 2008; Fruet *et al.*, 2009; Gomes & Correa, 2009; Komesu & Tenani, 2009; Souza & Deps, 2012; Schuelter & Reis, 2008 cit. em Martiny & Borstel 2010) que defendem que os *Internetês* se limitam ao uso na internet e àquilo a que Campêlo (2012:9) chama os “bilhetinhos que rondam as salas durante as aulas”, não interferindo, por conseguinte, de forma intencional nas produções dos alunos na escola ou noutros contextos formais. Pelo contrário, como todos estes autores claramente mencionam, os alunos parecem estar minimamente conscientes de que o uso dos *Internetês* se deve limitar às suas conversas nos *chats*, nos *emails*, no *Facebook* ou nos *SMS*.

Embora não se tenha confirmado que os *Internetês* influenciam ou alteram significativamente a escrita convencional na sala de aula, não deixa de ser fundamental que os professores, especialmente aqueles que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, os abordem nas aulas, trabalhando-os, como alguns autores defendem (Araujo & Antonio, 2008; Martiny & Borstel, 2010; Souto & Silva, 2008), quase como uma espécie de novo género textual. Ao fazê-lo, os professores podem não só ajudar a clarificar melhor os locais onde estes usos engenhosos e criativos da nossa língua podem ser usados, mas também estarão certamente a diminuir o seu sotaque de *Imigrantes Digitais* e a aproximarem-se mais dos interesses e do código usado pelos seus alunos fora da sala de aula.

Como podem, assim, os professores trabalhar este género híbrido da Língua Portuguesa nas suas aulas? Será que devem apenas entregar textos escritos em *Internetês* aos seus alunos, pedindo-lhes simplesmente que os leiam e chamando-lhes a atenção para o facto de que não os devem usar em contextos formais? Ou podem também trabalhá-los de outro modo de um modo mais engenhoso?

## A RETEXTUALIZAÇÃO

Considerando a necessidade de a escola, e os professores em particular, valorizarem a linguagem codificada que os alunos usam na comunicação mediatizada, mostrando, no entanto, as diferenças de uso de acordo com o contexto em que se insere (Ramal, 2000, cit. em Fofonca & Miranda, 2011), um modo de a trabalharem pode ser, de facto, como Araujo e Antonio (2008), e Souto e Silva (2008) exemplificam, através da *retextualização*. Em que consiste, portanto, a *retextualização* e como podem os professores de Português utilizá-la nas suas aulas?

Segundo Araujo e Antonio (2008) e Souto e Silva (2008), a *retextualização* é o nome atribuído à técnica apresentada por Marcuschi (2001) que consiste na conversão de textos orais em textos escritos através de algumas operações textuais-discursivas (Marcuschi, 2001: 75 cit em Araujo & Antonio, 2008: 6-7):

- 1ª operação: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras;
- 2ª operação: introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas;
- 3ª operação: retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos;
- 4ª operação: introdução da paragrafação e da pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos;
- 5ª operação: introdução de marcas metalingüísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos;
- 6ª operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos;
- 7ª operação: tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas;
- 8ª operação: reordenação tópica do texto e reorganização da seqüência argumentativa;
- 9ª operação: agrupamento de argumentos condensando as idéias.

Através desta técnica de Marcuschi (2001), que vai além da mera transcrição, visto que se eliminam marcas características da oralidade, aproximando o texto que está a ser *retextualizado* das convenções da norma padrão para a escrita, podem-se trabalhar as várias representações dos *Internetês* criadas fora da sala de aula. A partir das conversas nos *chats*, no *Facebook*, *emails* ou *SMS* efetivamente produzidas por jovens da mesma faixa etária dos alunos, os professores estarão, conseqüentemente, a trabalhar novos géneros textuais, tão importantes no mundo dos adolescentes, de modo motivador e muito mais significativo para os mesmos do que se o fizessem através de textos com os quais estes jovens não se identificam nem têm relação com as manifestações linguísticas utilizadas na vida real.

Deste modo, o facto de colocarem os adolescentes em contacto com a língua em uso pode ser uma importante estratégia não só para ultrapassar uma conceção errada relativamente aos *Internetês*, mas também para atingir um dos objetivos últimos do ensino da Língua Portuguesa que é aprimorar o conhecimento dos alunos, formando melhores leitores e escritores (Souto & Silva, 2008), capazes de se adaptarem às diferentes situações comunicativas.

Além disso, ao solicitarem aos adolescentes que convertam textos orais em textos escritos através das operações textuais-discursivas mencionadas anteriormente, pressupondo que os alunos distingam as características da língua falada da língua escrita, estarão também simultaneamente a contribuir para uma ampliação do seu vocabulário, bem como da sua competência linguística (Souto & Silva, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendendo que este gênero híbrido da Língua Portuguesa não pode, de modo algum, ser considerado um uso malicioso do Português, dado que os *Internetês* fizeram efetivamente com que os alunos “voltassem a escrever, voltassem a dar primazia à escrita” (Bento, 2008: 64) sem muitas vezes se aperceberem de que estão efetivamente a produzir enunciados por escrito (Araujo & Antonio, 2008), é fundamental que os professores, especialmente aqueles que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, não temam os *Internetês*, educando para o seu uso adequado, e continuem a investigar sobre as suas implicações nas formas de trabalhar pedagogicamente nas suas salas de aula, utilizando este gênero híbrido e engenhoso para estar mais em consonância com a evolução da linguagem, associada a novas (diferentes) formas de estar, comunicar e de aprender dos seus alunos.

Ao utilizarem estas novas formas de comunicação na sala de aula, aproximam a escola do mundo real (Souto & Silva, 2008), assim como aumentam a relação de proximidade com os alunos. Além disso, trabalham simultaneamente a escrita de uma forma mais interessante, motivadora e, sobretudo, prazerosa, eliminando a ideia generalizada que os adolescentes possuem sobre a mesma (Araujo & Antonio, 2008 e Souto & Silva, 2008). A partir de códigos muito familiares e comuns, é possível levar os alunos a perceberem que a escrita não é, de todo, uma atividade *chata* que se restringe à sala de aula.

É certo que não é fácil para os professores adaptarem-se a estas mudanças (Prensky, 2011), frequentemente desafiantes para pessoas que não possuem uma relação de proximidade tão grande com a tecnologia, tendo, por esse mesmo motivo, de estar em constante atualização para sentirem confiança de poderem utilizá-la nas suas aulas. Apesar destes desafios, é essencial que os professores repensem o que é ser educador no século XXI (Fofonca & Miranda, 2011), indo ao encontro das características, dos interesses e das necessidades dos seus alunos (Prensky, 2011). O uso de textos em *Internetês* é, indubitavelmente, uma forma de o fazerem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, C. & Antonio, J. (2008). O Internetês na escola. In Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense (Cadernos PDE)* (pp. 1-22). Curitiba: SEED/PR.
- Ávila, M. & Cox, M. (2008). O “Internetês” e o legado da história da escrita. *Signótica*, 20, 2, 419-445.
- Bento, M. (2008). *A utilização da internet pelos jovens em contexto pessoal e escolar; Um estudo de caso. Volume 1*. Disponível em [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1339/1/Tese\\_LC591.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1339/1/Tese_LC591.pdf).
- Campêlo, S. (2012). Os Internetês: A multimodalidade presente na escrita juvenil. *Anais do Simpósio Internacional de Língua Portuguesa (SIELP)* (1-11). Uberlândia: EDUFU.
- Comassetto, L. (2012). O Internetês como forma de manifestação na conquista do presente. *Em Questão*, 18, 2, 105-120.

- Derks, D.; Fischer, A. H. & Bos, A. E.R. (2008). The role of emotion in computer-mediated communication: A review. *Computers in Human Behavior*, 2, 3, 766–785.
- Expresso (2009). *Internetês: a linguagem dos adolescentes*. Edição de 31.12.2009. Disponível em <http://expresso.sapo.pt/internetes-a-linguagem-dos-adolescentes=f554175#ixzz2OHniNzLL>.
- Fofonca, E. & M. (2011). Um conceito de Leitura Imersiva e a Construção da Textualidade no Ciberespaço? *Revista E-Letras*, 20, 20, 1-12.
- Fruet, F.; Wich, P.; Fagan, D. & Zemolin, A. (2009). Internetês: Ameaça à ou evolução na Língua Portuguesa?. *Revista da Anpoll*, 1, 20, 99-112.
- Gomes, A. & Correa, J. (2009). Escrita teclada x escrita padrão na produção textual: a experiência de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 22, 1, 71-88.
- Komesu, F. & Tenani, L. (2009). Considerações sobre o conceito de “Internetês” nos estudos da linguagem. *Linguagem em (Dis)curso*, 9, 3, 621-643.
- Lusa (2011). *Literatura: Vargas Llosa considera que os jovens que abreviam palavras na net pensam “como um macaco”*. Edição de 28.04.2011. Disponível em <http://sicnoticias.sapo.pt/Lusa/2011/04/28/literatura-vargas-llosa-considera-que-os-jovens-que-abreviam-palavras-na-net-pensam-como-um-macaco>.
- Martiny, F. & Borstel, C. (2010). Gêneros textuais emergentes: O Internetês nas aulas de Português. In *Anais do 1º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários*.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 5, 1-6.
- Prensky, M. (2011). Introduction. In M. Prensky, *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Education* (pp. 1-10). Corwin: SAGE.
- Quintas-Mendes, A.; Morgado, L. & Amante, L. (2010). Comunicação Mediatizada por Computador e Educação Online: da Distância à Proximidade. In M. Silva; L. Pesce & A. Zuin (orgs), *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas* (pp. 247-278). Rio de Janeiro: Editora WAK.
- Souto, A. & Silva, S. (2008). A retextualização e o uso do Internetês como prática escolar. In *Anais eletrônicos. Multimodalidade e Ensino*.
- Souza, L. & Deps, V. (2012). A linguagem utilizada nas redes sociais e sua interferência na escrita tradicional: um estudo com adolescentes brasileiros. In *Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 163-180).
- Stald, G. (2008). Mobile Identity: Youth, Identity, and Mobile Communication Media. In D. Buckingham (ed), *Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 143-164). Cambridge, MA: The MIT Press.

# O estudo do case Facebook: a comunicabilidade cibernética na construção da identidade do indivíduo

JAMILE SANTINELLO & FLAVIA DAMETO

jamilasantinello@hotmail.com; flaviadameto@gmail.com  
*Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO*

## Resumo

A presente proposta objetiva-se relatar o resultado obtido na Pesquisa de Iniciação Científica, de caráter Voluntário, realizada no período de agosto/2012 a julho/2013, vinculada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, Estado do Paraná, Brasil, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, cujas áreas de estudos foram a Comunicação e a Educação, englobando neste contexto as Tecnologias da Informação e Comunicação-TIC. O estudo teve como objetivo principal analisar as consequências que a Rede Social *Facebook* pode influenciar na construção da identidade do indivíduo, e suas intervenções na sociedade atual. O *Facebook* é uma rede social lançada na Internet no ano de 2004, e desde então vem se expandindo e conquistando um crescente público em escala mundial, além de possibilitar modificações no meio social, até mesmo evidenciando a crescente comunicabilidade por meio desta rede. A metodologia utilizada nesta pesquisa científica foi bibliográfica e de campo, pois além do referencial teórico ser essencial para fundamentar o estudo, usou-se um instrumento de coleta de dados virtual com os “amigos” da rede social pessoal, para confrontar a teoria com a prática, no sentido de estabelecer paralelo entre o que se pesquisou teoricamente para verificar com a realidade vigente. Alguns conceitos-chave foram utilizados para que essa pesquisa pudesse ser realizada, sendo eles: redes sociais, ciberespaço, construção de identidade, dentre outros. Os estudos teóricos foram embasados nas reflexões e ideias de autores como: Stuart Hall (2006), Manuel Castells (1999, 2008), Vani Kenski (2008), Marian Ferrari (2012). Assim, existiu em um primeiro momento algumas apropriações nos usos do *Facebook*, pois conforme a sistematização e análise dos dados coletados, analisou-se que as relações nos processos comunicativos desse ambiente virtual contribuem para o conhecimento e desenvolvem-se na prática dentro dessa rede social, influenciando na construção da identidade dos seus usuários, auxiliando na disseminação de informações e instigando à busca das mesmas.

**Palavras-Chave:** Construção da identidade do indivíduo; rede social; *Facebook*; comunicação e educação

---

## INTRODUÇÃO

O presente estudo baseia-se nos processos comunicativos da rede social *Facebook* visando englobar o modo como esses processos ocorrem e como os mesmos participam do processo da construção da identidade dos usuários e também nas modificações que podem provocar na sociedade.

O *Facebook* é uma rede social criada por alunos de *Harvard* no ano de 2004, o que era para ser um *site* de relacionamento para estudantes locais acabou virando uma das mais utilizadas redes sociais da atualidade.

Segundo o *site Comscore*, o *Facebook* continua conquistando um grande número de usuários, em dezembro de 2011 esse ambiente conquistou 55% da audiência da internet, ou seja, mais da metade da audiência total dentre todos os sites. Sendo

que a maior penetração dessa rede social se deu na América Latina, e nesse mesmo período, se tornou a maior rede social acessada no Brasil, com 36,1 milhões de visitantes. Com base no rápido crescimento e sucesso dessa rede digital, ressalta-se a importância de investigá-la como objeto de estudo e os processos que nele ocorrem, que subsidiam os dados bibliográficos desta pesquisa.

Autores da área embasaram esse estudo, de modo que as pesquisas foram realizadas com cunho bibliográfico e qualitativa, compreendendo assim os aspectos comunicacionais. Por se tratar de redes sociais, que estão altamente difundidas nos dias atuais, é imprescindível entender como os processos comunicativos funcionam nesse ambiente e as modificações que conseqüentemente causam nos usuários, sejam elas positivas ou não. Sendo um meio de interação entre pessoas de diversas ideologias, crenças e culturas, é importante notar se há influências e modificações na identidade do indivíduo.

Em síntese, o presente estudo visa o entendimento geral dos processos comunicativos, de modo a determinar seus aspectos dentro do *Facebook* analisando esse ambiente e suas proporções, bem como a possibilidade de construção da identidade de pessoas nesta conectividade cibernética.

#### *OBJETIVOS*

Os principais objetivos do presente estudo focaram-se em determinar como ocorrem os processos comunicativos dentro do ambiente virtual *Facebook*. Diante disso, objetivos específicos foram elaborados para que o objetivo geral fosse aprofundado com a sua devida importância, sendo eles: pesquisar se há influências na construção da identidade do sujeito e analisar as conseqüências das intervenções das redes sociais na sociedade atual.

Com isso, o estudo visa entender as relações que ocorrem no ambiente virtual *Facebook* e suas possíveis influências e conseqüências que provocam em seus usuários e de que modo isso pode afetar a sociedade as quais estão inseridos.

#### *METODOLOGIA*

Com o objetivo de dar cientificidade à pesquisa, pesquisas bibliográfica e qualitativa foram utilizadas, de modo a compreender os aspectos comunicacionais. Quanto a análise do ambiente Facebook, *printscreens* foram utilizados a partir de um questionário realizado pelo Google Docs abrangendo um público de 17 a 25 anos. Com isso pode-se analisar de modo efetivo e reflexivo os resultados. Autores como Stuart Hall, Manuel Castells, Vani Moreira Kenski, entre outros, foram utilizados no presente estudo.

#### **CONCEITOS DE: REDE, REDE SOCIAL, SITE DE REDE SOCIAL**

Rede é o segmento o qual une elementos por meio de nós, estes que combinados formam vários tipos de relações e, segundo Castells (1999) geram uma espécie de estrutura aberta onde sua expansão pode ocorrer de forma ampla e de forma integrada,

interligando-se uns com os outros e por conta disso ocorrendo a comunicação, de forma a criar um ambiente aberto e dinâmico onde inovações podem vir a acontecer sem abalar suas estruturas. Assim sendo, e continuando com as ideias anteriores,

redes são instrumentos apropriados para a economia capitalista baseada na inovação, globalização e concentração descentralizada; para o trabalho, trabalhadores e empresas voltadas para a flexibilidade e adaptabilidade; para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas; para uma política destinada ao processamento instantâneo de novos valores e humores públicos; e para uma organização social que vise a suplantação do espaço e invalidação do tempo (Castells, 1999: 566).

Sendo assim, as redes formam a estrutura da sociedade, por meio delas que as relações entre os indivíduos ocorrem, sejam elas comunitárias, profissionais, políticas ou virtuais. O processo de troca de informações e experiências se dá pelas interações existentes, segundo Tomaél, Alcará e Di Chiara (2005: 94-95) sendo “imprevisíveis e determinadas por um interesse que naquele momento move a rede, contribuindo para a construção da sociedade e direcionando-a”.

Com a revolução na área de tecnologia de comunicação, inúmeras redes sociais virtuais surgiram, abrindo um leque de possibilidades para a comunicação em tempo real mediadas por ambientes os quais pessoas do mundo inteiro estão conectadas. Castells (1999: XVI) se refere a revolução na comunicação considerando que uma nova cultura está emergindo sendo “a *cultura da virtualidade real*, na qual redes digitalizadas de comunicação multimodal passaram a incluir de tal maneira todas as expressões culturais e pessoais a ponto de terem transformado a virtualidade em uma dimensão fundamental da nossa realidade”.

Como resultado dessa transformação concomitante entre tecnologia e comunicação, as redes sociais tornaram-se as novas mediadoras de informações. Por meio de ambientes, planejados exclusivamente para essa troca de ideias, as relações se tornaram múltiplas, possibilitando a “construção coletiva aberta” denominada assim por Kenski (2008). Ao conectar-se nesses espaços virtuais, qualquer indivíduo torna-se um potencial produtor de conteúdo fazendo com que sua produção possa vir a refletir, como Kenski (2008: 653) remete “em um número incalculável de comentários e novas contribuições de qualidade e origem diferenciadas”, gerando novas proposições para o cenário midiático.

Kenski (2008) esclarece que essa nova maneira das pessoas se relacionarem é de certa forma viver uma nova realidade, onde informações são atualizadas constantemente e por um número maior de pessoas (idem). Uma ideia postada reúne novas ideias e assim uma nova ordem de contribuições surgem. Visto que é isso que as redes sociais propiciam, um complexo onde a partir de um nó, vários outros vão surgindo e assim opiniões vão sendo formadas (idem).

Esse complexo que de certa forma organiza essa estrutura de contribuições se dá no ciberespaço, sendo o espaço na internet o qual os ambientes virtuais são criados para as redes sociais serem efetivadas, segundo Tomaél *et al.* (2005: 95).

isso é possibilitado por um *software* social que, com uma interface amigável, integra recursos além dos da tecnologia da informação. O uso desses recursos gera uma rede em que os membros convidam seus amigos, conhecidos, sócios, clientes, fornecedores e outras pessoas de seus contatos para participar de sua rede, desenvolvendo uma rede de contatos profissional e pessoal, que certamente terá pontos de contatos com outras redes.

Da mesma forma em que esses recursos gerados por uma rede são apresentados pelos autores acontece com o ambiente virtual escolhido para esse estudo, o *Facebook*, que com o propósito de reunir estudantes e usuários do mundo todo acaba por fazer a junção das mesmas características e também se tornando o ambiente favorável para compartilhamento de opiniões e produção de conhecimento.

### **FACEBOOK: REDE SOCIAL VIA INTERNET**

O *Facebook* surgiu com a ideia de criar uma simples rede social para a interação dos estudantes da universidade de *Harvard*, entretanto se tornou o espaço mais utilizado da atualidade.

Criado por Mark Zuckerberg com o auxílio de alguns amigos, o *Facebook* passou a ser desenvolvido em 2003 entrando no ar somente em 4 de fevereiro do ano seguinte. Inicialmente chamado de *The Facebook* seus principais usos eram para encontrar colegas de aulas, pessoas da faculdade e conhecer amigos dos seus amigos. Porém seu uso foi ampliando no decorrer dos anos, tendo em vista as modificações visualizadas no próprio ambiente (Mezrich, 2010).

Hoje em dia o *Facebook* possui uma interface toda interativa com opções de compartilhamento de *links*, fotos, vídeos, além de contar com um *chat* na própria rede. Por meio desses compartilhamentos e postagens a comunicação ocorre, levando muitas vezes a discussões sobre temas variados envolvendo desde temas sem muita relevância até política e assuntos mais complexos. Há também a possibilidade de criar eventos e convidar os amigos, criar enquetes, *fan pages*<sup>1</sup>, grupos privados e até mesmo uma série de aplicativos para participar e jogos *online* no próprio espaço.

Jenkins (2004, cit. em Kenskl, 2008) analisa as redes sociais dentro do ciberespaço, abordando justamente a modificação a qual leva os usuários a se envolverem e discutirem sobre assuntos variados no ambiente. Esse mesmo autor explana sobre a mudança de caráter do público, se antes os usuários eram menos ativos, previsíveis e não interagem socialmente, agora assumem um comportamento mais crítico e participativo dentro desses espaços, mostrando uma conduta mais questionadora que instiga e procura obter respostas, tendo autoria nas informações postadas.

Considerando esse comportamento dinâmico dos usuários, pode-se associar isso a uma evolução de conduta, tornando-o similar ao processo de construção de identidade dos indivíduos. Tratando-se de identidade, Hall (2006) afirma que uma identidade fixa, consubstanciada, sem novas formas de progresso é plena utopia.

<sup>1</sup> *Fan Pages* são perfis em forma de comunidade virtual dentro do ambiente *Facebook*, as quais podem ser utilizadas para divulgações de ideias, marcas, instituições, serviços, etc.

Sendo assim os indivíduos conectados em rede, nesse caso o *Facebook*, trocando constantemente ideias e inseridos à discussões generalizadas estão abertos a uma gama de informações que podem ser somadas à construção de seus conhecimentos. Isso faz com que seu universo de saber se amplie de forma a unir as antigas informações com as novas e assim gerar novas concepções. Para Mercer (1990: 43 cit. em Hall, 2006: 9) a identidade só vem a tona quando se vê em crise, “quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”.

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros* (Hall, 2006: 39).

A alusão de Hall (2006) sobre a identidade ser um processo em andamento se encaixa justamente no contexto das redes, onde o discurso em prática é uma forma de mostrar aos outros usuários a sua opinião e também de exibir o seu engajamento diante de tais assuntos, é o que o autor define como “ser visto por outros”, criando uma imagem positiva de si mesmo.

No ambiente *Facebook* o processo de construção de identidade pode ocorrer por conta principalmente da troca de informações, seja por meio de *links* contendo tópicos de variadas abordagens, seja por discussões criadas, entre outras possibilidades. Por ser um espaço aberto a qualquer espécie de postagem (vídeos, textos, *links*, imagens), suas formas de contribuições são ilimitadas, e sua utilização depende especificamente de como o usuário a manuseia.

### RELAÇÕES SOCIAIS NO *FACEBOOK*

Os processos comunicacionais dentro do ambiente *Facebook* podem ocorrer por conta da própria interface do ambiente, que dá abertura a uma comunicação ampla e também pelo dinamismo dos usuários em relação às contribuições postadas pelos outros.

A riqueza de informações, a facilidade de comunicações com as mais diversas partes do planeta de forma quase que instantânea são elementos de contágio destas redes formadas por coletivos, grupos e instituições que acabam por afetar em muito a formação daquilo que somos e pensamos coletivamente (Ferrari, 2004).

Um fato que fica evidente em poucos minutos de observação no ambiente *Facebook* é em relação as postagens, que geralmente são destinadas ao público visando uma aprovação, nem que seja mínima. Os usuários tendem a postar conteúdos que causem identificação entre seu círculo de amigos na rede, tendo em vista alguns “*likes*”<sup>2</sup> e compartilhamentos. Assuntos polêmicos e que geram discussão também são alvos dos usuários, sendo normalmente postados com o propósito de uma repercussão significativa.

<sup>2</sup> *Like*, é uma opção do ambiente *Facebook* para curtir uma publicação postada, como forma de aprovação ao conteúdo.

É por meio de postagens desse gênero, ou seja, que provocam uma maior interação entre os membros desse vínculo virtual que os processos comunicativos vão ocorrendo, formando uma cadeia de informações que vão se interligando e repassando de um determinado grupo para outro. Para Carpes (2011: 206) “as redes sociais compreendem o relacionamento comunicacional entre as pessoas que tem objetivos comuns, trocam experiências, e, por conseguinte criam base e geram informação relevante para a manutenção da mesma”.

Segundo Kenski (2008) as relações existentes nas comunidades virtuais são caracterizadas pelo diálogo entre os usuários e trocas de experiências, gerando uma formação coletiva sobre diversos temas de modo em que as informações sejam pertinentes a todos os interessados. Isso faz com que a rede se fortaleça em meio aos conteúdos produzidos e repassados, gerando um espaço não somente para bate-papo mas sim um amplo espaço de comunicação onde a gama de assuntos abordados é extensa e colaborativa para quem faz uso de tais segmentos sociais.

Sendo o *Facebook* um reflexo desse processo de mútua colaboração e crescimento por meio das redes virtuais, os processos comunicacionais ficam evidentes nesse ambiente. Já que este proporciona dentre seus aplicativos e ferramentas, a abertura necessária para ocorrer a comunicação em tempo real entre pessoas do mundo todo.

## ANÁLISE

Com a intenção de exemplificar a interação e o envolvimento dos usuários, de forma a contribuir com a construção da identidade e gerar os processos comunicativos na rede, *printscreens* seriam realizados como forma de pesquisa, entretanto, chegou-se a constatação que somente esse tipo de dado não seria suficiente para análise de resultados. Por conta disso, os *printscreens* foram substituídos por um questionário detalhado, realizado no *Google Docs*<sup>3</sup>, aplicado no ambiente de estudo *Facebook*.

O questionário constituiu-se por sete questões, sendo elas: três questões em forma de caixa de seleção, onde o participante do questionário tinha a opção de marcar quantas alternativas quisesse; três questões em forma de múltipla escolha, onde o participante do questionário poderia marcar apenas uma alternativa; e uma questão com resposta em formato de texto.

O questionário abrangeu um público de homens e mulheres com idades de 17 a 25 anos, totalizando em 61 participantes.

A primeira questão do questionário, “Qual é o seu interesse no *Facebook*?”, teve como objetivo captar o motivo pelo qual o usuário faz parte dessa rede social. De forma a facilitar a divisão de interesses, foram listados seis tópicos no formato de caixa de seleção, sendo considerados interesses de cunho político, educacional, entretenimento, filosófico, econômico e relacionamento.

<sup>3</sup> Ferramenta disponibilizada pelo Google, para textos, planilhas, questionários, etc., permitindo os usuários compartilharem entre si os arquivos. Para questionários, o Google Docs possui um formulário próprio para isso, emitindo análise final dos dados após o encerramento do questionário.

Por meio do resumo dos dados obtidos, fornecido pelo próprio *Google Docs*, o maior interesse dos usuários, que participaram da pesquisa, no ambiente virtual *Facebook* é “Entretenimento”, com 54 votos, totalizando em 44% em relação aos outros interesses. Em seguida, o interesse relativo a “Relacionamento” se destacou com 24 votos, ou seja, 20% do total. Os outros interesses ficaram com o restante dos votos, sendo político com 13 votos, educacional com 19 votos, filosófico com 8 votos e econômico com 4 votos.

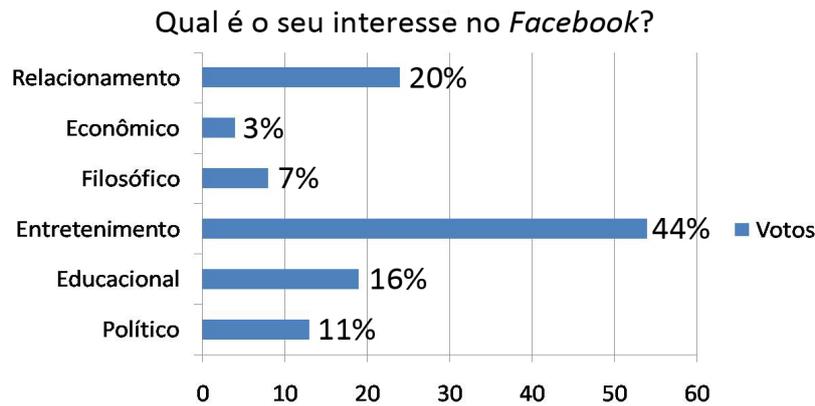


Gráfico 1 - Análise da pergunta n° 1.  
Autoria da Pesquisadora.

O segundo questionamento, “Há quanto tempo você utiliza o *Facebook*?”, teve como objetivo analisar há quanto tempo o usuário está em contato com essa rede social. Com 62% dos votos, ou seja, 38 votos, ficou a opção de 1 a 3 anos. Seguindo com 20 votos, 33%, de 3 a 5 anos; 2 votos, 3%, de 5 ou mais anos; e 1 voto, 2%, de 0 a 1 ano.



Gráfico 2 - Análise da pergunta n° 2.  
Autoria da Pesquisadora.

Para a terceira questão, foi utilizada a opção de múltipla escolha com as opções “Sim” e “Não” para a pergunta “Os conteúdos postados influenciam em seu conhecimento?”. Visando saber se os usuários vêem as postagens como significativas a ponto de influenciar o que já se sabe sobre determinado assunto, ou não. Como respostas, obteve-se 80% de participantes que acreditam que os conteúdos postados

podem influenciar em seu conhecimento prévio e 20% deles dizendo não se influenciarem com os conteúdos das postagens em seu conhecimento.



Gráfico 3 - Análise da pergunta nº 3.  
Autoria da Pesquisadora.

Na quarta questão, aborda-se sobre o posicionamento dos usuários diante do ambiente *Facebook*, “O que faz as pessoas se posicionarem no ambiente *Facebook* ao interagir nas ferramentas: curtir, comentar e/ou compartilhar?”. Sendo uma questão com respostas em formato de caixa de seleção, podendo escolher mais de uma opção, foram disponibilizadas quatro alternativas para respostas, sendo elas: exposição ao mundo virtual de suas crenças individuais, com 41 voto, 36%; interagir com a cibercultura e suas interrelações, com 29% dos votos; divulgação de eventos, palestras, sites específicos, etc., com 24% dos votos; e outros com 12 votos.

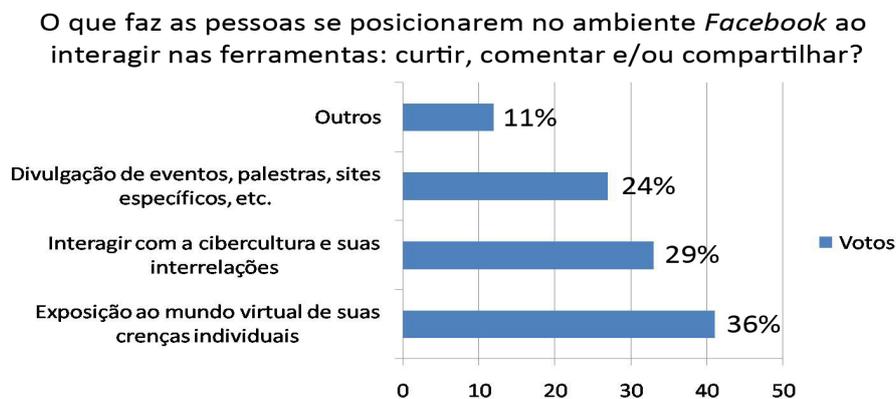


Gráfico 4 - Análise da pergunta nº 4.  
Autoria da Pesquisadora.

Seguindo a mesma linha da questão anterior, o quinto questionamento é sobre o posicionamento pessoal, “O que faz com que você se posicione no ambiente *Facebook* ao interagir nas ferramentas: curtir, comentar e/ou compartilhar?”. As opções, também no formato de caixa de seleção, abordam tópicos como: identificação ao assunto; necessidade pessoal de transmitir opinião; visibilidade de relatos pessoais no ambiente; e outros. Tendo como resultado, respectivamente, 55%, 17%, 8% e 5% dos votos.

O que faz com que você se identifique no ambiente *Facebook* ao interagir nas ferramentas: curtir, comentar e/ou compartilhar?

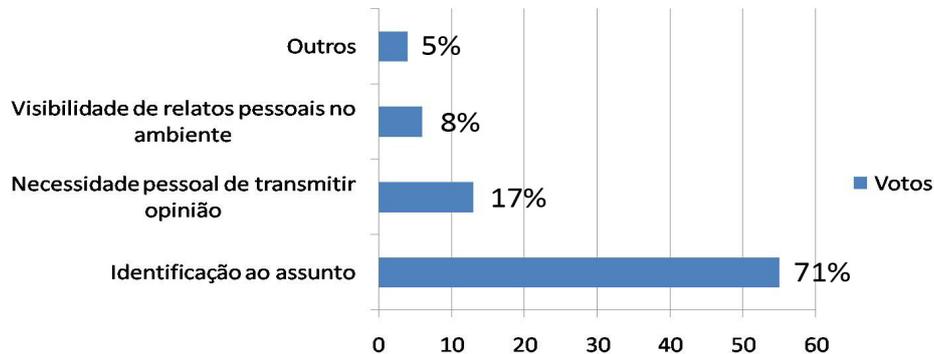


Gráfico 5 - Análise da pergunta n° 5.  
Autoria da Pesquisadora.

A sexta questão, “Qual é o espaço (fan page) que você mais acessa dentro do ambiente *Facebook*?”, teve como objetivo analisar se alguma página específica se destacaria, entretanto, entre os 61 participantes, não houve uma linearidade nem repetição de páginas.

No último questionamento, o objetivo é analisar se o usuário acredita que o ambiente *Facebook* pode ser um mediador no que concerne a construção da identidade dos indivíduos. A questão, “Você acredita que o *Facebook* pode colaborar na construção da identidade de um indivíduo”, obteve a resposta “Sim” entre 72% dos participantes e 28% para a resposta “Não”.

Você acredita que o *Facebook* pode colaborar na construção da identidade de um indivíduo?

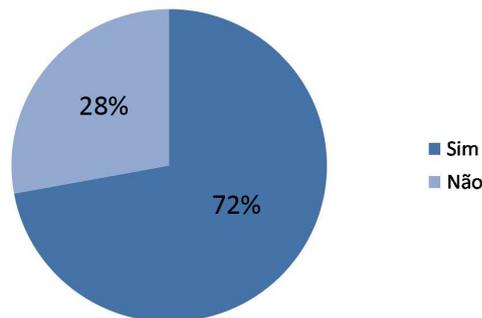


Gráfico 6 - Análise da pergunta n° 7.  
Autoria da Pesquisadora.

Tendo em vista os resultados do questionário expostos, analisa-se que conforme respostas dos indivíduos pesquisados, isto é, 72% relataram que a rede social *Facebook* colabora na construção da identidade do indivíduo.

Em síntese, este ambiente além de amplamente utilizado para entretenimento, como constatado na pergunta número um, é também um agregador de conteúdo. Por meio dessa rede social a construção do saber é complementada de forma a contribuir

para o aprofundamento de conhecimentos já obtidos além de desenvolver novas ideias e colaborar no aprendizado de novos tópicos que são lançados no ambiente. Destaca-se o fato de que os usuários, 80% dos participantes da pesquisa, acreditam que os conteúdos postados no ambiente *Facebook* contribuem para seu conhecimento, mostrando que a influência dessa rede é um fato visível para seus usuários.

Conclui-se que o ambiente virtual *Facebook* colabora na construção da identidade de seus usuários, já que os conteúdos compartilhados influenciam no conhecimento dos indivíduos, fazendo com que estes interajam para expor suas crenças individuais no mundo virtual e devido a identificação com os assuntos abordados.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo pode-se notar que as relações ocorridas nos processos comunicativos contribuem para as apropriações do conhecimento, desenvolvendo-se de maneira prática em ambientes virtuais, especificamente nesta pesquisa, no *Facebook*, de modo em que gera influências na construção da identidade dos indivíduos. De forma a qual foi constatada já que 72% dos participantes da pesquisa afirmaram acreditar que essa rede social contribui para a construção de suas identidades.

Considerando o amplo uso do *Facebook* e suas constantes atualizações, torna-se notório a sua contribuição reflexiva para os usuários, auxiliando na ampliação de informações ao seu redor e instigando à busca das mesmas. Do mesmo modo, esse ambiente virtual colabora com a geração de inovação e transmissão de novidades e modificações que ocorrem no mundo todo. Sendo assim uma ferramenta a qual seus usuários tem a liberdade de produzir e repassar conteúdos para sua rede de amigos e assim por diante, sendo um possível disseminador de dados na rede.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Carpes, G. (2011). As redes: evolução, tipos e papel na sociedade contemporânea. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 16, 1, 199-216.
- Ferrari, M. A. L. D. (2012). *Preconceito na publicidade televisiva: vozes e olhares de adolescentes*. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0006-59432006000100002&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0006-59432006000100002&script=sci_arttext)>.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed. - Rio de Janeiro: DP&A.
- Kenski, V. M. (2008). Educação e comunicação: interconexões e convergências. *Educ. Soc., Campinas*, 29, 104, 647-665. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0229104.pdf>> .
- Mezrich, B. (2010). *Bilionários por acaso: a criação do Facebook, uma história de sexo, dinheiro, genialidade e traição*. Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Tomaél, M. I.; Alcará, A. R. & Di Chiara, I. G. (2005). Das redes sociais à inovação. *Ci. Inf, Brasília*, 34, 2, 93-104. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n2/28559.pdf>>. Acesso em 10.04.2012.

## **OUTRAS REFERÊNCIAS**

ComScore (2011). *Facebook shows strong growth over past five years*. Disponível em <[http://www.comscore.com/2012/02/facebook-shows-strong-growth-over-past-five-years/facebookgrowthregions\\_dec11/](http://www.comscore.com/2012/02/facebook-shows-strong-growth-over-past-five-years/facebookgrowthregions_dec11/)>.

ComScore (2011). *Facebook blasts into top position in Brazilian social networking market following year of tremendous growth*. Disponível em <[http://www.comscore.com/Press\\_Events/Press\\_Releases/2012/1/Facebook\\_Blasts\\_into\\_Top\\_Position\\_in\\_Brazilian\\_Social\\_Networking\\_Market](http://www.comscore.com/Press_Events/Press_Releases/2012/1/Facebook_Blasts_into_Top_Position_in_Brazilian_Social_Networking_Market)>.

# Cultura digital e a educomunicação como novo paradigma educacional

CLAUDEMIR EDSON VIANNA & LUCI FERRAZ DE MELLO

cviana@uol.com.br  
Universidade de São Paulo

## Resumo

Este artigo trata das principais características da cultura digital e da necessidade de educarmos as crianças e jovens das novas gerações sobre o uso e os efeitos desse uso das mídias digitais em suas relações com as demais pessoas na sociedade. Discorre brevemente sobre a proposta do paradigma da Educomunicação e apresenta a descrição do projeto ACESSA Legal, o qual trabalha a educação para a cultura digital, a partir das premissas desse novo paradigma.

**Palavras-Chave:** Cultura digital; geração milênio; educomunicação; competências escolares

---

*“Ser joven también significa haber crecido en un mundo con Internet. En cierta medida esto explica la disponibilidad de los jóvenes para aprender y adaptarse, además de su marcada necesidad de estar conectados”<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da internet, a sociedade global vive intensa transformação em seus mais diversos âmbitos, por causa da intensificação do uso das novas tecnologias digitais de comunicação pelas pessoas. Especialistas sobre o campo da Comunicação sinalizam para o surgimento do que já está sendo chamada de cultura digital, a qual já determina a revisão e redefinição de paradigmas junto às mais variadas áreas.

Exatamente por estarmos falando das novas mídias digitais, ao observarmos o referido contexto especificamente a partir da comunicação entre as pessoas, constatamos que estamos vivenciando um momento em que as formas de nos relacionarmos com as demais pessoas estão se transformando radicalmente, exatamente por conta dos inúmeros recursos comunicacionais digitais que surgem dia a dia.

Historicamente os movimentos sociais sempre dependeram da existência de mecanismos específicos de comunicação: boatos, sermões, panfletos e manifestos, divulgados de pessoa a pessoa, desde o púlpito, a imprensa, ou por qualquer

---

<sup>1</sup> Ser joven: una promesa en un entorno de precariedad. Verónica Gerber Bicecci y Carla Pinochet Cobos. In *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Néstor García Canclini; Francisco Cruces; Maritza Urteaga Castro Pozo

meio de comunicação disponível. Na nossa época, a comunicação multimodal com redes digitais de comunicação horizontal é o meio de comunicação mais rápido, autônomo, interativo, reprogramável e autodisseminável da história (Castells, 2012: 32).

Não estamos falando simplesmente do uso instrumental de tais aparatos, mas principalmente de algo que a maioria das pessoas muitas vezes não se dá conta: os efeitos do uso de tais recursos comunicacionais em nossas vidas e nas vidas das demais pessoas que nos cercam. Até mesmo a noção que tínhamos de identidade está sendo revisada e ampliada, uma vez que, dependendo do ambiente ou comunidade virtual na qual estamos navegando e do tema da discussão em andamento, cada um de nós pode assumir identidades e papéis diferentes.

As características dos processos de comunicação entre os indivíduos comprometidos com o movimento social determinam as características organizadoras do próprio movimento: quanto mais interativa e autoconfigurável for a comunicação, menos hierárquica é a organização e mais participativo é o movimento. Por isso, os movimentos sociais na rede da era digital representam uma nova espécie de movimento social (Castells, 2012: 32).

A viabilização da participação de um número maior e mais diversificado de pessoas em espaços públicos interligados virtualmente, a partir das diversas plataformas de redes sociais hoje disponíveis na internet - como Facebook, LinkedIn, Google+, entre outros -, permite que essas possam não apenas observar os debates que se disseminam nesses espaços, mas principalmente que passem a emitir opiniões e refletir mais sobre as opiniões ali disponibilizadas. A cultura digital traz em seu bojo um aspecto colaborativo que se propaga por meio dessas mídias digitais disponíveis na internet, sendo esse contexto altamente estimulante, pelo menos, da observação e acompanhamento das discussões que estão em andamento (o chamado *lurking*), prática essa que muitas vezes, com o tempo, acaba estimulando a participação ativa ou colaborativa dos mesmos.

Ao pensarmos nas mídias de antigamente, como, por exemplo, a televisão e o rádio, constatamos que estas últimas eram unidirecionais, sendo que ao telespectador ou ouvinte só cabia assistir e/ou ouvir o que estava sendo transmitido.

Os novos recursos comunicacionais digitais mudaram esse contexto ao propiciarem que passássemos do papel de “meros receptores” para uma posição na qual nos manifestamos e a expressamos nossas impressões e opiniões a partir da leitura interna que fazemos da mensagem recebida. Porém mais do que isso, essas novas mídias passam a nos estimular enquanto sujeitos ativos à colaboração com outros sujeitos, permitindo inclusive a realização de ações e dinâmicas impossíveis de serem realizadas anteriormente, por conta da ausência de tais ferramentas midiáticas.

Os receptores negociam, filtram, hierarquizam, recusam ou aceitam as incontáveis mensagens recebidas, como todos nós, diariamente. O receptor, que nunca foi passivo, está cada vez mais ativo para resistir ao fluxo de informações. Seria mais adequado falar em receptor-ator para destacar o aspecto acadêmico dessa função. Revalorizar o estatuto do receptor passa também pela revalorização da própria problemática da comunicação (Wolton, 2010: 18).

As regras de cada relação se modificam a todo momento, e o que era impossível passa a ser natural e o que era incorreto, passa a ser corriqueiro. Vivemos um momento em que há uma total revisão dos modelos nos quais nos baseamos e praticamos.

Esse contexto altamente tecnológico fortalece cada vez mais a ideia de autores, como Castells (2013), de que saber se comunicar é ter poder, sendo que, por isso mesmo, devemos aprender a nos comunicarmos e colaborarmos nesta sociedade altamente tecnológica, da forma mais adequada e eficaz, conforme o interlocutor com o qual queremos interagir e com base na mídia e respectiva linguagem adotada.

Uma das áreas que mais tem sido questionada frente a essa nova cultura digital é a Educação, posto que as crianças e jovens adolescentes e adultos que estão adentrando ou mesmo já estão nas instituições de ensino já possuem essa cultura digital assimilada de alguma forma. O fácil acesso e conseqüente uso das novas tecnologias já influencia a infância e adolescência de pelo menos duas gerações, atualmente conhecidas como Geração Internet / Y / Milênio ou a mais recente Geração Z / Next (Tapscott, 2010).

Ao trazerem a referida cultura para a sala de aula, eles apresentam novas demandas, principalmente quanto às práticas adotadas em sala de aula. Esses alunos não aceitam mais serem meros ouvintes, pois começam a entender que podem participar ativamente da construção de seus saberes juntamente com o professor (Martin-Barbero, 2002). Eles querem produzir e construir colaborativamente esse conteúdo.

Com os meios digitais de produção de conhecimento passamos a experimentar não apenas consumir o que este meio nos proporciona, mas o convite à criação frente ao computador, como um objeto a ser desvendado, logo se impôs. Suas interfaces atuais, projetadas para a interação e, em seus diversos formatos, vão nos convocando a ocupar o lugar de produtores para esses novos meios (Petry, 2012: 03).

A busca por um novo modelo educacional que atenda às demandas da sociedade quanto aos conhecimentos técnicos e comportamentais, dentre outros, e que considere esse novo perfil de alunos tem gerado muitas pesquisas. Um novo paradigma que desponta como uma proposta promissora e consistente, que já tem sido adotado como política pública em alguns momentos é a que discorre sobre as interfaces Comunicação e Educação, a partir do campo emergente da Educomunicação.

### **CULTURA DIGITAL E AS NOVAS GERAÇÕES**

Don Tapscott (2010) e Henry Jenkins (2006) são talvez dois dos mais otimistas pesquisadores sobre essas novas gerações que já nasceram neste contexto altamente midiático. Contudo, muitas pessoas ainda seguem buscando compreender as características dessa nova cultura que tanta impacta as atuais crianças e jovens adolescentes, a qual é muito recente e segue se transformando, ajustando e até inovando em função exatamente desses novos aparatos.

Pesquisa realizada junto a cerca de 10.000 jovens por Tapscott (2010), permitiu a identificação de algumas características dessas novas gerações, em função do contexto altamente tecnológico em que nasceram e da influência da cultura

digital que se edifica junto ao referido cenário. Ele diz que os aspectos que mais diferenciam essas novas gerações das demais são: a necessidade desses jovens de terem liberdade de escolha em relação às suas vidas; busca por produtos e serviços customizados e diferenciados, que reflitam sua forma de ser; disponibilização de grande quantidade e variedade de informações sobre tudo; agem e cobram das pessoas à sua volta atitudes integras (lealdade e transparência); vivência de atividades altamente colaborativas, a partir das quais podem trocar ideias e reflexões com os demais; todas as áreas da vida, incluindo educação e trabalho, devem ser prazerosas, tidas até como um entretenimento; tudo deve acontecer com rapidez, velocidade, pois não tem tempo a perder; busca constante pelo novo, pela inovação.

Estar conectado à Internet e, através dela, a redes de relacionamento de diferentes tipos e contextos é condição para a realização de diversos objetivos pelos usuários, desde os pessoais até os profissionais. Não poderia ser diferente para os jovens, sendo a participação deles em grupos de pares e por afinidades, como a de estilos musicais ou um movimento em torno de um produto ou causa social, a razão principal que explica a disponibilidade dos jovens às tecnologias em rede a que se refere a epígrafe acima.

Seja qual for a motivação dos jovens para a participação em coletivos no e pelo ciberespaço, a necessidade de pertencer a um grupo é a força motriz que propicia a educação daqueles, no sentido mais amplo, ao vivenciarem situações de práticas em rede e da cultura digital com indivíduos e grupos com os quais interagem, virtuais e/ou não. Entretanto, a significativa presença dos jovens nas redes virtuais não significa necessariamente o amplo domínio por parte dos mesmos de práticas culturais no ciberespaço e em rede, e de suas implicações para a vida social, inclusive a real.

Embora sejam usuários tidos como mais ágeis no uso eficiente dos artefatos tecnológicos da cibercultura por terem nascido na era da informática, os jovens não têm necessariamente o amplo domínio crítico e consciente sobre suas ações na web e, através dela, sobre seu cotidiano real, sobretudo em sociedades condicionadas pela desigualdade social e a precária condição da educação básica, ou da falta de oportunidade de emprego qualificado, como é a situação vivida pela comunidade latinoamericana e, particularmente, pela sociedade brasileira.

Estudo realizado no Reino Unido, já em 2010, aponta que, ao contrário do que imaginávamos, apesar dessas crianças e jovens já nascerem em um mundo de diferentes aparatos e linguagens digitais, eles precisam de muita orientação e educação quanto ao uso e principalmente quanto aos efeitos que esses usos podem causar à sua vida e às vidas das pessoas que os rodeiam (Livingstone, 2012).

Vale mencionar também os estudos desenvolvidos pelo grupo intitulado *Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS)*<sup>2</sup>. Fundado por pesquisadores da Universidade de Melbourne, na Austrália, ele conta atualmente com cerca de 60 instituições educacionais de vários países, perfazendo um total de mais de 250 pesquisadores, sua formação teve como objetivo mapear quais as competências que

<sup>2</sup> ATCS: disponível em <http://atc21s.org/index.php/about/what-are-21st-century-skills/>. Acesso em 10.2011.

já deveriam ser trabalhadas com essas novas gerações, no ensino fundamental e médio, para que estivessem prontos a viverem neste contexto altamente tecnológico. Eles identificaram saberes pessoais importantes que precisam ser trabalhados e construídos com esses jovens estudantes, sendo que classificaram os mesmos em quatro categorias, quais sejam:

- novas formas de pensar: foco em atividades voltadas ao desenvolvimento da criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, tomada de decisão e modelos de aprendizagem;
- formas de trabalho: foco em dinâmicas com intensas trocas comunicativas e colaborativas, para desenvolvimento de habilidades de comunicação e colaboração entre pares de uma mesma equipe;
- ferramentas para se trabalhar: atividades que trabalhem o letramento quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação (a ideia aqui não se resume em ensiná-los a utilizar as mesmas apenas de forma instrumental, mas de entenderem como esse uso influencia e transforma suas práticas sociais);
- habilidades para viver no mundo atual: práticas voltadas à revisão de valores ligados à cidadania, vida, carreira profissional e responsabilidade pessoal e social.

Por isso, projetos de intervenção formativa neste e para este contexto permeado pelo ciberespaço são fundamentais inclusive para os jovens, a despeito de suas habilidades no manejo instrumental dos recursos em questão. Trata-se, na verdade, de demandas por projetos de formação para e pelos meios digitais, e que visem o empoderamento de usuários-sujeitos para uma atuação crítica e transformadora de sua realidade, e a de seus pares, o que envolve muitas outras competências que não as restritas à habilidade no manejo técnico (Jenkins, 2009).

Trata-se, isso sim, de ampliar o potencial comunicativo e educativo dos processos em que os indivíduos se utilizam das plataformas virtuais e das ferramentas de interação próprias do ciberespaço, ou seja, de ampliar as condições dos usuários, neste caso dos jovens, para o uso qualificado destes recursos. Para tanto, uma abordagem mais ampla e sistêmica nos projetos de intervenção requerem a compreensão sobre o contexto mais complexo em que aparatos midiáticos, sujeitos e suas particularidades culturais são considerados no ecossistema comunicativo em que as relações interpessoais se dão.

### **EDUCOMUNICAÇÃO COMO NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL**

O campo emergente da Educomunicação foi confirmado mediante pesquisa temática realizada por pesquisadores do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), Escola de Comunicações e Artes (ECA), Universidade de São Paulo (USP), sob coordenação do prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, em 1999.

Desde então, foram desenvolvidas pelo menos cem pesquisas acadêmicas, de mestrado e doutorado, sobre o tema, sendo pelo menos 37 apenas na Universidade

de São Paulo. A partir de tais estudos, foi possível definir que suas práticas apresentam como principais características o dialogismo e o protagonismo dos alunos envolvidos na atividade, para construção do que os estudiosos desse tema chamam de um ecossistema comunicativo de intensas trocas de ideias.

A análise dos resultados dessas práticas sinaliza que sua abordagem privilegia exatamente a construção e fortalecimento das chamadas competências do século 21, mapeadas pelo grupo ATCS. Esses dados sinalizam para a relevância de nos debruçarmos com mais atenção sobre esta nova proposta paradigmática, que não se baseia isoladamente no campo da Educação ou da Comunicação. Devido ao uso intenso de tecnologias digitais, esse se edifica exatamente na interface de ambos, sendo atualmente conhecido como Educomunicação.

Essas pesquisas apontam ainda que esse novo campo está estruturado em pelo menos cinco áreas sociais de intervenção: educação para a mídia (práticas sistemáticas de recepção de mídia para desenvolvimento da leitura crítica desses meios de informação e comunicação, produção de mediação e análise dos processos de apropriação de bens simbólicos para a gestão democrática e participativa da comunicação em espaços educativos); gestão dos processos de comunicação e recursos e expressão comunicativa em ambientes educacionais (melhor coeficiente comunicativo dos agentes do processo educativo; domínio das diferentes linguagens); mediação tecnológica em espaços educativos; pedagogia da comunicação; reflexão epistemológica do novo campo, sobre a interface Comunicação – Educação.

As áreas de intervenção social da Educomunicação auxiliam no fortalecimento e melhor qualificação da construção de competências importantes, sendo que esse novo campo é considerado como uma nova proposta de paradigma capaz de mobilizar a educação formal a realizar mudanças conceituais (Prospero & Soares, 2013).

Para os pesquisadores do NCE, Educomunicação é:

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, 2002: 24 ).

Daí a proposta de intervenção formativa promovida pelo projeto ACESSA Legal, executado ao longo do ano de 2012, com a participação de 140 jovens estagiários de laboratórios de informática em escolas da rede de ensino do Estado de São Paulo, ter sido concebida a partir dos pressupostos epistemológicos da Educomunicação.

Esse se caracteriza como um paradigma teórico-metodológico que entende as relações interpessoais como o foco principal e diferenciado das intervenções sócio-educativas, e a favor da ampliação da capacidade de atuação dos participantes do processo no ciberespaço, com ênfase no comprometimento com a ética, respeito ao próximo e o espírito de comunidade. Nesse tipo de ecossistema comunicativo, a possibilidade de se expressar é parte fundamental a ser considerada, sobretudo

por ser mediado pelas tecnologias digitais, conectadas em rede, e ser favorável ao diálogo entre os participantes. Esses são princípios do modelo de execução da intervenção promovida pelo projeto ACESSA LEGAL.

### **PROJETO ACESSA LEGAL: FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO CIEBERESPÇO**

O programa ACESSA LEGAL surgiu da demanda em “animar” e “qualificar” o uso (pessoal/coletivo e pedagógico) de ferramentas e recursos da tecnologia digital e da Internet, visando promover o letramento digital na comunidade escolar e agregar valores (técnico-utilitários e simbólicos) à atuação do Programa ACESSA ESCOLA. Este último foi promovido há cinco anos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Brasil, para estimular a inclusão digital qualificada da comunidade escolar e do seu entorno.

O referido projeto vem sendo implementado paulatinamente por essa Secretaria de Educação com o principal objetivo de oferecer condições físicas qualificadas (espaço, equipamento e suporte técnico) para que as comunidades escolares e seus respectivos entornos tenham o acesso à internet (inclusão digital). O objetivo maior é a realização de práticas educativas e cidadãs no ciberespaço. Para tanto, disponibiliza jovens estagiários do Ensino Médio da mesma rede que, no contra turno de suas aulas, oferecem o apoio necessário aos projetos educativos e sociais, os quais podem ser desenvolvidos pelas escolas estaduais em que há o Programa ACESSA ESCOLA.

A oportunidade de executar o projeto ACESSA LEGAL, no decorrer de nove meses de 2012, surgiu da parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Telefônica Vivo, a qual contou com a coordenação técnica-executiva da ONG CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

E, a exemplo de outros projetos dessa mesma parceria, como o Portal Educarede, o ACESSA LEGAL promoveu a formação de estagiários de informática em 51 unidades de ensino das regiões Sul 1 e Sul 2 da capital e de Osasco, cidade da grande São Paulo, para a incorporação na cultura escolar dos recursos da Internet e para serem explorados a favor dos processos educativos.

Considerando a preocupação em educar os estagiários mediadores dos laboratórios de informática do ACESSA ESCOLA para uma atuação mais consciente e favorável aos processos de educação e comunicação mediados pelas tecnologias, optou-se por utilizar a plataforma NING, mantida por um ano pelo projeto. Esse ambiente virtual de aprendizagem foi utilizado para acolher as ações da proposta do ACESSA LEGAL voltadas a oferecer vivências em rede, com encontros presenciais e ações a distância, a propósito de temas relativos às práticas individuais e sociais no ciberespaço, em particular nas redes sociais.

Quando da escolha dessa plataforma de relacionamento, foi considerada principalmente a sua enorme semelhança a outra plataforma bem conhecida dos jovens e adultos, o Facebook. Isso porque o uso desta última tem se tornado quase que “obrigatório” para o cidadão conectado com o momento histórico em que vive. Porém, no caso do Ning, por ser uma conta assinada, havia total segurança e condições de fazer a gestão monitorada das ações dos participantes no espaço virtual destinado ao projeto.



Fig. 1 Home Page do projeto Acessa Legal na plataforma Ning em 12/2012.

O principal objetivo do Acessa Legal era capacitar coordenação e estagiários do Programa Acessa Escola das 3 Diretorias de Ensino atendidas, para a gestão e mediação dos processos educativos com uso das TIC, por meio de projetos executados por alunos e professores nas unidades de ensino. Além disso, buscavam a promoção do protagonismo juvenil com a prática da autoria nas produções multimidiáticas, na publicação e nas interações colaborativas e compartilhadas pela web.

Para tanto, o diagnóstico sobre o perfil de atuação dos estagiários do Programa Acessa Escola, e apontado na proposta do ainda projeto Acessa Legal (2011), foi o de que a atuação dos estagiários se daria principalmente como suporte técnico operacional para o uso dos equipamentos e espaço do laboratório de informática. As convocações dos mesmos eram realizadas por solicitação dos professores da escola. Esses monitores atendiam a uma formação sobre os aplicativos de gestão da rede

do laboratório de informática, e sobre o considerável acervo de softwares disponível para o uso pedagógico.

O projeto Acessa Legal foi organizado em dois módulos semestrais, em etapas sequenciais e acumulativas, de maneira a criar um processo contínuo de formação nas práticas do letramento digital, atendendo diretamente os estagiários e seus coordenadores. Ambos os módulos eram compostos por temáticas relativas ao uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), e à pauta social, para o estímulo às articulações com os projetos pedagógicos vigentes nas unidades de ensino. O módulo 1 ocupou o período de abril a julho, e trouxe o tema “Internet Livre e Segura”. O módulo 2 durou de agosto a novembro e abordou o tema “Planeta Digital”.

Cada módulo foi organizado em etapas, com atividades dirigidas e livres. Foram promovidas vivências em ambientes virtuais com uso de ferramentas e práticas próprias das redes sociais, mediadas pelos estagiários e educadores do Acessa Escola e pela equipe gestora do Acessa Legal, e norteadas pela formação (presencial e a distância) e pelos conteúdos instrucionais disponibilizados no ambiente virtual do Projeto.

Um dos objetivos do projeto era provocar a produção e publicação pelos jovens de material em formato multimídia e no ambiente virtual sobre as temáticas tratadas nos módulos. Conforme as participações ocorriam, as formações presenciais e as ações a distância com mediação específica promoviam um diálogo reflexivo sobre práticas sociais, valores e conseqüências das ações dos usuários nas redes sociais, e a partir de situações e fenômenos que se dão no ciberespaço.

O Módulo 1 - Internet Livre e Segura -, promoveu vivências com TIC, em ambientes virtuais e junto às redes sociais virtuais, com vistas a aprendizagens sobre o uso seguro da internet e o exercício da cidadania pela web (fig.2).

No Módulo 2 - Planeta Digital, a cultura local e a cultura global mediadas pela Cultura Digital foram os temas que nortearam um conjunto de atividades e produções multimidiáticas fomentadas entre os alunos, estagiários e educadores participantes. Temas da pauta social e os presentes em projetos pedagógicos em desenvolvimento nas unidades escolares participantes compuseram os conteúdos deste módulo (fig. 3).

No decorrer dos módulos, tratou-se da presença ativa e responsável dos sujeitos na Internet, para o desenvolvimento de práticas cidadãs e para a qualificação do material produzido e publicado na internet pelos participantes do Projeto. Foram desenvolvidas atividades lúdicas com uso de games (livres e gratuitos, online – ex.: Galáxia Internet) para tratar do tema “Internet Segura”, e mediação educativa, utilizando-se do ambiente do projeto e ferramentas das redes sociais e da tecnologia digital.

E foram destacados os processos de autoria no contexto da cultura digital e em rede, desenvolvido por meio de produções em multimídia e interações compartilhadas, e dos tipos/categorias de socialização das produções utilizando-se de licenças livres em *Creative Commons*. Essas atividades permitiram a formação de sujeitos com práticas de compartilhamento de informações e produtos, para consolidação

do “espírito coletivo da internet”, e das práticas educomunicativas, em que a dialo-  
gia freireana é um fundamento para uma participação com inteligência coletiva de  
forma mais consciente.



Fig. 2 – paginas com atividades do Módulo 1 – Tô na Rede!, e do game Galaxia Internet

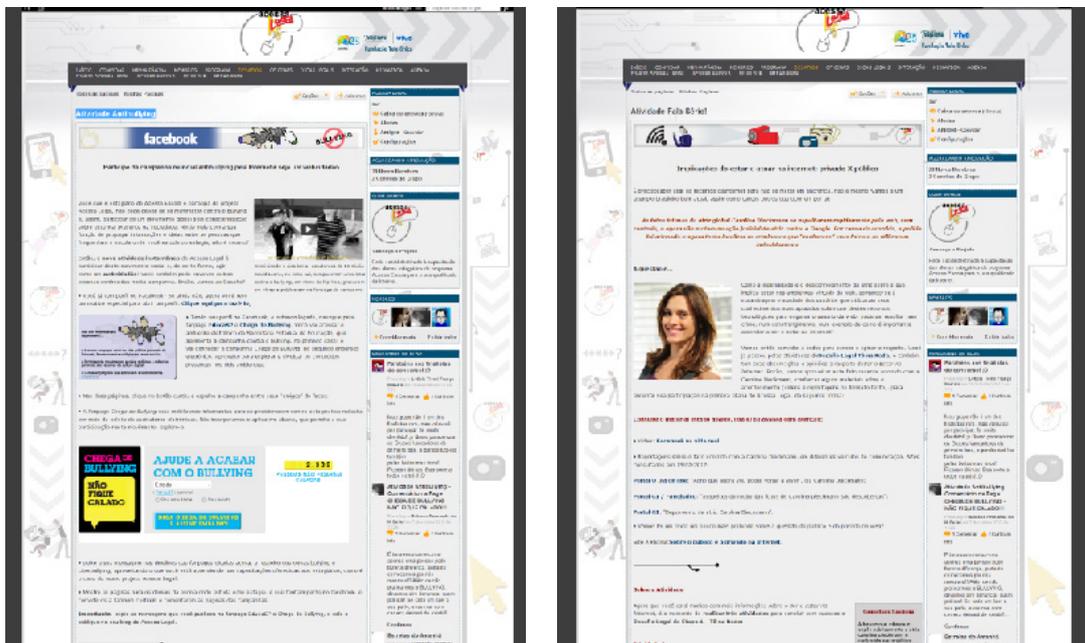


Fig. 3 – Páginas dos desafios Antibullying e Fala Sério a partir do caso real  
ocorrido com a atriz Carolina Dieckmann, atividades do Módulo 2.

A combinação de educação digital e práticas cidadãs constituem uma metodologia  
de trabalho com os envolvidos, especialmente contextualizadas nas comunidades  
escolares, mas requerem a pedagogia de projetos para que o currículo não restrinja  
tais atividades como paralelas, ou pior, apêndice na educação.

## **AÇÕES E RESULTADOS DO PROJETO ACESSA LEGAL**

Nos módulos desenvolvidos em 2012, o objetivo principal foi aprofundar questões sobre navegação segura e responsável pela Internet, e disparar atividades práticas de produção de telejornal, e oficinas de fotografia e o concurso de fotojornalismo. Essas atividades foram amparadas pelas oficinas presenciais e pelas ações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que foi denominado Ning ACESSA Legal, e a propósito das práticas educomunicativas com linguagens audiovisuais.

O módulo 2 foi organizado em duas etapas: “*Equipe Legal*” e “*Fazendo a Diferença: equipe de reportagem em ação*”. Na primeira, foram dadas orientações para que os estagiários se organizassem em equipes por escola e/ou por diretoria de ensino, para a criação de Grupos no AVA, constituindo-se em *Equipes de Reportagem*, responsáveis pela produção de material para a elaboração de notícias e publicação no AVA.

Na segunda etapa, os estagiários organizados em grupos participaram de exercícios práticos durante as oficinas realizadas nos encontros presenciais de outubro e novembro. E realizaram exercícios práticos nas 16 unidades escolares onde estagiavam, ou mesmo em contextos extra-escola, visando a produção de material no gênero fotojornalismo e a publicação no AVA.

A atividade Desafio Concurso de Fotojornalismo, lançada no final de outubro, teve como objetivo a apresentação de uma situação prática de produção de foto-reportagens para os estagiários, a partir dos conteúdos sobre fotografia e fotojornalismo abordados nos encontros presenciais de novembro e dezembro, e do que foi produzido pela equipe executora do projeto e disponibilizado no AVA de material instrucional (18 páginas).

O programa desenvolvido na etapa 2, do módulo 2, resultou no crescimento significativo do número de publicações e participações em diferentes espaços no AVA, relativas aos desafios apresentados anteriormente pelo projeto. Este aspecto é notado no número de fotografias publicadas, que passou de 86 (junho-agosto) para 238 (74% de aumento), e no número de grupos de discussão criados no AVA, que passou de 18 postagens para 47 postagens (62% de aumento).

Ainda sobre este crescimento de participação dos estagiários em espaços e atividades específicas disponibilizadas no AVA, foi registrada a criação de 25 grupos ou equipes de reportagem, com a participação total de 61 estagiários.

As atividades promovidas junto ao AVA e a participação dos estagiários, nesse período, também foram objeto de avaliação por meio de instrumentos aplicados durante os encontros presenciais, e também em atividades online.

Essas avaliações integraram o Desafio Final Gincana Legal, constituídas por dois instrumentos: “Mural Digital” e “Opinião Legal”.

Para o “Mural Digital”, foi utilizado um aplicativo gratuito e online, o wallwisher, para apresentação do desafio “Aprendi Legal”. A primeira vez foi em uma das atividades de encerramento do Módulo I, denominada “Tô de Olho”. Essa destinava-se ao exercício de leitura crítica pelos estagiários sobre o telejornal “Jornal Legal”, produzida por eles durante a última oficina do 1º. Semestre, e publicado no Youtube e no AVA do projeto.

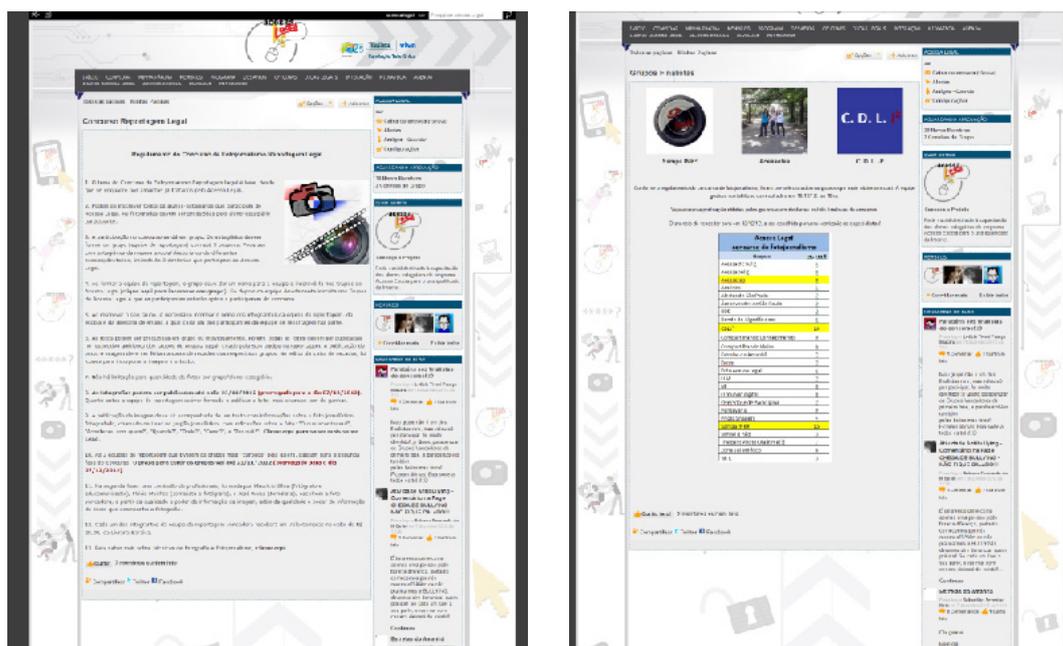


Fig. 4 – Páginas dos Desafios Concurso de Fotojornalismo – Regulamento e Equipes Semifinalistas.

Na atividade “Aprendi Legal”, os estagiários foram convidados a escreverem palavras-chave que identificassem um ou mais assuntos tratados pelo Acesa Legal, com os quais mais aprenderam. Para isso, o aplicativo Wallwisher mostrou-se muito adequado, pois nele os estagiários criaram seus “post-its” digitais com expressões sínteses representativas do que havia sido mais significativo para eles.

Outra atividade integrante do Gincana Legal, para a coleta de avaliações do projeto, pelos estagiários, foi o “Opinião Legal”, questionário elaborado no google e incorporado ao AVA do projeto, com 6 questões (5 dissertativas e 1 de múltipla escolha).

As atividades propostas pelo projeto exigiram a produção de 74 páginas no AVA, para a disponibilização de conteúdos, como oficinas (de vídeo, de fotografia), apresentação do programa, descrição dos desafios, criação de seções temáticas (interação, midiateca etc). Ao final, ainda houve a produção de dois vídeos institucionais desenvolvidos pela equipe gestora: Apresentação da Equipe Gestora do Acesa Legal (4:38), VideOpinião (6:00).

Sobre a avaliação do projeto, a metodologia de intervenção do Acesa Legal tem em sua gênese a avaliação formativa como estratégia para o desenvolvimento dos conteúdos tratados e dos processos de criação demonstrada pelos participantes.

Sobre a atividade de produção do Telejornal - Jornal Legal -, observou-se que houve grande aprovação da referida atividade pelos estagiários, inclusive com a percepção de aprendizagens sobre a linguagem do audiovisual. Já na atividade Fala Sério, voltada à leitura crítica dos meios, esses atores demonstraram aumento da percepção crítica dos conteúdos dessa mídia.

Finalmente, a execução da atividade prática “Uso Seguro da Internet”, utilizando-se do Game Galáxia Internet, pelos estagiários com os alunos frequentadores da sala do Acesa Escola, apresentou três resultados muito próximos, quais sejam: 26%

optou por não realizar a atividade; 28% realizou a atividade, mas sem um preparo anterior conforme sugerido na atividade; 29% ainda não havia realizado a atividade proposta. Esses resultados foram obtidos principalmente devido à dificuldade de navegação ao referido game online. Isso porque as condições de infraestrutura das salas do ACESSA Escola apresentam limite da capacidade de acesso à internet.

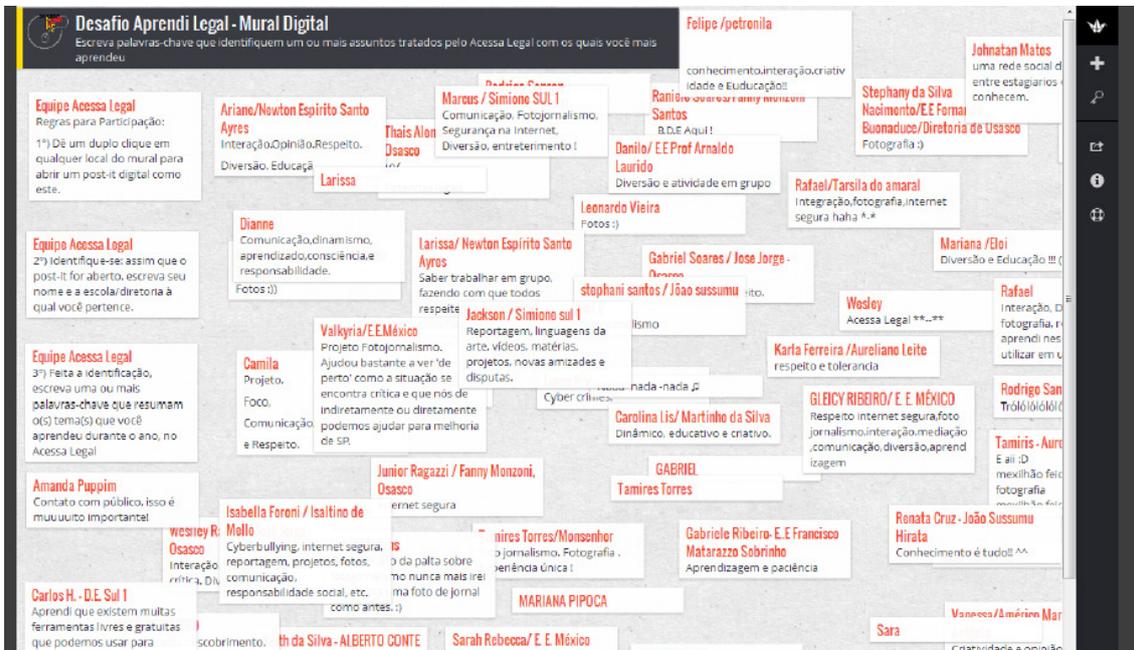


Fig. 5 – Atividade do Mural Digital – Aprender Legal, com registros feitos pelos estagiários.

Contudo, quando as respostas foram dos estagiários que conseguiram acessar o referido game, dentre os 45% dos estagiários respondentes que utilizaram o game “Galáxia Internet”, observou-se que: 11% achou que a proposta de elaborar um plano para aplicar o game com alunos ajudou; 21% avaliou como boa a aprendizagem observada nos alunos que usaram o game em questão referente ao tema uso seguro e responsável a Internet; 17% avaliou a atividade com o game junto a alunos usuários da sala do ACESSA Escola como confusa devido a dispersão dos mesmos.

As atividades propostas no *Desafio Vivo e Seguro* para produção de material sobre o tema uso seguro e responsável da Internet, a fim de que servisse de apoio em atividades formativas mediadas pelos estagiários, foram avaliadas por 32% dos respondentes como tendo sido importantes porque os motivou a pesquisarem mais sobre o tema e sobre elementos da linguagem audiovisual.

Os resultados finais sinalizaram ainda que: as linguagens preferidas pelos estagiários na produção de material de apoio foram multimídia (12%) e texto com imagem fixa (13%); quanto ao material produzido pelo estagiário sobre o uso seguro da internet, uma proporção igual de respondentes (19%) indicou não ter publicado o mesmo no AVA do projeto, porque ainda o estava finalizando àquela altura do calendário, ou porque já havia concluído a produção e estava utilizando-a em alguma intervenção na escola.

Outra atividade especial de encerramento do módulo 1 que fora objeto dessa avaliação pelos estagiários foi a da campanha online “*Chega de Bullying*”, incorporada ao projeto ACESSA Legal. Dos respondentes, 24% optaram por não participar desta atividade, ao lado de 34% de estagiários, que realizaram algum tipo de ação decorrente desse desafio, sendo elas de participação e/ou divulgação/campanha contra o *bullying*, a partir de perfis pessoais nas redes sociais.

Uma pergunta fechada e específica, respondida pelos estagiários, sinalizou que: “*dos conteúdos e das dinâmicas promovidas nos encontros presenciais*” (11%), “*passar a enxergar de outra forma o que são as redes sociais*” (10%), e “*sugestões de atividades com os alunos e professores sobre a web*” (9%).

Quanto aos resultados à perguntas abertas, qualitativas, feitas aos estagiários, observou-se o que segue:

- uso seguro da internet: saber em que site estou, e checar os requisitos de segurança; utilização de informações adquiridas ao longo da vida; conhecimento das regras de internet segura; dedicação, dinamismo e comunicação entre as pessoas de uma atividade como essa, para que haja uma troca de experiências e informações sobre o assunto; ter claro entre todos os participantes as causas e a importância de uma navegação adequada e segura, como citados no próprio site ( Internet Segura ).
- ações de boa mediação educativa com uso da web na escola: interação, educação e vontade de ensinar; boa conversa com todos os participantes do processo (estagiários, alunos e professores); ações devem focar formação de alunos e professores; ações devem atingir grande número de pessoas, sempre oferecendo qualidade ao repassar o conteúdo proposto; dinamismo na mediação junto aos alunos, para o desenvolvimento do gosto por aprender e descobrir coisas novas; uso da web 2.0 como apoio ao usuário e aos mediadores.
- temas importantes para a formação de estagiários com papel de mediador educativo do uso da web escola: noções básicas sobre teorias de aprendizagem; segurança; vontade; compreensão; pedofilia; pirataria; educação na escola; respeito aos estagiários; reciclagem e arte; contribuição da internet para o analfabetismo digital; internet segura, bullying; inclusão digital.
- o que menos gostaram: layout do texto no site; lentidão da internet (em algumas unidades) e ocorrência de vários travamentos; sala quente; carga teórica em excesso; poucos encontros presenciais.
- dica para próxima edição do projeto: aplicação em lugar maior, melhor organizado e ventilado; arte virtual; modelo mais dinâmico ainda; melhor acesso à internet; modelo com mais atividades online e menos encontros presenciais, que devem ocorrer mais no início; mais gincanas, para uma maior colaboração em grupos; atividades de estímulo às atividades dos estagiários.

O acompanhamento das atividades e das produções resultantes das interações promovidas pelo projeto ACESSA Legal, assim como a avaliação das participações

dos indivíduos envolvidos no trabalho, se deram de forma processual, por meio de: observação da Mediação no ambiente virtual; registro dessas ações numa planilha de acompanhamento.

O uso da internet transpassou as fronteiras geográficas e gerou uma comunidade na esfera virtual onde veicularam ideologias e cosmovisões particulares, ao colocar os alunos de diferentes escolas em contato, por meio das práticas virtuais. Logo no início da convivência, já começaram a vigorar atitudes e manifestações culturais trazidas pelos participantes que chamaram a atenção da mediação pelo conteúdo.

Um exemplo rico de ser mencionado refere-se a um vídeo postado por um estudante DJ, que utilizou o ambiente para divulgar seu trabalho, publicando na agenda de eventos a discotecagem dele numa festa paga com consumação de bebidas e alguns vídeos de funk.

O vídeo chamou atenção não pelo gênero musical em si, mas pelo conteúdo ilícito da composição, que incitava ao uso abusivo de bebidas alcoólicas e descaracterizava a imagem da mulher, tratando-a como objeto sexual, não se configurando como material adequado à rede e à intenção do ACESSA Legal.

A gestão buscou contatar o aluno por e-mail, pedindo que ele refletisse sobre o conteúdo postado e que buscasse estudar as *Dicas Legais*, uma espécie de “netiqueta” idealizada pelo ACESSA Legal, a qual trata de princípios éticos e legais acordados para o convívio harmonioso entre os internautas de culturas, ideologias, religiões, gêneros e etnias diferentes na comunidade virtual. Ele reagiu de forma defensiva, e após a insistência do estudante com relação ao conteúdo publicado e após a segunda reincidência, a gestão do projeto teve que tornar o debate público aos outros participantes.

Outros jovens que, no início, adotaram uma postura mais defensiva, acabaram aos poucos por se abrir, expressando suas opiniões de forma reflexiva, porém não ofensiva. Esse foi o caso de alguns estudantes evangélicos. Contudo, o interessante da comunidade virtual foi justamente poder fazê-los refletir sobre esses fluxos de informações de maneira crítica, para que os jovens exercitassem os efeitos dos usos das mídias digitais disponíveis nas redes. Houve ênfase na importância de se fazer postagens a partir de escolhas conscientes e bem refletidas, buscando o diálogo e as negociações frente ao tema proposto, garantindo, desta forma, a construção de suas identidades na internet, com mais certezas sobre os riscos e as potencialidades desse acesso.

Outra aluna surpreendeu com a produção do vídeo de apresentação, de autoria própria, onde mostrou de forma divertida e discreta os locais onde mora e trabalha e as pessoas com quem convive. A aluna continuou ativa durante todo o processo de aprendizado e contribuiu interagindo com outros participantes do grupo.

Um terceiro vídeo que merece destaque refere-se a um estudante com uma voz que lembra o timbre de um locutor de rádio! Ele mesmo, brincando com o seu dom, criou um vídeo de apresentação parecido com uma vinheta! O vídeo foi apreciado pelos outros participantes, que deram a maior força para uma possível carreira de

locutor, sendo que o aluno acabou criando uma segunda versão, mais elaborada, para a apresentação junto a rádios locais! A gestão notou, contudo, a dificuldade dele com a língua portuguesa escrita. E essa, foi uma das coisas que chamou a atenção da mediação, pois, muitos participantes tinham dificuldade de compreender e interpretar o que o exercício pedia e acabavam desistindo de tentar ou de buscar ajuda e retornar os e-mails da mediação.

De maneira geral, as avaliações convergiram para uma reflexão sobre as descobertas realizadas na produção coletiva de conhecimento. Muitos alunos falaram sobre comunicação, diversão, trabalho em equipe, criatividade, aprendizagem e respeito.

Ao longo dos módulos e com base nas impressões deixadas pelos alunos estagiários no AVA do projeto, a equipe gestora concluiu que, esse tipo de formação complementar é importante para que os alunos tenham uma visão mais crítica a respeito do uso dos meios de comunicação e de seu papel como educador/mediador de conhecimentos junto aos alunos de sua escola.

Neste processo de troca e interação, constatou-se ainda como as tecnologias na educação não se resumem ao uso das tecnologias digitais em si, cabendo ao usuário estabelecer uma leitura crítica desses meios em seu cotidiano, seja em casa ou na escola, e usá-los a seu favor e a favor da sociedade em que vive!

Mais do que isso, vários desses participantes passaram a perceber a importância de refletirem sobre os possíveis efeitos que suas produções junto às redes sociais podem ter sobre suas próprias imagens perante as demais pessoas a eles conectadas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A cultura digital ainda tende a se desenvolver e se transformar, à medida que formos descobrindo novos usos e práticas a partir das tecnologias de comunicação, mas seus efeitos já se fazem sentir nas ações das crianças, adolescentes e adultos, que circulam em inúmeros locais, portando seus celulares e tablets, dentre outros aparatos eletrônicos, para os usos mais diversos.

Ao pensarmos especificamente o uso dos mesmos a partir das interfaces Comunicação e Educação, temos um contexto ainda mais desafiador, posto que não se trata apenas de ensinar o uso instrumental desses aparatos para essas crianças, mas principalmente de fazê-las vivenciarem essa cultura digital, a partir do uso dessas tecnologias midiáticas em diversas situações e contextos, os quais permitam que entendam como fazer a gestão da comunicação por meio dos mesmos, de forma eficaz, segura, construtiva e consciente.

Esse tipo de abordagem passa pela adoção de novos modelos, sendo que a Educomunicação configura-se como um paradigma que já vem sendo verificado e colocado em prática há quase quinze anos, contando inclusive com políticas públicas municipais e federais elaboradas a partir de suas premissas.

Não estamos afirmando que se trata da única possibilidade, pois sabemos que há várias ótimas iniciativas de busca de novos modelos ao redor de todo o mundo. Porém trata-se de uma proposta que nasce das ideias e práticas de mais de 170

especialistas latinoamericanos sobre o tema, a partir de uma universidade pública brasileira, e que tem se consolidado ano a ano, por meio das pesquisas acadêmicas e práticas educacionais diversas. A própria existência da Lei Educom<sup>3</sup> (12/2005), de âmbito municipal, e de diversos projetos públicos nos âmbitos federal, estadual e municipal, nos mostra que se trata de uma proposta que devemos, ao menos, verificar mais a fundo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castells, M. (2013). *Poder da Comunicação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura de Convergência*. São Paulo: Aleph.
- Livingstone, S. (2011). Internet Literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. *Revista Matrizes*, 2, 11 – 42.
- Martin-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Buenos Aires: Grupo Ed. Norma, 2002.
- Petry, A.S. (2012). *A relação entre jogo, conhecimento e autoria na produção hipermídia*. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Fortaleza/CE.
- Prospero, D. & Soares, I.O. (2013). *Educomunicação e políticas públicas no Brasil: o caso do “Programa Mais Educação”*. XIII Congreso Internacional IBERCOM – Comunicación, Cultura e Esferas de Poder, Santiago de Compostela, Espanha.
- Soares, I.O. (2002). Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Comunicação e Educação Magazine*, 23, 16-25.
- Tapscott, D. (2010). *A Hora da Geração Digital*. Rio de Janeiro: Ed. Agir.
- Wolton, D. (2010). *Informar não é comunicar*. Porto Alegre: Sulina.

<sup>3</sup> Lei Educom: Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004 (Projeto de Lei nº 556/02, do Vereador Carlos Neder), regulamentada pelo Decreto nº 46.211, de 15/08/2005 (regulamenta o Programa EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio, instituído no Município de São Paulo pela Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004).

## Usos e relações nas redes sociais: um estudo com jovens, seus pais e professores

VITOR TOMÉ

vitor@rvj.pt  
*Universidade do Algarve*

### Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma investigação sobre usos e práticas em redes sociais *online*. Foram inquiridos 549 jovens portugueses (10-18 anos), 150 dos seus professores e 267 encarregados de educação. O corte nos dados cruza os resultados dos três grupos e incide sobre cinco áreas: *i*) utilização de redes sociais (Quem usa? Quais? Quantas? Com que frequência?); *ii*) relações estabelecidas entre os três grupos através das redes (mais alunos têm EE que docentes entre os contactos e falam mais com EE que com docentes; *iii*) utilizadores e conteúdos (o que consomem? O que produzem?); *iv*) percepção de risco e acção preventiva (EE e professores revelam-se muito preocupados, sobretudo em relação aos riscos a que os jovens estão expostos nas redes, considerando mesmo ações simples como tendo risco elevado, mas a maioria dos jovens considera estar segura quando navega; *v*) o potencial pedagógico das redes (que professores e alunos valorizam, mas sobretudo relativamente a aprendizagens não-formais).

**Palavras-Chave:** Relações em redes sociais; literacia dos media; aprendizagem online

---

### INTRODUÇÃO

A revolução da Web 2.0 consiste na possibilidade de os cidadãos produzirem e disseminarem informação (De Abreu, 2011), pelo que devem desenvolver um conjunto de capacidades, que vão da análise crítica à produção de mensagens media, e à sua difusão (como, onde e quando as difundir) (Buckingham, 2009; De Abreu, 2011; Unesco, 2011).

A comunicação é hoje de muitos para muitos, o que tem efeitos políticos, económicos, sociais e culturais (Gee, 2010). Os blogs, os wikis e as redes sociais são exemplos desta mudança. As redes sociais são um dos media que melhor explicam esta revolução.

Rede social é um grupo de pessoas conectadas *online* que partilham interesses e actividades comuns, podendo publicar perfis e informação acerca de si próprias (Unesco, 2011). Um dos exemplos mais comuns é o Facebook que, no início de 2014, conta com cerca de 1150 milhões de aderentes em todo o mundo.

As redes sociais estão a mudar a natureza dos grupos, das formações sociais e do poder. Alteraram a forma de atribuição de significados a conteúdos dos media, pelo que transformam a sociedade e, em particular, a cultura popular (Gee, 2010). Os utilizadores têm cada vez menos barreiras à expressão artística, beneficiam de

um forte apoio à criação e partilha de criações com terceiros, acedem rapidamente a informações de profissionais e amadores, sentem que as suas contribuições têm valor para os outros e sentem algum grau de conexão social com os outros utilizadores (Jenkins, 2009).

As vantagens das redes em relação à aprendizagem, em ambiente formal, informal e não-formal, têm sido apontadas por muitos (DeAbreu, 2011, Endrizi, 2012). Mas é importante perceber primeiro como crianças, jovens, professores e pais se relacionam com as redes e através das redes, que percepções têm do seu uso, o que fazem nas redes sociais, como se enquadram, como comunicam, como aprendem, que capacidades desenvolvem e precisam de desenvolver (Ito, 2009). Esse são objetivos da investigação “As redes sociais e a nova literacia dos media (2012-2015).

### **Metodologia**

Foram produzidos, validados e aplicados três questionários (alunos, professores e EE) em Portugal, junto de 11 escolas/agrupamentos de escolas da região de Castelo Branco, no ano lectivo de 2012/2013. Os dados foram recolhidos através de questionário impresso, na presença do investigador. Professores e EE podiam optar pelo preenchimento online. Foram recolhidos dados junto de uma amostra de conveniência, num total de 966 indivíduos, sendo 549 jovens, 267 pais desses jovens e 150 professores desses mesmos jovens. Os dados foram tratados em SPSS e em Atlas.ti. Seguem-se Focus Group com alunos e entrevistas a professores e EE.

### **Caracterização da amostra**

Inquirimos 549 alunos, 276 do sexo masculino (50,3%) e 273 do sexo feminino (49,7%), dos 10 aos 16 anos, que frequentavam o 2º e 3º Ciclos do Básico (30 turmas de 11 escolas), sendo que 57,2% tinham até 12 anos. 41,2% dos alunos pertenciam ao 2º Ciclo e 58,8% ao 3º Ciclo.

Apenas foi solicitada a participação dos EE que autorizaram os seus educandos a responder ao questionário. Responderam 267, pertencendo 208 (77,9%) ao sexo feminino. A maioria (85,4%) tinha entre 36 e 50 anos. Um terço (33,3%) concluiu o Ensino Secundário. Mais de um quarto (28,6%) não tem a escolaridade obrigatória, o 12º Ano, e 10,1% concluiu apenas o 1º ou o 2º Ciclo.

Foi solicitada a participação dos docentes que lecionavam aos alunos inquiridos. Responderam 150, 97 (64,7%) do sexo feminino, A maioria (56,6%) tinha entre 41 e 50 anos, sendo 72% licenciados, 16% mestres e 5,3% pós-graduados. Nove eram bacharéis e um doutorado. No seu conjunto lecionavam todas as disciplinas ministradas no 2º e 3º Ciclos.

## **RESULTADOS**

### *ACESSO À INTERNET*

O acesso à Internet através de computador pessoal (varia entre 60 e 63%) e outros dispositivos (varia entre 4,2% e 5,3%), é similar nos três grupos: jovens, EE e

professores. É no computador da família que se verificam as maiores diferenças, pois é usado por metade dos alunos (52,3%) e dos EE (46,4%), mas apenas por cerca de um quarto (27,3%) dos docentes.

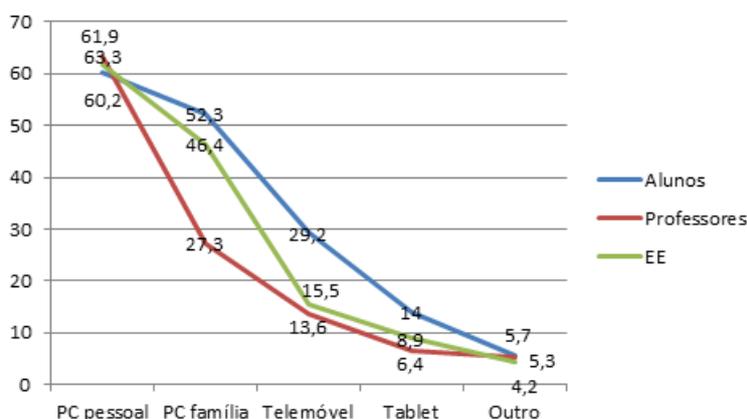


Gráfico 1 – Formas de acesso à Internet (%)

Os alunos utilizam mais os dispositivos móveis (29,2% o telemóvel e 14% o tablet), duplicando percentagens de professores (13,6% e 6,4%) e EE (15,5% e 8,9%). São ainda referidos o computador da escola/biblioteca, o computador do emprego, computadores de acesso público, de amigos e familiares.

#### USOS DE REDES SOCIAIS

Há mais jovens com pelo menos um perfil em redes sociais (90,7%; 499 de 549), que docentes (73,3%; 110 de 150) e EE (64,5%; 172 de 267). Estão assim acima da percepção de professores e EE relativamente à utilização de redes por jovens. 62,5% dos docentes refere que todos os alunos (7,3%) ou a maior parte (55,7%) têm perfil em redes sociais. Os restantes apontam cerca de metade (12%) ou menos de metade (7,3%), enquanto 17,3% não sabem e um não responde. 78,7% dos EE afirmam que os educandos têm, ao menos, um perfil. Quando não têm, “ainda não tem idade para o ter”, porque os EE não querem ou porque usam os perfis dos EE.

#### REDES USADAS

A rede mais utilizada é o Facebook. As percentagens entre grupos são similares (90,2% dos alunos; 93,6% dos docentes e 89% dos EE). A frequência de utilização tem um padrão comum (Gráfico 2).

Os alunos usam o Facebook com maior frequência (38,5% fazem-no todos os dias, contra 30,9% dos professores e 27,9% dos EE). Há ainda um grupo importante (12% dos alunos e cerca de 19% de docentes e EE) que utiliza esporadicamente (menos de uma vez por semana). Os professores são os que mais declaram utilizar cinco dias por semana (10,9% contra 6,4% dos EE e 4,6% dos jovens), o que poderá estar relacionado com a não utilização ao fim-de-semana.

Vitor Tomé

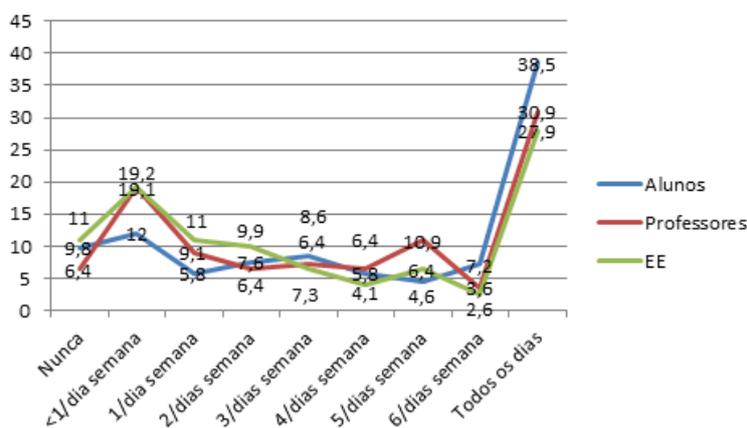


Gráfico 2 – Frequência de utilização do Facebook (%)

Além do Facebook, as redes sociais que mais declaram usar são:

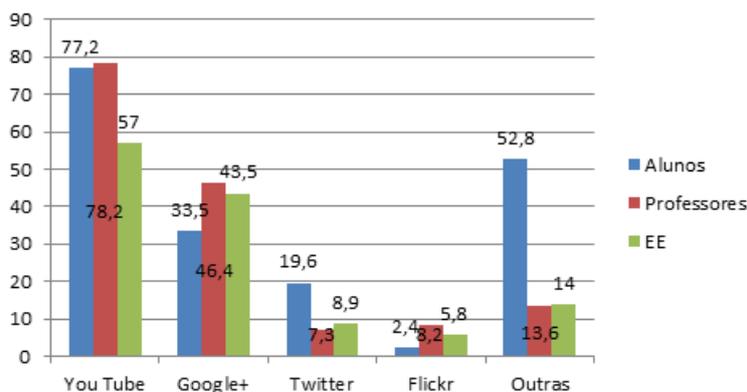


Gráfico 3 – Redes usadas além do Facebook (%)

As redes mais utilizadas além do Facebook são o YouTube e o Google+, embora seja de admitir alguma confusão do Google+ com o motor de busca Google, e a utilização do YouTube com ter um perfil. O Google+ é mais referido por professores (46,4%) e EE (43,5%) que por alunos (33,5%).

A grande distância surge o Twitter que, cuja utilização por alunos (19,2%) mais do que dobra a de professores e pais. O Flickr quase não é utilizado.

Relativamente a “Outras”, usamos frequências absolutas, dado o reduzido número de professores (9) e EE (21) que as referem. Alunos são 106. (Gráfico 3).

As percentagens são residuais entre professores e EE, mas interessantes entre alunos, que referem o Tumblr (11,6% do total) e o Ask.fm (8,2% do total). Os alunos estão em força no Facebook, mas diversificam a sua presença online, usando diferentes redes para fins diferentes, muitas vezes em simultâneo, como revelam entrevistas já realizadas.

Outras redes são mencionadas pelos alunos: deviantArt (três casos), Instagram, MySpace, Tuenti, VKontakte, Stickam, PlayStation Network, Badoo (dois casos). Os EE referiram o Instagram, Foursquare, Linkcities (um caso).

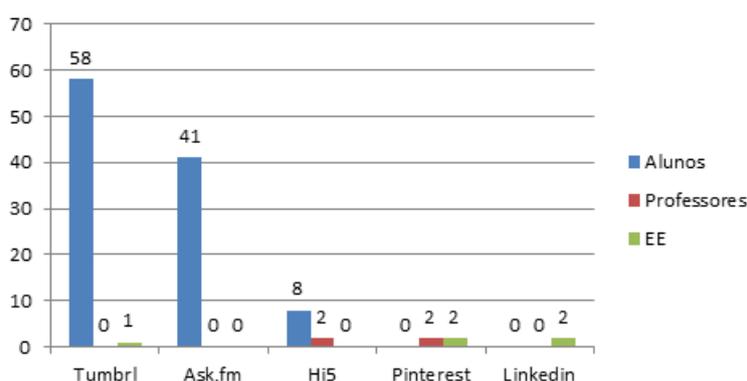


Gráfico 4 – Outras redes referidas

A média de redes usadas é similar, variando entre as 2,8 dos alunos, 2,5 dos professores e 2,3 dos EE. Os alunos tendem a usar um maior número de redes que os professores e estes mais que os EE (Gráfico 5).

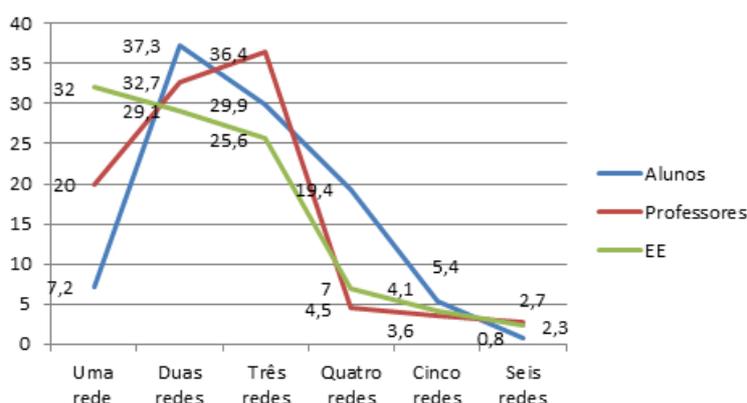


Gráfico 5 – Número de redes usadas (%)

Os EE são os que mais usam apenas uma rede (32%) enquanto os alunos são os que menos o fazem (7,2%). Os professores são 20%.

Os alunos são os que mais usar duas redes (37,3% contra 32,7% dos professores e 29,1% dos EE), mas os professores lideram no uso de três redes (36,4%, contra 29,9% dos alunos e 25,6% dos EE).

No uso de quatro e cinco redes são os alunos que mais o referem (respectivamente 19,4% e 5,4%). Entre EE e professores caem claramente os valores (entre 3,6 e 7%). Nas seis redes, os alunos não chegam ao 1%, mas há cerca de 3% de professores e EE que referem usá-las.

#### CONTACTOS NA REDE

Os alunos incluem mais EE que professores entre os seus contactos nas redes (Gráfico 6).

Quase 63% dos alunos utilizadores de redes incluem EE entre os contactos, 43,3% incluem professores e 32,7% EE e professores.

Dos 110 docentes que usam redes, 78 (70,9%) estão na rede preferida dos alunos (Facebook), mas apenas 40 (36,4%) admitem ser amigos de alunos. Dos 172 EE utilizadores de redes, 131 (76,2%) afirmam integrar os contactos de perfil do educando; 19 não estão; 22 não respondem.

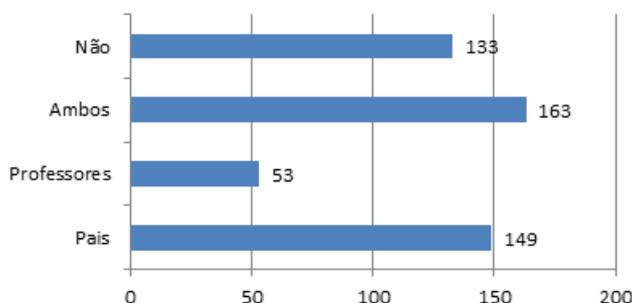


Gráfico 6 – Alunos com EE e docentes entre os contactos na rede

Um quarto dos alunos (26,7%) não tem EE nem professores entre os contactos, por diferentes razões (Gráfico 7).



Gráfico 7 – Razões de não terem EE e professores entre os contactos

81 alunos alegam que os EE não têm nenhum perfil, pelo menos, na rede que mais utilizam. Outros 47 não têm EE ou professores nos contactos porque não o desejam. Quatro não foram aceites pelos docentes e há outras razões: “Não se devem enviar pedidos de amizade aos professores”; “Por uma questão de privacidade”, pois os pais são “coscuvilheiros” ou “convencidos”.

#### QUEM FALA COM QUEM NA REDE?

222 alunos (42,8%) falam na rede com EE mas só 108 (22,2%) falam com professores. A conversa assume quase sempre uma frequência esporádica (Gráfico 8).

Quase 20% dos alunos fala muitos dias ou todos os dias com os EE, o quádruplo do que falam com professores (5,4%).

Há mais EE (32,1%) do que docentes (26,7%) a falar com os jovens através da rede (Gráfico 9).



Gráfico 8 – Alunos que falam com professores e EE na rede (%)



Gráfico 9 – EE e docentes que falam com alunos na rede (%)

O diálogo é sobretudo esporádico, embora 10,1% dos EE refira falar com os educandos muitos dias.

Segundo os professores, as conversas com os alunos têm cariz pedagógico, de apoio à utilização da rede social ou pessoal, dado existir conhecimento pessoal entre a família do aluno e do professor.

50 alunos (10,3%) admitem que EE e professores falam através das redes sociais, enquanto 18 (12%) professores admitem falar com EE dos seus alunos e 15 EE (5,6%) admitem falar com professores dos educandos na rede.

### PRÁTICAS NAS REDES SOCIAIS?

O uso de redes é desigual. Para os alunos, rede social significa comunicar e com frequência elevada. Os professores comentam, partilham e, sobretudo, publicam mais que EE e alunos. Mas todos se informam através da rede. Estabelecemos a comparação a cinco níveis: Falar com amigos, Comentar mensagens, Partilhar mensagens, Publicar mensagens, Encontrar notícias.

**Falar com amigos:** Os alunos são os que mais falam através da rede (96,8%), pois apenas 76,7% dos professores o faz, não indo os EE além de 50%.

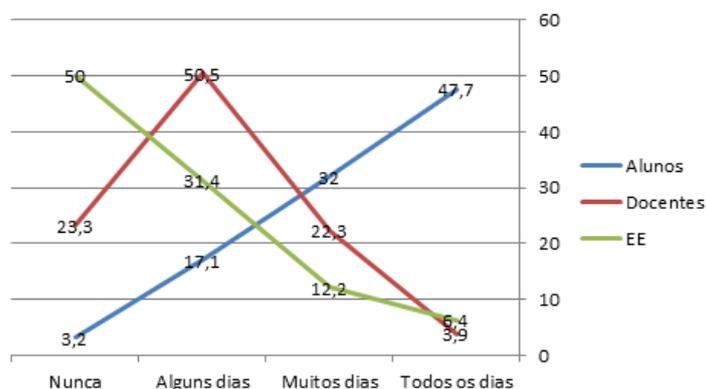


Gráfico 10 – Converso com amigos através da rede (%).

Metade dos docentes apenas o faz esporadicamente (alguns dias) e metade dos EE não utilizam a rede para falar com amigos. A frequência de conversa diária com amigos é tarefa de jovens que poucos adultos desenvolvem.

**Comentar mensagens:** Para os que o fazem, o comentário é mais esporádico que frequente, exceção feita aos alunos, pois o comentário é mais regular que esporádico.

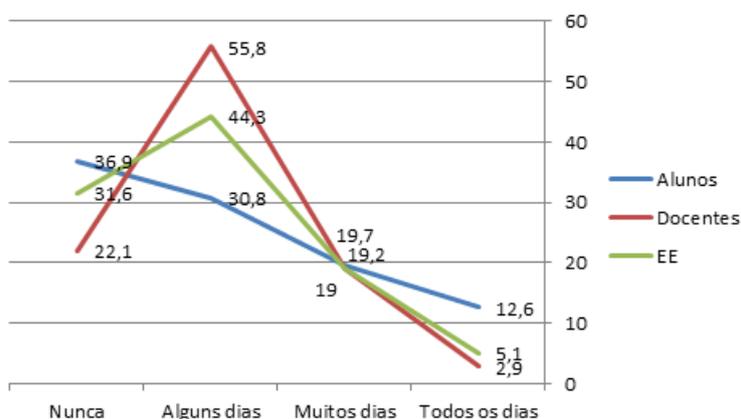


Gráfico 11 – Faço comentários na rede (%)

Professores (77,9%) e EE (68,4%) comentam mais na rede que os alunos (63,1%), mas com uma frequência inferior. São os alunos (12,6%) que mais o fazem todos os dias, existindo equilíbrio (entre 19% e 19,7%) entre os que o fazem muitos dias.

**Partilhar mensagens:** São os professores (71,2%) e os EE (66%) que mais partilham na rede (os alunos ficam nos 58,8%).

Há porém mais alunos a fazê-lo todos os dias (9,6%) e os que o fazem com regularidade atingem 28,3%. Há equilíbrio entre os que o fazem muitos dias (entre 17 e 20,8%). As partilhas são mais esporádicas para professores (56,4%), EE (43,4%) e alunos (30,8%).

**Publicar mensagens:** A publicação de conteúdos na rede é onde se verificam maiores diferenças. Os professores são os que mais publicam (74,2%), seguidos pelos EE (59%) e só 39,5% dos alunos o faz.

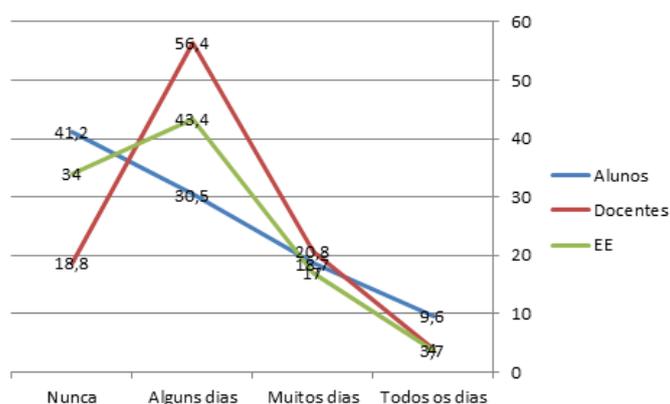


Gráfico 12 - Partilha de conteúdos na rede (%)

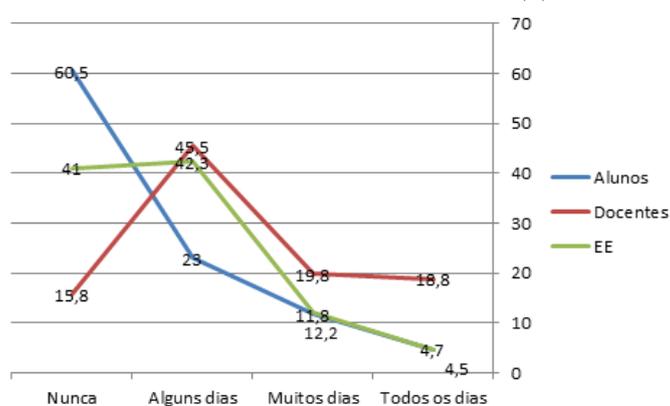


Gráfico 13 - Publicação de conteúdos na rede (%)

São os professores que publicam com muita frequência (38,6%), enquanto nesta frequência, os alunos publicam ao nível dos EE. A produção é algo mais comum entre os adultos, com grande frequência, é algo de professores e menos de alunos e EE.

**Encontrar notícias:** São os professores que mais se informam na rede (90,7%), seguidos dos EE (86,7%) e dos alunos (77,9%). Mas o consumo de informação é muito significativo em todos os grupos.

Quase metade dos professores, EE e alunos informa-se todos os dias (cerca de 20%) ou muitos dias (quase 30%) através da rede. A outra metade, ou o faz esporadicamente (acima de 40% para professores e EE e 32,3% alunos) ou não o faz.

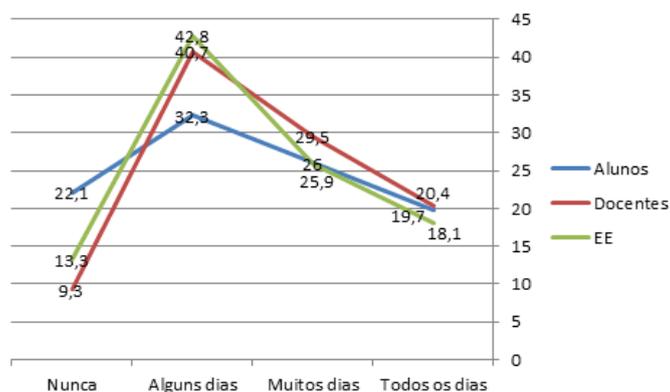


Gráfico 14 - Encontro notícias na rede (%)

## CUIDADOS E PREOCUPAÇÕES EM RELAÇÃO AO USO DE REDES SOCIAIS

Recorrendo a escalas de concordância, avaliaram-se os seguintes itens nos três grupos: “Organizei as definições da minha conta de modo a que o meu perfil seja apenas visível a amigos”, “Organizei as definições da minha conta de modo a ocultar informações relativas à minha identidade”, “Tenho atenção aos comentários negativos que podem ser publicados na minha página/perfil” e “Preocupa-me que outras pessoas possam aceder à minha página/perfil”

A maioria dos professores (76,2%), dos EE (73,6%) e dos jovens (63,1%) concordam totalmente ou concordam que a página/perfil deva ser apenas visível a amigos.

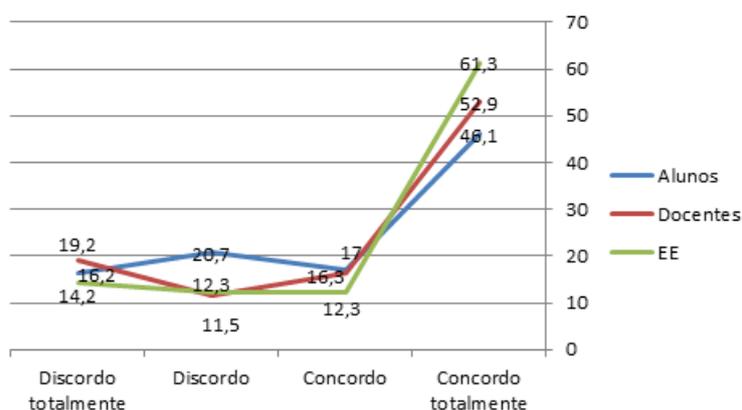


Gráfico 15 – O perfil está apenas visível aos contactos da rede (%)

Há uma maior preocupação de professores e EE do que dos alunos, pois 37% discordam que o perfil tenha esta limitação, preferindo um perfil público. Também 30,7% dos professores e 26,5% dos EE consideram que o perfil deve ser público.

Os EE (69,3%) são os que mais concordam que algumas informações de identidade devem estar ocultas no perfil e serem apenas visíveis a quem desejarem. Neste caso, porém, docentes (61,7%) e alunos (60,4%) apresentam valores mais aproximados.

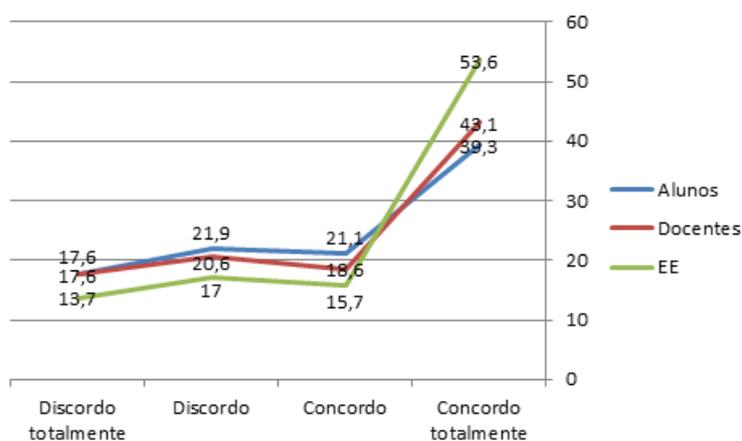


Gráfico 16 – Tenho informações de identidade ocultas no perfil (%)

Cerca de 40% dos professores e alunos, bem como 30% dos EE discordam da existência de informações ocultas. Preferem mesmo nem sequer as colocar, evitando parametrizar a conta. É comum existirem informações de identidade falsas, sobretudo entre os jovens.

Mas se professores e EE são os que mais afirmam terem organizado o perfil para protegerem a sua identidade (e apenas acessível a amigos), entre os jovens, essa preocupação aumenta com a idade. Dados de professores e EE são similares aos de jovens de 13-15 anos (cerca de 70%).

A preocupação com a monitorização de comentários é semelhante entre os três grupos, com percentagens entre 63 e 70% a concordarem com ela.

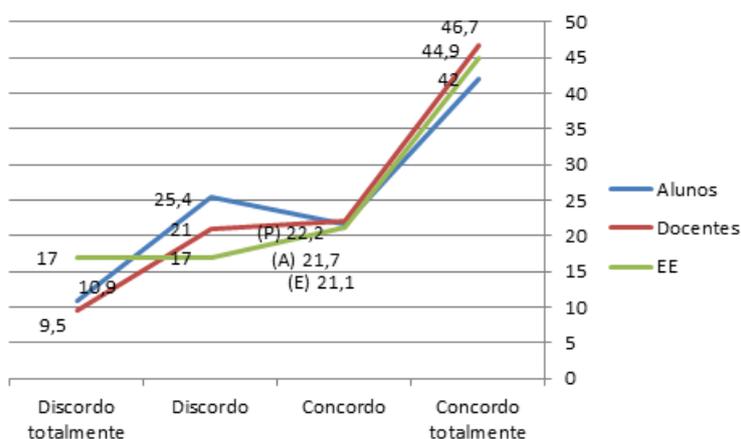


Gráfico 17 - Monitorização de comentários no perfil (%)

Cerca de 40% de alunos, professores e EE não tem em atenção os comentários feitos na sua página, e são sobretudo os que publicam ou partilham pouco.

Professores (78,1%) e EE (76%) temem mais que a sua página/perfil seja acedida por terceiros, sem autorização prévia, do que os jovens inquiridos (59,2%).

São os alunos (41%) que têm menos receio que tal aconteça, seguidos pelos EE (24,7%) e professores (21,9%).

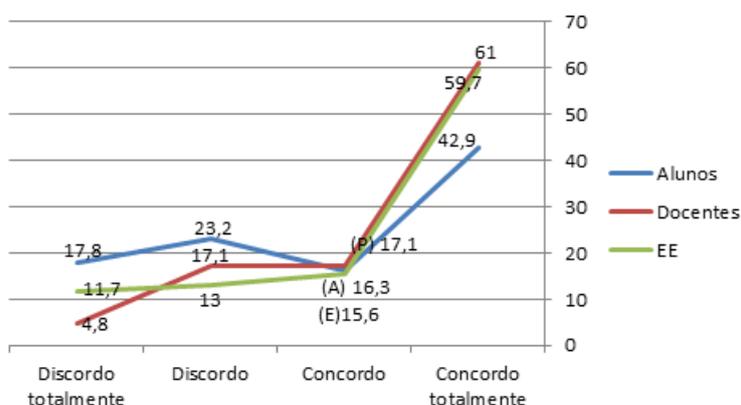


Gráfico 18 - Receio de violação de conta na rede (%)

### AVALIAÇÃO DE RISCO

Questionámos professores e EE no sentido de tomarem uma posição relativamente a 10 acções comuns entre jovens na rede. Os dados mostram que os professores atribuem mais perigo a essas acções do que os EE (Gráfico 18).

A acção de maior risco, segundo professores (91,2%) e EE (75,8%) é a utilização da câmara do computador para falar com desconhecidos. Mas há mais professores a considerá-la de risco elevado (16% de diferença). Já “jogar online com pessoas que não conhece” é a segunda acção mais perigosa segundo os EE (75,3%), e uma das menos perigosas de acordo com os professores (36,1%).

Na maioria das acções há mais 16 a 20% do professores que EE a considerá-las de risco elevado, o que é atribuído (nas entrevistas) a uma maior percepção do perigo ou por parte dos professores e/ou a um desconhecimento do perigo por parte dos EE.

Em média: i) 5% dos professores e 15,5% dos pais consideram estas acções de risco reduzido; 91% dos docentes e 83% dos pais considera estas acções de risco médio ou elevado; 60% dos professores e EE consideram-nas de risco elevado. Já cerca de 5% dos professores e 3% dos pais referem afirmam não saber posicionar-se relativamente a estas acções.

Mais de 91% dos professores e de 65% dos EE estão preocupados ou muito preocupados em relação ao conjunto das acções referidas. A distribuição é menos desequilibrada entre EE, mas também é neste grupo que 19,1% não respondeu.

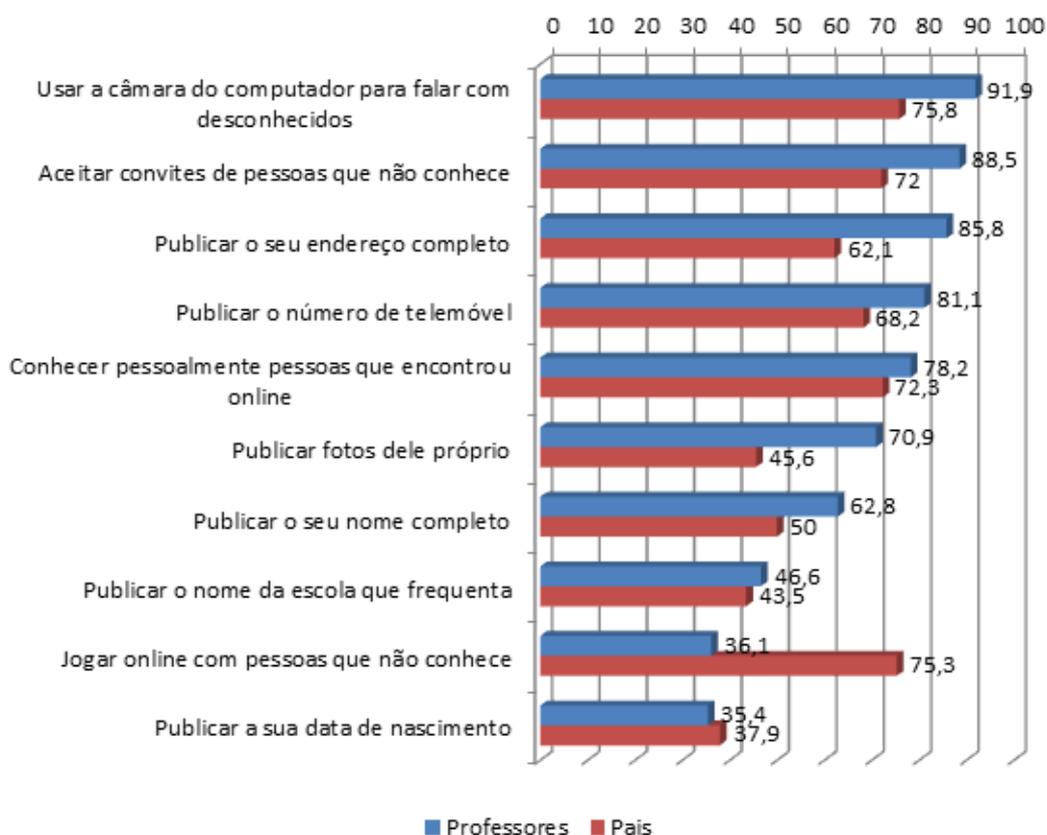


Gráfico 19 – Percentagem de risco elevado atribuídas a acções de jovens.

Organizámos cinco perfis a partir dos dados. A distribuição (total de professores e EE) era a seguinte:

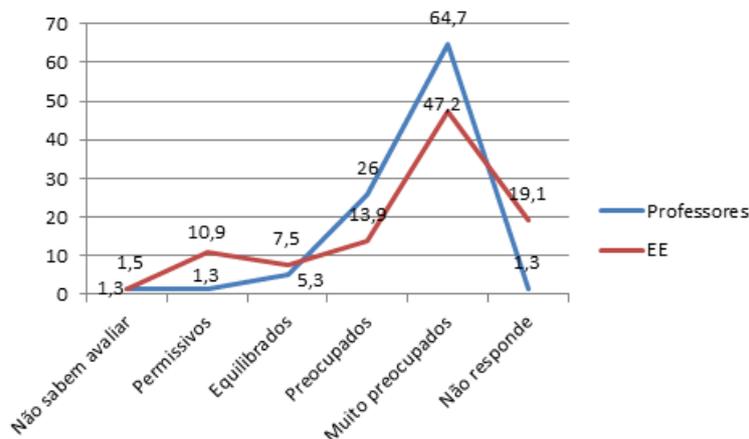


Gráfico 20 – Docentes e EE por perfil de percepção de risco (%)

Mais de 91% dos professores e de 65% dos EE estão preocupados ou muito preocupados em relação ao conjunto das acções referidas. A distribuição é menos desequilibrada entre EE, mas também é neste grupo que 19,1% não respondeu.

#### POTENCIAL PEDAGÓGICO DAS REDES

Para 105 (70%) dos 150 professores, as redes sociais têm potencial pedagógico. Nesses 105 estão 78,2% dos que usam redes e 47,5% dos que não usam ( $p=,000$ )

Usam redes em situações pedagógicas 47 (31,4%) docentes (13 muitos dias, um todos os dias e 33 alguns dias). Destes 47, 45 (95,7%) referem que as redes têm potencial pedagógico. Entre os que não usaram redes com esse fim, apenas 60% o referem.

Já 35 (87,5%) dos 40 professores que falam com os alunos na rede destacam o potencial pedagógico, percentagem que baixa para 63,6% entre os docentes que têm perfil na rede, mas não falam com os alunos (Gráfico 21).

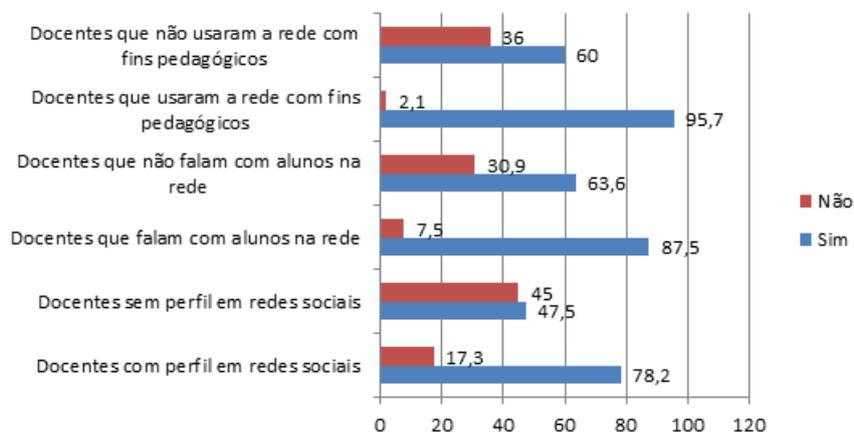


Gráfico 21 – Potencial pedagógico das redes segundo os docentes (%)

O número de docentes que fala com os alunos na rede (40) e o dos que utilizaram a rede com fins pedagógicos (47) ainda é pequeno quando comparado com o dos professores que têm perfis em redes sociais (110). É elevada a margem de progressão do uso da rede para contacto entre professores e alunos, bem como para fins pedagógicos.

Colocámos duas questões a professores e alunos: uma sobre se há aprendizagem na rede relativa a conteúdos das aulas; outra se há aprendizagem relativa a assuntos que interessam os alunos (ex: música, jogos...). A percepção de alunos e professores aproxima-se no primeiro caso e afasta-se no segundo (Gráfico 22).

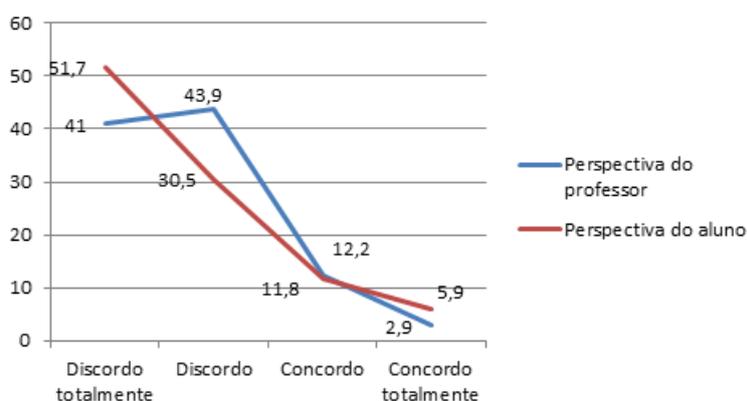


Gráfico 22 - Alunos aprendem conteúdos das aulas na rede (%)

Mais de 80% dos alunos e dos professores consideram que não há aprendizagem na rede relativamente a conteúdos das aulas, sendo porém os docentes mais comedidos em relação a discordar totalmente.

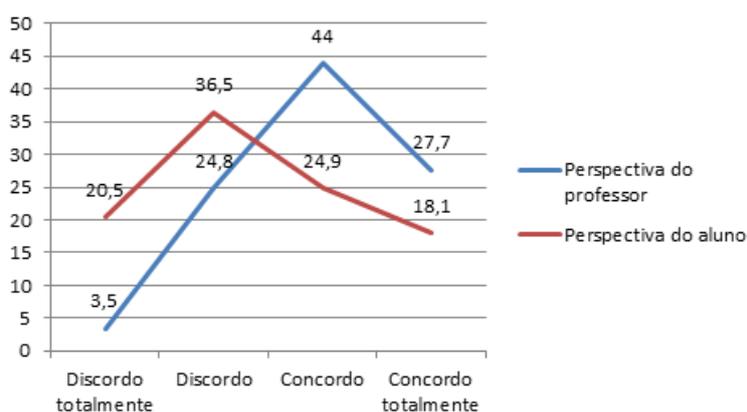


Gráfico 23 - Alunos aprendem na rede conteúdos que os interessam (%)

Relativamente a conteúdos dos interesses dos alunos, mais de 60% dos professores considera que são realizadas aprendizagens na rede, algo que, acontecendo ou não, apenas é reconhecido por 43% dos alunos. Mas o nível de concordância dos alunos aumenta com a idade: de 10% aos 10 e 11 anos, chega a 35,1% aos 15 anos. Quanto maior é a complexidade dos conteúdos das aulas mais conteúdos de apoio encontram na rede social.

## CONCLUSÃO

Há mais alunos com perfil nas redes (90%) que docentes (73,4%) e EE (64,5%). A rede mais usada é o Facebook (cerca de 90% dos utilizadores), seguida do YouTube (entre 57 e 78%), Google+ (em torno dos 40%) e Twitter (menos de 20%). Os alunos apresentam a maior frequência de utilização e têm mais redes na ementa digital: por exemplo o Tumblr (11%) e o Ask.fm. (8,2%).

Nas redes sociais há uma relação mais forte e mais comum entre alunos e EE que entre alunos e professores. Apenas cerca de 10% dos alunos afirmam não querer EE entre os contactos de perfil.

Quase 97% dos alunos comunicam com os amigos através da rede e 80% fazem-no com grande frequência. As conversas com amigos, mais esporádicas entre adultos, são referidas por três quartos dos professores e metade dos EE.

Os professores são os que mais comentam (77,9%) e partilham (71,2%) na rede, mas são os alunos que o fazem com maior frequência (todos os dias ou muitos dias).

São também os docentes que mais publicam (71,2%), seguidos dos EE (59%). Os alunos são menos de metade (39,5%). E são também os professores que o fazem com maior frequência, duplicando os valores de alunos e EE. Há um défice de publicação (e possivelmente de produção) por parte dos alunos e dos EE.

Professores (90,7%), EE (86,7%) e alunos (77,9%), informam-se através da rede. Mas cada subamostra divide-se em dois grupos: os que o fazem esporadicamente e os que o fazem todos os dias ou muitos dias (44% dos EE, 45,7% os alunos e 49,9% dos professores).

A maioria dos perfis (mais de 60%) é apenas visível a amigos e há um grau de concordância elevado em relação à necessidade de proteger as informações de identidade (entre 60 e 70%), situação que se repete em relação à monitorização de comentários no perfil. A situação muda em relação ao medo de violação da conta de rede por terceiros, cujos professores e EE (acima de 75%) temem mais que os alunos (cerca de 60%).

Organizando pais e professores por perfil, tendo em conta o nível de risco com que classificam acções susceptíveis de serem desenvolvidas por jovens nas redes, verifica-se que 90,7% dos docentes se situam no perfil preocupado (26%) ou muito preocupado (64,7%), contra 61,1% dos EE (respectivamente 13,9% e 47,2%).

Os professores consideram que as redes têm potencial pedagógico, sobretudo os que têm perfil na rede, os que falam com alunos na rede e, mais ainda, os que usaram as redes com esses fins. Mas apenas 31,4% as usaram nesse sentido e sobretudo de forma esporádica. Alunos e professores consideram que na rede não se aprendem conteúdos escolares. Admitem que se aprendam outros, mas são os professores que mais o referem.

## Agradecimentos

**FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR Portugal  
(SFRH/BPD/77874/2011).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buckingham, D. (2009). Media Education Policy: The future of Media Literacy in the Digital Age: some challenges for policy and practice. In *Euromeduc – Media Literacy in Europe – controversies, challenges and perspectives* (pp.13-25). Brussels: Euromeduc.
- De Abreu, B. (2011). *Media Literacy, Social Networking and the Web 2.0 Environment for the K-12 Educator*. New York: Peter Lang Publishing.
- Endrizzi, L. (2012). Jeunesse 2.0: les pratiques relationnelles au Coeur des médias sociaux. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 71, 1-24. Disponível em <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=71&lang=fr>.
- Gee, J. (2010). *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and "worked examples" as One Way Forward*. New York: MIT Press.
- Ito, M. (2009). *Living and Learning with new media: summary of findings from the Digital Youth Project*. New York: MIT Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. New York: MIT Press.
- Unesco (2011). *Media and Information Literacy: curriculum for teachers*. Paris: Unesco.

## **Tecnologia espacial no cotidiano da sala de aula. Uma proposta metodológica para o ensino das ciências**

MARIANINA IMPAGLIAZZO & JOAQUIM JOSÉ JACINTO ESCOLA

impagliazzo@unidadezero.com; jescola@utad.pt  
*Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD*

### **Resumo**

O presente trabalho é uma das etapas da pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação da UTAD, cujo objetivo é comprovar que a comunicação educativa se estabelece de forma significativa em ambientes educativos por meio das tecnologias espaciais. Apresenta o protótipo de uma metodologia para o ensino das ciências através de imagem digital estruturada com o suporte teórico na estética da recepção de Wolfgang Iser onde o leitor não é capaz de apreender um texto num só momento, mas sim em fases consecutivas da leitura.

**Palavras-Chave:** Tecnologia espacial; ensino das ciências; imagens de satélite

---

### **APRESENTAÇÃO**

A utilização de novas tecnologias principalmente no ensino das ciências torna-se necessário que sejam feitas pesquisas para a avaliação do seu real potencial na educação. A tecnologia espacial integrada à informática possibilita o surgimento e a rápida divulgação de um novo suporte de comunicação educativa na produção de conhecimento, nos quais dispositivos comunicacionais além de possibilitar a construção de imagens do passado simulam o futuro do planeta e do homem. O presente trabalho é uma das etapas da pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação desenvolvido na Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD sob a orientação do Prof. Dr. Joaquim José Jacinto Escola que objetiva comprovar que a comunicação educativa se estabelece de forma significativa em ambientes educativos por meio das tecnologias espaciais. Acreditamos que pesquisa contribuirá na proposição de um novo ensino com condições efetivas de aprendizagem onde alunos possam se comunicar e argumentar quando deparados com problemas e assim compreendê-los e enfrentá-los de forma clara e consciente onde suas escolhas o permitam exercer plenamente a cidadania. Destacamos que no trabalho escolar da atualidade é preciso considerar fundamental que cada sujeito possa utilizar diferentes linguagens de comunicação para possibilitar diversas formas de entender, interpretar, sintetizar e explicar o mundo real, nesta perspectiva as imagens digitais como linguagem de comunicação visual – lógica tem um papel preponderante na compreensão deste mundo que está em permanente transformação nos campos naturais, econômicos, sociais, e geopolítico. Pelo exposto configura-se a nossa problemática: As imagens

digitais favorecem a aquisição de conhecimentos científicos que permitem a apreensão e compreensão da realidade do mundo globalizado?

## **A METODOLOGIA**

O lócus da pesquisa são três unidades educacionais da Cidade do Rio de Janeiro – Brasil - em áreas geográficas distintas, com Índices de Desenvolvimento Humanos (IDH) diferenciados e que realizam atendimento a um público diversificado socialmente e economicamente. Os sujeitos são os professores de Geografia e Biologia e os alunos do 6º e 7º anos da 2ª fase do ciclo fundamental. Nesta fase do ciclo do ensino fundamental pelas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério de Educação e Cultura, os conceitos de meio ambientes e os elementos cartográficos trabalhados pelo professor em sala de aula têm aderência e são pertinentes ao uso de imagens de satélite. A fase da pesquisa que se debruça o presente trabalho é a da apresentação e capacitação dos professores por um protótipo de leitura das imagens de satélite no formato digital para que seja suprimido os meios e os suportes analógicos em sala de aula na construção dos conceitos científicos.

O objeto de estudo são as imagens geradas pelos satélites, o Google Earth as popularizou e os usuários podem explorar gratuitamente imagens de todo o planeta, com diferentes zooms, desde a visualização dos continentes até chegar às ruas e avenidas com detalhes das construções. Por tudo isso, o que era de domínio de especialistas logo se espalhou e passou a ser utilizado de maneira ampla pela população em geral, alcançando o cotidiano doméstico e laboral, entretanto ainda de forma incipiente no ambiente escolar. O Brasil é hoje o maior distribuidor de imagens de satélite do mundo e através de imagens de satélites de diferentes épocas e períodos avaliam-se as alterações ocorridas no meio ambiente (positivas ou negativas), indicando medidas para maximização e/ou minimização de seus efeitos.

## **SUPORTE TEÓRICO PARA LER O MUNDO E AS IMAGENS**

Quando falamos em leitura, o que primeiro costuma vir à mente é a compreensão das palavras e o processo de alfabetização. No entanto, já nos alertava Paulo Freire que leitura é bem mais que decodificar palavras: é ler o mundo. A leitura é um processo complexo que envolve não apenas a palavra, mas a imagem e os aspectos mais diversos do mundo e neste mundo moderno, repleto de mensagens imagéticas, a leitura também envolve ler imagens. Compreender o mundo por meio da leitura de imagens é um passo para o entendimento real de outros tipos de leituras, porque aprendemos a ler “vivendo”. E vivemos (n)esse mundo, aquilo que nos cerca, o nosso ambiente. Ler o mundo da imagem é um dos movimentos de ir e vir, presentes nas relações que o sujeito estabelece com ele mesmo, com os outros e com o mundo. É um movimento de leitura positiva da realidade, com caráter epistemológico e metodológico. A metodologia de leitura de imagens foi estruturada tendo como suporte teórico a estética da recepção de Wolfgang Iser onde o leitor

não é capaz de apreender um texto num só momento, mas sim em fases consecutivas da leitura. É um constante ir e vir ao texto, pois as informações ali presentes nunca são esgotadas num só momento. É ele quem capta o que se deseja transmitir. Os teóricos da estética da recepção consideram o leitor como o receptor capaz de reconstruir o significado de um texto. Para Iser, o texto literário contém “vazios” que, durante o ato da leitura, levam o leitor a decifrá-los. Essas situações implícitas são fundamentais no processo de interação, pois representam as quebras das conexões textuais e apontam ao leitor quais segmentos devem ser conectados de acordo com o seu ponto de vista. Portanto, o preenchimento dessas lacunas é um ato comunicativo que se concretiza na interação do leitor com o texto, sendo ela a reação ou a resposta que ocorre a partir da leitura. Além das possibilidades de sentido no texto, os “vazios” podem ampliar a própria atividade do leitor, que se utiliza do imaginário para captar o não dado.

### **A LEITURA DA IMAGEM**

No processo de leitura, os elementos que compõem uma imagem não aparecem ao olho do leitor com o mesmo realce. Alguns se sobrepõem a outros, impedindo que os menos relevantes sejam vistos nos primeiros momentos do processo. Ao contrário, eles só aparecem depois que as primeiras hipóteses de significação forem construídas, sobre os elementos que mais sobressaem. A estes elementos que alicerçam as primeiras hipóteses de significação e que nos levam a gerar um primeiro sentido, ainda que prévio, chamamos de elementos deflagradores. São eles que sobressaem ao nosso olhar, que mais chamam a nossa atenção, que se apresentam como o que há de mais relevante em cada imagem. Uma vez construído um sentido inicial, buscam-se, então, os elementos secundários, que haviam sido deixados em segundo plano, para que eles consolidem (ou não) o sentido construído. Na imagem digital, originalmente na escala de cinza, o elemento estruturante “forma” apresenta ao leitor pistas para o reconhecimento das informações contidas, as quais, uma vez reconhecidas determinarão estratégias para leitura da mensagem. As estratégias de leitura começam com o suporte das informações externas de que dispomos. O significado é fruto da convergência de diferentes informações que se cruzam em um ponto de encontro, gravidez de trigêmeos. É a transposição de um ato de efeito a um ato cognitivo onde o leitor formula significação. A Figura 1, uma imagem do satélite Landsat, em si, não nos apresenta, a princípio, nenhum elemento que nos permita levantar hipóteses que levem à sua significação. Sabemos, de antemão, que se trata de uma imagem da Terra – e nesse contexto começamos a levantar hipóteses.

A partir dos pontos selecionados na Figura 1, o leitor começa a acionar seu repertório de representações. A leitura se inicia com o levantamento de diferentes hipóteses de significação, pois não é possível realizar o reconhecimento do local sem que se tenham informações anteriores. É então acionado o repertório de representações. A imagem sugere ser de uma área de litoral, pois há uma linha branca que parece ser areia separando uma região escura de uma outra, onde há

elementos diversificados, ou seja, a hipótese de leitura é que esta linha separe o mar da terra.

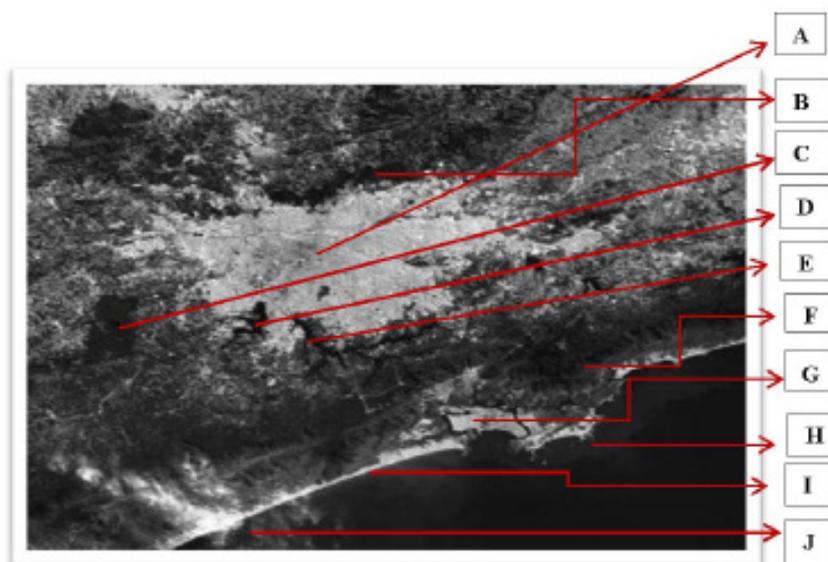


Figura 1: Imagem do satélite Landsat da mancha formada pela Grande Sã Paulo. <http://www.esri.com/landsat-imagery/viewer.html>

O ponto A, em destaque, nos faz pensar em uma grande área destruída ou desmatada, que pode ser também uma cidade ou até mesmo um vulcão. O ponto B uma faixa escura em cima da grande mancha, pode haver vegetação em uma área elevada como morro ou serra. O ponto C também é uma mancha escura, mas com contornos retos, possivelmente feitos, delimitados ou demarcados pela ação do homem. Os pontos D e E, com coloração escura, mas com formas do tipo de uma raiz, parecem ser água, remetendo a um lago, canais de rio ou represa. O ponto F, pela proximidade e alinhamento, em tonalidade na escala de cinza mais fechada, dá a impressão de degrau, podendo traduzir uma elevação do tipo serra ou planalto. O ponto G, pela sua forma, parece estar cercado de água, o que nos remeteria a lê-la como uma ilha; o ponto I, pela cor branca que segue uma linha escura, nos lembra areia, o que nos faz levantar a hipótese de se tratar de uma faixa de praias. O ponto H, pela sua proximidade com a linha branca, em tonalidade de cinza escuro, reforça a hipótese de a massa escura ser mar, e nesse caso seria lido como água de profundidade menor que o restante do mar, mais próxima ao litoral. Finalmente, o ponto J tem uma textura diferenciada, como se estivesse sobre o material que está abaixo dele, o que nos remete a nuvens cobrindo tanto o mar quanto a terra, por causa da sensação de leveza. Desse modo, no processo de leitura, interagem incessantemente expectativas modificadas e lembranças novamente transformadas. Essa dialética caracteriza cada momento da leitura que provoca um horizonte já preenchido, mas que pode ser modificado, e um horizonte futuro, vazio, mas prestes a ser preenchido. Nesse sentido, há um constante abrir e fechar de horizontes que se entrecruzam no momento da leitura. O processo da leitura não termina com a atribuição do significado que é único, decorrente ao repertório individual, contudo

o ato de leitura é um desempenho social e está diretamente relacionada à sua recepção e, conseqüentemente, só se opera na esfera do leitor. As dificuldades na leitura da imagem e conseqüentemente na geração de sentido residem na pouca informação que se tem decorrente da restrição de significados que emanam da cor. Como se trabalha apenas com as retículas de cinza, as diferenciações que poderiam advir de um espectro de cor mais amplo simplesmente não se tornam visíveis, o que dificulta enormemente a atribuição de significado ao leitor comum. Assim, a decisão de colorizar uma imagem originalmente em preto e branco é uma decisão que contribui para alargar o acesso do leitor ao significado da imagem.

#### A QUESTÃO DA COR

A cor ao ser captada pela visão é processada pelo cérebro, formada, quantificada e avaliada, tornando-se um elemento de ampliação das possibilidades de significação, na medida em que permite ao leitor – que vê o mundo em cores – fazer novas ligações com seu repertório. Nessa etapa o cérebro identifica a cor vista na imagem e a relaciona com o colorido do mundo real, calcificado em suas experiências anteriores, para levantar as hipóteses de significação e finalmente atribuir significação ao que vê. Na imagem colorizada a presença da cor ressalta os componentes físicos que configuram a paisagem ou cenário. Isso permite ao leitor associar, com mais segurança, os elementos relevantes da imagem àqueles que estão em seu repertório, relacionando-os, concomitante ou isoladamente, por meio de estratégias parciais, já que não somos capazes de abarcar todas as perspectivas textuais ao mesmo tempo. No processo de leitura, o leitor se fixa em um determinado ponto, sobre o qual recai sua atenção prioritária, o que Iser chama de *tema*. Já o *horizonte* é o que fica em segundo plano, um antigo tema, que está servindo de pano de fundo para o tema atual, ou será um futuro tema. Os conceitos de *tema* e *horizonte*, nesse sentido, regulam as atitudes do leitor perante a imagem e constituem a regra central para a combinação das estratégias textuais. A representação realizada pelo leitor acontece no entrecruzamento de suas perspectivas durante a leitura, perspectivas essas que tanto podem emergir do tema, quanto do horizonte, de acordo com a construção do significado processado pelo leitor.

#### RELENDENDO A IMAGEM

A presença da cor contribui para alargar o acesso do leitor ao significado da imagem. As hipóteses levantadas anteriormente na Figura 1 são agora testadas na Figura 2, os conceitos de Iser sobre tema e horizonte regulam as estratégias e ganham o caráter de acontecimento no qual uma relação dinâmica de comunicação entre a imagem e leitor se realiza por meio do feedback que atualiza cada passo da leitura, em que o leitor recebe a informação, apreende, modifica, adiciona seus conhecimentos e volta a imagem, num constante processo de autocorreção dos significados organizados por ele. Assim, através da troca entre essas duas instâncias

surgem uma gama de atualizações que são de natureza perspectivística, oferecendo condições ao leitor para que sua recepção e compreensão se efetivem.

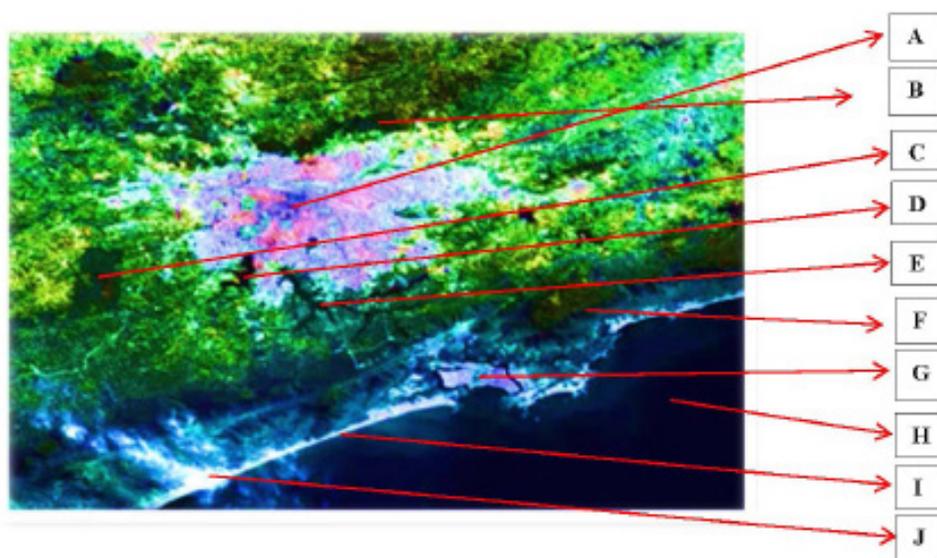


Figura 2: Imagem colorizada do satélite Landsat da mancha formada pela Grande São Paulo  
<http://www.esri.com/landsat-imagery/viewer.html>

Agora com a presença da cor (Figura 2), o repertório do leitor que constitui uma estrutura de organização de sentido é acionado e outra leitura se estabelece decorrente do grau de conhecimento, da aceitação de algo que lhe é estranho e das estratégias da imagem que o orientam nessa tarefa.

Na imagem, agora colorizada, a linha branca demarca o mar em preto e a terra em verde, confirmando a hipótese de se tratar de uma área próxima ao litoral. O ponto A, a grande mancha, agora ressaltada a visualização pela cor vermelha, prende o olhar do leitor que o guia na seleção das hipóteses levantadas na Figura 4 que serão agora testadas, para serem confirmadas ou refutadas. A cor permite selecionar a hipótese de ser uma área sem vegetação e com intensa ocupação humana, podendo estar relacionada a um processo de urbanização intenso. Pista revelada, os pontos D e E, em forma de raiz, combinados ao ponto A, confirmam a significação de água represada, o que se justificaria com a necessidade de abastecimento para a população deste aglomerado urbano. Com os pontos A, D e E identificados, passamos a testar os outros pontos, combinando a pertinência das hipóteses de significação levantadas inicialmente com os significados já construídos. Assim, os pontos B e C passam a ter significação e podem ser reconhecidos pelas suas formas e pela cor verde escuro como sendo áreas de vegetação mais densas, sendo que o ponto C, em forma reta, de textura mais densa, pode significar uma região delimitada de floresta, como um parque ou uma reserva. Os matizes do espectro resultam, naturalmente, dos diferentes comprimentos de onda de luz, em uma escala de luminosidade monocromática, assim os pontos F, H, I e J são percebidos e dão respostas visuais ou pistas ao leitor. Com tonalidade na escala de cinza mais fechado e o verde escuro, no ponto F a impressão de degrau ficou ressaltada, então o alinhamento nos

faz remeter a um revelo do tipo serra. A forma e a cor do ponto G deixa bem evidente ser uma grande ilha ocupada e com pouca vegetação. No ponto H a diferença de tonalidade de preto na imagem colorizada comprova a hipótese de ser uma área com profundidade menor por estar mais próxima ao litoral. A cor branca dos pontos I e J têm significados distintos, o primeiro pela linha de cor branca demarcadora do litoral nos mostra a presença de uma faixa de praias, o segundo pela sua textura e por estar presente tanto no mar quanto na terra comprova a hipótese de serem nuvens. Assim, inúmeras estratégias são levantadas, constituindo uma configuração suficientemente simples e ordenada uma vez que as formas podem ser percebidas e tem uma expressão dinâmica. A função das estratégias é relacionar o repertório por ela organizado no texto e o leitor, ou seja, organizar o material do texto e suas condições comunicativas, oferecendo ao leitor diversas possibilidades de combinação do repertório para que ocorra a recepção. As estratégias textuais também atuam pelo desvio às normas ou ao cânone estético, provocando uma tensão entre as expectativas projetadas pelo leitor e o material dado como no texto literário onde uma dimensão estética, plurissignificativa e de intenso dinamismo, possibilita a criação de novas relações de sentido, com predomínio da função poética da linguagem. Sendo, portanto, um espaço relevante de reflexão sobre a realidade, envolvendo um processo de recriação lúdica dessa realidade. Enquanto o texto não literário se preocupa em transmitir uma mensagem da forma mais clara e objetiva possível, mas sem perder a estética. Portanto, a estética da recepção se fundamenta na figura do leitor e na leitura que é vista como um processo dinâmico e dialógico, pois à medida que entramos em contato com a imagem nossas suposições e deduções são revistas, abrindo novos horizontes que podem confirmar questionar ou destruir nossa interpretação anterior.

### **A CONCLUIR**

Podemos concluir preliminarmente que a geração de sentido da imagem em preto e branco (Figura 1) não se efetiva para uma pessoa leiga, já que, embora sejam muitos os elementos reconhecidos, não há – se não houver um conhecimento prévio desse tipo de imagem – a possibilidade o leitor agrupar esses elementos de modo a dar-lhes um sentido único, coeso e coerente. Assim, com a imagem em preto e branco, não seria possível definir se estaríamos diante da fotografia de um vulcão ou de uma grande cidade. Paralelamente, há necessidade de conhecermos alguns elementos externos que permitam nortear a identificação da imagem. Isso significa que estaríamos acoplando estratégias ao repertório para obter o resultado da leitura – a geração de sentido. As imagens de satélite, uma vez colorizadas, se transformam em elementos híbridos, que combinam técnica e estética. Esse tipo de imagem hoje está presente no nosso cotidiano, se popularizando, por exemplo, nos telejornais na previsão do tempo, na web no acompanhando dos últimos movimentos de um ciclone, de um tsunami e até do desmatamento na Amazônia, nos aparelhos de última geração, como os GPS, que permitem a movimentação segura e com grande

precisão na superfície do planeta, por isso se justificativa e é relevante o seu uso em sala de aula. Na fase que se encontra a pesquisa, já colhemos frutos no tocante a mudança de procedimento dos professores quanto ao uso deste recurso digital e acreditamos que a sua inserção no cotidiano escolar proporcionará a geração de conhecimentos significativos e verdadeira inclusão nos meios digitais.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Escola, J. (2002). *Comunicação e Educação em Gabriel Marcel*. Tese de doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Freire, P. (2003) A importância do ato de ler. In *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 45ª ed. São Paulo: Cortez.

Iser, W. (1996). *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34.

## Videojuegos, comunicación y aprendizaje

DAVID A. CORTÉS ARCE

davidcort@yahoo.com

Universidad Pedagógica Nacional - México

### Resumen

La presente comunicación es el primer avance de una investigación que se lleva a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, de la Ciudad de México, en la cual se busca explorar las estrategias comunicativas que desarrollan los jóvenes de entre 15 y 29 años cuando videojuegan y al mismo tiempo investigar cuáles son los aprendizajes que consiguen mediante esta práctica.

El acercamiento al objeto de estudio se hace desde la educación informal y parte del hecho de que los videojuegos están presentes en la vida cotidiana de un gran número de individuos para quienes la escuela ha dejado de ser el espacio natural de aprendizaje y que ahora tienen otras maneras de aprender, especialmente con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

**Palabras Clave:** Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); videojuegos; comunicación; aprendizaje informal

---

La presente comunicación es apenas un primer avance de una investigación que actualmente se lleva a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, de la Ciudad de México, en donde se da un somero repaso a las formas de comunicación que desarrollan los jóvenes de entre 15 y 29 años -estrato de edad establecido en México por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) y que si bien deja de lado muchas sutilezas, es funcionalmente operativo- cuando videojuegan y al mismo tiempo investigar cuáles son los aprendizajes que consiguen mediante esta práctica.

El acercamiento al objeto de estudio se hace desde el aprendizaje informal y parte del hecho de que los videojuegos se encuentran presentes en la vida cotidiana de un gran número de individuos para quienes la escuela ha dejado de ser el espacio natural de aprendizaje.

En México, de acuerdo con la Encuesta Nacional de la Juventud 2005, del 50 al 80% de los jóvenes cuentan con equipamiento tecnológico en donde lo mismo tienen acceso a computadora, Internet, teléfonos celulares y videojuegos, posesión que es mayor en los estratos económicos altos; sin embargo, una primera exploración muestra que no es necesario poseer los aparatos en casa (concretamente consolas de videojuegos) para familiarizarse con el uso del mismo, pues muchos de los usuarios acceden a estos aparatos en cibercafés, la escuela o mediante la sociabilidad.

Señala García Canlini: "Quienes dicen que saben usar los recursos tecnológicos son más del doble de los que lo tienen: 32.2% de los hombres tiene computadora y

dicen manejarla 74%; la relación de las mujeres es de 24% a 65.4%; poseen Internet 23.6% de los varones, en tanto 65.5% lo utiliza, y en las mujeres la distancia es mayor: de 16.8% a 56.2%” (García Canclini, 2007:63).

Prácticamente todos los jóvenes mexicanos cuentan en su casa con una radio o grabadora (91.2%), pero en lo referente a la posesión de computadoras, “... sólo 30.1% de los hogares con jóvenes posee computadora; la cifra sube a 32.1% en los contextos urbanos; baja a 12.7% en los semiurbanos y desciende dramáticamente a 7% en el ámbito rural” (Reguillo, 2007:79).

El acceso a la tecnología está determinado principalmente por los recursos económicos y que, de manera especial en relación con la computadora e Internet, la brecha entre el sector de jóvenes más privilegiado y el menos favorecido es enorme. En el caso de Internet, la comparación es de 63% a 0.4% [...] Los jóvenes que dicen saben usar la computadora son 69.6%, y saben navegar por Internet 60.8%, una cifra mucho mayor que la representada en los promedios nacionales con respecto del manejo de estas tecnologías [...] Los jóvenes que saben usar un celular, con mucho la tecnología más expandida, representan 79.7%, mientras que el DVD portátil es familiar para 61.4% y, finalmente, los videojuegos son conocidos en su manejo para 57.4% de los jóvenes (Reguillo, 2007:88-89).

## ANTECEDENTES

Los videojuegos son hoy día un elemento indispensable en la vida de la mayoría de los jóvenes. Esta “omnipresencia” ha llevado a los padres a preguntarse con frecuencia acerca de la pertinencia de los mismos; no sólo ellos, también lo hacen psicólogos, pedagogos o comunicólogos. Y los cuestionamientos que se hacen son de diferente índole.

Una de las primeras preguntas es acerca de su utilidad. ¿Para qué sirven los videojuegos? Para Alfageme y Sánchez (2002), estos medios ayudan a potenciar habilidades sociales y personales y, en muchas ocasiones, constituyen el primer contacto de los individuos con la informática, lo que los hace prácticamente indispensables. Sin embargo, al hablar de esta potenciación, piensan en cómo los videojuegos ayudan a sujetos con dificultades físicas y de cómo sirven de terapia en el tratamiento de ciertos trastornos.

En realidad, dicen, los videojuegos potencian la adquisición de habilidades psicomotrices, mejoran y educan la atención, ayudan a adquirir habilidades de asimilación y retención de la información, posibilitan la adquisición de habilidades para la búsqueda de información, mejoran las habilidades organizativas, permiten la adquisición de habilidades creativas, pueden interiorizar habilidades analíticas, ayudan en la adquisición de habilidad en la toma de decisiones y fomentan la habilidad para la resolución de problemas (Alfageme & Sánchez, 2002: 116).

Dado lo anterior, resulta evidente que las ventajas de los videojuegos son mayores que sus desventajas. Estos autores también comentan que estos nuevos entornos demandan habilidades informativas y sociales, entre ellas competencia conversacional y asertividad, autorregulación en la metodología de trabajo y

establecimiento de procedimientos para la consecución de objetivos y realización de la tarea, así como de habilidades de comunicación y, de construcción.

Por su parte, Licona Vega y Carvalho Levy, llevan a cabo una revisión de las principales posturas que se han establecido acerca de los videojuegos en años recientes. Al hablar en concreto de su aportación cuando se juega e interactúa con ellos, dicen que no hay evidencia de que los “videojuegos sean causantes de patologías adictivas”. Por su parte, Ellis (1984) demostró “que los sujetos de la muestra de su estudio pasaban más horas realizando actividades deportivas que actividades relacionadas con el videojuego”; y Fisher (1995) comentó que quienes visitan con regularidad las salas recreativas y “juegan con videojuegos y máquinas tragamonedas, tienden más hacia la adicción que aquellos sujetos que visitan casualmente dichos lugares” (Alfageme & Sánchez, 2002: 112).

Después de revisar estos estudios, la conclusión es que hasta el momento no existe una investigación definitiva que afirme que los videojuegos causan adicción, además de que para los usuarios queda claro que las acciones vistas en un videojuego suceden únicamente en él y que por ser de ficción, se les permite experimentar la transgresión de las normas o pautas sociales mediante las acciones que simbolizan y en las que él, como videojugador protagonista, toma las decisiones sobre lo que hace el personaje de ficción, a diferencia de los telediarios y las noticias de la prensa escrita en la que se proporcionan ejemplos reales de violencia y de comportamientos indeseables, ante los cuales el espectador no puede hacer nada” (Marques, 2000 cit. en Alfageme & Sánchez, 2002:112).

Y para reforzar lo anterior, es importante no concebir a los videojuegos como entes con autonomía, éstos se encuentran inmersos en contextos muy específicos y determinados por otros factores, por lo que no pueden generar más conductas violentas porque se trata de “narraciones que forman parte del entramado de significados de la cultura, por lo que no son autónomos en la generación de valores” (Lalueza *et al.*, 2008: 63).

Para Petter (2000) “los procesos y mecanismos de estos nuevos objetos lúdicos aportan al niño el ‘input’ para una interpretación narrativa del mundo, de sí mismo y del conocimiento, y también lo habitúan a valerse preferentemente de esas estrategias, evidentemente narrativas, y extrapolarlas a otros campos de su experiencia personal” (cit. en Gramigna & González-Faraco, 2009: 161).

### **INVESTIGACIONES PROVIDEJOJUEGOS**

En años recientes la tendencia se orienta a considerar los videojuegos más benignos que nocivos. Para Tisseron (2006) los videojuegos no aíslan, por el contrario propician la socialización fuera de la familia principalmente, en el grupo de iguales. Según este autor, los videojuegos tienen, entre sus ventajas, el permitir socializar a los jóvenes en su grupo de edad, funcionar como ritos de iniciación e incentivar la lectura. “Antes de Internet ya muchos niños leían muy poco. Además, *Internet es también una forma de lectura*” (Tisseron, 2006: 123).

Para Sedeño (2010), los videojuegos deben encuadrarse en la alfabetización mediática y comenta que no existen evidencias para considerar estos dispositivos como negativos; por el contrario, para ella los videojuegos propician la sociabilidad; fomentan la reflexión, la concentración y el razonamiento estratégico, y poseen una dimensión emocional y socioafectiva de dinamización de las relaciones de grupo y del trabajo colaborativo.

Otro autor opina que los “videojuegos suponen algún tipo de ayuda en el desarrollo intelectual” (Etxeberría, 1998:176). Como otros investigadores, también se apega a la idea de que los videojuegos propician la socialización, y menciona que éstos presentan siete características que los convierten en un medio de aprendizaje más atractivo y efectivo:

1. Permiten el ejercicio de la fantasía sin limitaciones espaciales.
2. Facilitan el acceso a “otros mundos”.
3. Favorecen la repetición instantánea y el intentarlo otra vez.
4. Permiten el dominio de habilidades.
5. Facilitan la interacción con otros amigos.
6. Hay una claridad de objetivos.
7. Favorece un aumento de la atención y del autocontrol, apoyando la noción de que cambiando el entorno, no el niño, se puede favorecer el éxito individual.

#### **VIDEOJUEGOS Y APRENDIZAJE INFORMAL**

Para efectos de la presente investigación, es muy importante el precisar cómo aprenden los jóvenes, y para ello un concepto clave es el de aprendizaje informal. Entendemos, siguiendo a Mejía (2006), el aprendizaje informal como “cualquier forma de aprendizaje en que el proceso no está determinado o diseñado por alguna organización”, o “cualquier aprendizaje que ocurra fuera de un salón de clases”. Y yendo un poco más allá, y a manera de hipótesis, diremos que al videojugar, los individuos, quienes interactúan con ellos, llevan a cabo un aprendizaje de cualquier índole... ya sea bueno o malo. Y es que como dice el citado autor: “El aprendizaje informal ocurre cuando una persona participa en alguna actividad sin que haya un proceso directo de enseñanza o en el que no existe una intención prescriptiva de enseñanza” (Mejía, 2006:5).

El videojugar propicia un aprendizaje que ocurre en las prácticas de socialización en la vida cotidiana de diversos grupos culturales. Y es que una de las razones por las cuales los escenarios no escolares tienen un gran efecto en el aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos es porque tales escenarios permiten una participación libre, voluntaria, graduada y dirigida por el mismo participante. Los participantes pueden enfocarse en la información y la actividad que les interesa y procesarla y avanzar a su propio ritmo.

Los videojuegos, al estar al alcance de todos y en diferentes dispositivos (tablet, teléfono celular, iPod), también han llegado a las aulas. Cada vez resulta más complicado para el profesorado, no percatarse de cómo estos dispositivos “invaden” el salón

de clases y entorpecen el proceso enseñanza-aprendizaje. Lo entorpecen para el profesor, que las más de las veces no sabe cómo encarar la afición de sus discentes; sin embargo, los alumnos adquieren una serie de conocimientos importantes.

Por esta vía, sus conocimientos acerca de la geografía se incrementan. Su conocimiento del espacio, de la virtualidad y de la violencia, por supuesto, son mayores gracias a los videojuegos. Uno de los objetivos de la presente investigación radica en indagar si los contenidos violentos de los videojuegos, más allá de fomentar una predisposición a la violencia, sirven a quienes los practican para implantar en ellos mecanismos de defensa.

Los videojugadores no confunden la realidad y la ficción. Ellos tienen perfectamente claro que lo que se encuentra en la pantalla es un juego que tiene el atractivo de que en él se pueden romper las reglas y llevar a cabo actos transgresores sin castigo alguno, lo que no puede llevarse a cabo en la vida cotidiana.

Pero también, la observación de varios de estos videojugadores nos ha hecho pensar que hay una serie de saberes que se adquieren con la práctica de los videojuegos que no tienen relación alguna con conocimientos de tipo “formal” y que sin embargo hablan de un aprendizaje, probablemente un aprendizaje que no se considera benigno, pero aprendizaje al fin.

Se trata de otro más de los matices que se encuentran en la sociedad. estamos en el umbral de la Sociedad de la Información (SI) gracias a la conectividad propiciada por Internet. Se trata de una SI que demanda nuevas competencias para los usuarios y de acuerdo con Coll y Monereo las competencias que deben cubrir los individuos que viven o vivirán en esta SI pueden agruparse en tres categorías: ser capaz de actuar con autonomía; ser capaz de interactuar en grupos socialmente heterogéneos; y ser capaz de utilizar instrumentos y recursos de modo interactivo (estrechamente ligada a la alfabetización digital) (Coll & Monereo, 2008).

Características todas ellas que, creemos, se cubren con los videojuegos

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alfageme, B. & Sánchez, P. (2002). Aprendiendo habilidades con Videojuegos. *Comunicar*, 19.
- Coll, C. & Monereo, C. (2008). Educación y Aprendizaje en el Siglo XXI: Nuevas Herramientas, Nuevos Escenarios, Nuevas Finalidades. In C. Coll & C. Monereo (Eds). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Etxeberría, F. (1998). Videojuegos y Educación. *Comunicar*, 10.
- García Canclini, N. (2007). La Modernidad en Duda. In *Jóvenes mexicanos. Encuesta nacional de juventud 2005*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Gramigna, A. & González-Faraco, J. (2009). Videojugando se aprende: Renovar la Teoría del Conocimiento y la Educación. *Comunicar*, 33.
- Laluzza, J. L.; Crespo, I. & Camps, S. (2008). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los Procesos de Desarrollo y la socialización. In C. & C. Monereo (Eds). *Psicología de la educación virtual*. Morata.

- Mejía, R. (2006). Tendencias Actuales en la Investigación del Aprendizaje Informal. *Sinéctica*, 26.
- Reguillo, R. (2007). Legitimidad(es) Divergentes. In *Jóvenes mexicanos. Encuesta nacional de juventud 2005*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Sedeño, A. (2010). Videojuegos como Dispositivos Culturales: Las Competencias Espaciales en Educación. *Comunicar*, 34.
- Tisseron, S. (2006). *Internet, videojuegos, televisión... Manual para padres preocupados*. México: Grao.

## Práticas pedagógicas da literacia audiovisual

ANA PAULA NUNES

anapaulaufrb@gmail.com

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

### Resumo

Apesar do crescimento da literacia mediática como campo de conhecimento, não há uma unidade ou consenso nessa abordagem. Buckingham, um dos principais expoentes na área, alega que o quadro geral de desenvolvimento do campo tem sido muito desequilibrado - há muita diversidade em termos de objetivos e métodos, participantes e contextos. Muitas iniciativas novas surgem como se estivessem “inventando a roda”, demonstrando que muito pouco se aprendeu com os erros e acertos do passado (2001: s/p). Neste sentido, é fundamental conhecermos os pressupostos e métodos que regem cada experiência. Neste artigo, veremos as práticas de duas instituições que trabalham especificamente com a literacia audiovisual, por serem ligadas ao campo cinematográfico. A primeira é a maior referência em literacia audiovisual, o *British Film Institute (BFI)* - uma instituição que articula exibição, distribuição, preservação, pesquisa, ensino e desenvolve uma série de cursos e materiais pedagógicos. A segunda é *The Academy of Motion Picture Arts and Sciences*, que promove a premiação do Oscar, e conta atualmente com um amplo programa de literacia mediática, fazendo uma introdução sobre vários meios antes de focar na literacia fílmica. Abordaremos, então, as práticas metodológicas da literacia audiovisual, sob o ponto de vista das teorias de comunicação.

**Palavras-Chave:** Literacia mediática, metodologias pedagógicas; audiovisual; literacia fílmica

---

Seja no nível macro ou nas práticas mais cotidianas, não se pode mais pensar em processos políticos, em economia, em questões culturais, em construção de identidade ou subjetividades, sem passar pela mediação dos *media*.

Neste contexto, as crianças e os jovens são definidos tanto como seres inocentes e carentes de proteção de um possível caráter nocivo dos *media*, quanto como indivíduos já “naturalmente” dotados de competência para conviverem com o audiovisual e o digital, uma geração amplamente conectada.

Se por um lado predomina a questão do consumo dos *media* e uma possível censura filtrando o que é qualificado para ser visto ou não, por outro lado, há uma supervalorização da produção sem nenhuma mediação.

Assim como a história das teorias de comunicação, também a educação para os *media* é marcada pela fragmentação e diversidade de propostas, no entanto, pode-se juntar três linhas predominantes<sup>1</sup>: como um tratamento de inoculação; como

---

<sup>1</sup> Com base na classificação dos três tipos de orientação predominantes na Educação para os Media – da proteção (paradigma teórico dominante); modernizadora ou tecnológica; e capacitadora. Cf. Pinto, M. et al (2011). Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos. Portugal: Ed. Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

uma tecnologia de informação; e como preparação das audiências, relacionada a uma linha de integração/participação, própria da *media literacy*.

Na Inglaterra, a inoculação já era encontrada em textos sobre filosofia da educação desde o final do século XIX, pois consideravam as crianças e jovens como uma audiência vulnerável, facilmente influenciáveis e manipuláveis pelos novos media. Em 1933, Leavis e Thompson publicam o livro *Culture and environment*, que alertava para os efeitos nocivos dos media e propunha atividades pedagógicas defensivas contra a imprensa popular e o cinema, os quais só despertam interesse imediato e raso (Siqueira, 2008: 1050). Todo o primeiro momento das teorias de comunicação de massa, até a teoria crítica, foi caracterizado pelo paternalismo gerado pelo “efeito de terceira pessoa”<sup>2</sup> que impregnava os intelectuais da época. No caso da educação para os media, pode-se transformar em um determinismo autoritário do que deve e o que não deve ser visto e ouvido. Por um lado, as críticas aos media se acirravam, e por outro, cada vez as pessoas aderiam mais aos produtos mediáticos.

Claramente pertencente à segunda vertente é a abordagem em que predomina metodologias das técnicas audiovisuais e informacionais – as “tecnologias da informação e da comunicação” (TICs), que ganham cada vez mais importância, visibilidade e reconhecimento no campo da educação e nas políticas públicas. Aqui é enfatizado o acesso e a formação para o uso das tecnologias, e se promove a inovação na educação, com o discurso da inclusão social e cultural.

Na década de 1990, no Brasil, dois programas do governo federal foram implantados, dentro da lógica de “modernização” da educação – a TV Escola (1996) e o ProInfo (1997). A TV Escola levou tecnologia para a sala de aula (TV, videocassete, antena parabólica, receptor de satélite, fitas etc), para disponibilizar conteúdos em um novo formato, a fim de melhorar a qualidade do trabalho didático-pedagógico. Não era a TV, como simbolicamente é entendida e consumida pelos estudantes, que estava sendo levada para a sala de aula, mas um equipamento para exibição de programas e informações “qualificados” que, normalmente, não circulam nas televisões comerciais. Hoje a TV Escola foi ampliada, é a televisão pública do Ministério da Educação - MEC, contando, inclusive, com transmissões ao vivo para auxiliar a capacitação dos professores e estudantes. O ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional é um programa do MEC para promover o uso pedagógico de TICs na rede pública de ensino. Também produz seu próprio conteúdo, e conta com o e-ProInfo – um ambiente colaborativo de aprendizagem, que promove cursos à distância, recursos para o uso das bibliotecas, fórum de debates etc. Em 1998, os novos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica incluiu o uso dos meios de comunicação na escola. Desde então, diversos programas e projetos experimentam aproximações possíveis entre a Comunicação e a Educação. Atualmente, o

<sup>2</sup> Nos anos 1980, Davison lançou a hipótese do efeito de terceira pessoa (1983), em que o indivíduo acredita que os media tem o poder persuasivo, exerce grande influência nas outras pessoas, mas não em si ou nos seus pares. As pessoas superestimam a influência que os meios de comunicação de massa tem sobre as atitudes e comportamentos dos outros, ao mesmo tempo que subestimam os efeitos sobre si próprio.

governo federal também implementa os programas “Mídias na Educação” através do MEC e “Educação e Cultura” no âmbito da Secretaria de Políticas Culturais, do Ministério da Cultura.

A maior crítica é que o uso de tecnologias como ferramentas pedagógicas não podem ser a única medida com vistas a uma educação mais completa e integradora. Os programas de inclusão digital não bastam, não contribuem para uma educação *para os media*, é uma educação *com os media*. Eles entram na educação não como objeto de estudo em si ou uma nova linguagem para leitura e expressão, mas como ferramentas para deixar as aulas mais atrativas.

Se na primeira linha (inoculação) predomina a questão do consumo dos media, e na segunda (TCl) há o predomínio da produção, a terceira linha, da preparação, integra os âmbitos de produção até o consumo.

No entanto, há um terceiro caminho, mais preocupado com uma capacitação, integrando os âmbitos de produção e o consumo.

O termo *media literacy* começou a ser usado, na Inglaterra, por pesquisadores como Margaret Spencer, que introduziu a noção de “literacias emergentes” para descrever a relação das crianças e jovens com as novas formas de ler e escrever com os media, em 1986 (Buckingham, 2007: 43). Grosso modo, a literacia mediática se refere a habilidades específicas que permitem a leitura e a expressão de diferentes linguagens. Objetiva desenvolver a interpretação crítica e a participação ativa.

Em 1989, após duas décadas de trabalho em desenvolvimento curricular no Reino Unido, o *British Film Institute* propõe um documento intitulado *Curriculum Statements*, um modelo de *media literacy* que foi integrado aos planos curriculares em diversos países. No mesmo ano, surge a *Ontario Association for Media Literacy*, no Canadá, com outro plano para o desenvolvimento curricular, que enfatiza a construção social da realidade pelos *media*, além de propor “uma reflexão em torno da natureza comercial dos media, dos valores e ideologias que transmite, das suas linguagens, estilos, técnicas, códigos, convenções e recursos estéticos, entre outros” (Pinto, 2011: 33).

Além da UNESCO, no contexto da União Européia, diferentes instituições têm trabalhado para promover o campo, como a Comissão Européia<sup>3</sup>, através dos seus relatórios, recomendações e diretivas ao Parlamento Europeu. Na Espanha pode-se destacar o Grupo Comunicar e a Universidade Autônoma de Barcelona; na França, o CLEMI - *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'information*; e na Bélgica, o *Media Animation*.

Apesar do crescimento da *media literacy*, como campo de conhecimento, deve-se esclarecer que não há uma unidade ou consenso nessa abordagem, nem para definir o nome, pode-se ler educação para os media, alfabetização mediática, mídia-educação

<sup>3</sup> Disponível em [http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/index_en.htm) Como exemplo, a Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de Dezembro de 2007 e a “Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva” da Comissão Europeia (20.08.2009).

e educomunicação (muito usado no Brasil). O discurso da literacia mediática, por si só, pressupõe a diversidade, porém o próprio Buckingham, um dos principais expoentes na área, alega que o quadro geral de desenvolvimento do campo tem sido muito desequilibrado - há muita diversidade em termos de objetivos e métodos, participantes e contextos. Como não há uma sistematização das experiências, muitas iniciativas novas surgem como se estivessem “inventando a roda”, demonstrando que muito pouco se aprendeu com os erros e acertos do passado (2001: s/p).

Neste sentido, é fundamental conhecermos os pressupostos e métodos que regem cada experiência. Neste artigo, veremos as práticas de duas instituições que trabalham especificamente com a literacia audiovisual, por serem duas instituições ligadas ao campo cinematográfico. A primeira é a maior referência em literacia audiovisual, o *British Film Institute (BFI)* - uma instituição que articula exibição, distribuição, preservação, pesquisa, ensino e desenvolve uma série de cursos e materiais pedagógicos. A segunda é *The Academy of Motion Picture Arts and Sciences*, que promove a premiação do Oscar, e conta atualmente com um programa de literacia mediática, fazendo uma introdução sobre vários meios antes de focar na literacia fílmica. Abordaremos, então, as práticas metodológicas da literacia audiovisual, sob o ponto de vista das teorias de comunicação.

Portanto, o primeiro exemplo se refere ao curso *TV Advertising*, descrito por Siqueira (2008) e oferecido pelo *BFI* para alunos entre 11 e 16 anos. O curso segue as técnicas pedagógicas propostas para literacia mediática em geral: análise textual, estudo do contexto, análise de conteúdo, estudo de caso, tradução, simulação e produção. Na primeira parte, cotejou-se três filmes publicitários de creme dental (1960, 1980 e 2000), logo, discutiu-se sobre a ingenuidade dos primeiros comerciais, o avanço tecnológico, o apelo sexual presente nos mais recentes, levando à percepção de aspectos históricos, da regulamentação, dos gêneros e formatos na publicidade (narrativas, comédia, o uso de celebridades etc). Analisou-se os diferentes *frames*<sup>4</sup> dados ao creme dental ao longo dos anos e as estratégias de produção de efeitos específicas da publicidade, como atalhos cognitivos para uma associação rápida, como o efeito do *media priming*<sup>5</sup>.

A segunda parte foi a aplicação de uma *survey* com os alunos, nos moldes das pesquisas de *media effects*<sup>6</sup>. Os professores deveriam tabular os resultados para debater depois em sala de aula, em torno de 12 afirmações do tipo:

<sup>4</sup> *Frames* (enquadramentos) destacam algumas partes do objeto de uma comunicação, elevando-as em proeminência, o que significa fazer parte das informações mais visíveis, significativas, ou memoráveis para o público. O enquadramento determina o que a maioria das pessoas percebem e como elas entendem e lembram de um problema, assim como também a forma como elas avaliam e escolhem agir sobre o tema. É importante ressaltar que muitos frames são definidos pelo que eles omitem e a omissão de definições de potenciais problemas, explicações, avaliações, e recomendações são tão críticas quanto as inclusões nos parâmetros de audiência. Nesse sentido, framing tem um papel importante no campo do poder político.

<sup>5</sup> Trata-se de um conceito que vem das Ciências Cognitivas, articulado com o conceito de memória semântica. *Media priming* é a capacidade de ativação de nossos percursos associativos, através de estratégias de produção de efeitos (específicas de cada meio), criando uma pré-disposição para determinados temas. Seriam atalhos cognitivos para uma associação rápida, sem muita reflexão.

<sup>6</sup> Uma série de modelos teórico-metodológicos, notadamente nos ambientes científicos anglo-americanos e anglófonos, que se concentram nos estudos sobre os chamados efeitos ou impactos cognitivos e comportamentais dos meios de massa..

“a publicidade se sustenta muito em estereótipos”, “nós somos persuadidos, contra nossa vontade, a comprar produtos que não precisamos”, “eu adoro assistir a filmes publicitários porque eles são divertidos e criativos”, “é bom que pessoas menores de 16 anos sejam protegidas de assistir a propaganda de junk food”, “não é interesse dos publicitários sustentar valores e pontos de vista tradicionais”, “os programas só existem para oferecer a audiência aos publicitários” etc. (Siqueira, 2008: 1061).

Partindo-se, assim, da própria fala dos estudantes para debater questões próprias do meio e seu processo comunicativo, e outras mais abrangentes, da relação do meio com a sociedade, como o “efeito de terceira pessoa”.

Posteriormente, realizaram um estudo de caso da transformação da propaganda da Coca-cola em oito filmes (distribuídos pelas décadas de 1950 até hoje). Os estudantes puderam observar como diversos valores foram sendo associados à marca, dependendo das características do público-alvo de cada campanha (elite cultural, esportistas, hippies etc). Tal abordagem pode ser relacionada com a hipótese do cultivo<sup>7</sup>.

Na sequência, dois publicitários profissionais relataram a experiência de uma campanha da Honda. Exibiram o filme e em seguida uma versão feita por estudantes, em que o logotipo da Honda foi substituído pela bandeira da Inglaterra, evidenciando como “a publicidade trabalha com valores tão abstratos, que podem ser aplicados a situações tão diferentes” (Siqueira, 2008: 1063).

Na parte prática, os estudantes realizaram campanhas a partir de um produto fictício, experimentando todo o conhecimento adquirido. Por fim, o curso contou com uma palestra sobre ética na publicidade, que também abordou o perfil do profissional, enfatizando a necessidade de se ter interesse na área de *media studies* desde a escola secundária.

De um modo geral, a proposta pedagógica apresentada é amplamente influenciada pelas teorias do campo das ciências da comunicação, passando por análises criativas, exercícios práticos, e pensamento crítico. Segundo Entman, a principal tarefa de determinar significado textual deve ser o de identificar e descrever *frames*. “Em essência, isto é justamente o que, habitualmente, os professores incentivam seus alunos a fazer”<sup>8</sup> (1993: 56). O conceito de enquadramento fornece uma definição operacional para a noção de sentido dominante, que é tão central em debates sobre a polissemia e a independência do público na decodificação de textos dos media.

O segundo exemplo é o programa aplicado pela *The Academy of Motion Picture Arts and Sciences*. O guia de *media literacy* para professores simplesmente tem o título “Lendo entre os enquadramentos”<sup>9</sup>, e a primeira atividade proposta é uma *survey* com os alunos, para conhecer mais dos seus consumos dos media: quais meios de comunicação os estudantes usam durante a semana; quais nomes específicos; por que usam cada um (entretenimento, informação, fofoca, comunicação com amigos

<sup>7</sup> Ligada ao processo de agendamento em longo prazo, cultivando a tematização para formar o repertório da audiência.

<sup>8</sup> Tradução da autora: “In essence, this is just what professors encourage their students to do habitually”.

<sup>9</sup> Tradução da autora: “Reading between the frames”.

ou outros); quanto tempo gastam com cada meio; o que aprendem; se acreditam nas informações adquiridas.

O guia apresenta as estratégias de efeito (*priming*) específicas da publicidade, de uma revista, dos filmes etc. Também aponta as relações desses meios com a construção da realidade por parte da audiência, como os media nos leva a explorar quem nós somos e nos ajuda a imaginar quem gostaríamos de ser, assim como agendam<sup>10</sup> as questões públicas. Por exemplo, o filme “Filadélfia” (dirigido por Jonathan Demme, 1993), que apresenta a história de um gay sofrendo com AIDS, em um período em que dominava o medo público e a hostilidade por tudo que se relacionasse à epidemia. O engajamento do ator Tom Hanks (que ganhou Oscar por sua interpretação) provavelmente tornou a história mais aceitável para a audiência em geral, facilitando a conexão com a mensagem do filme.

Como atividade extra, sugerem a comparação de tratamento de um determinado tema (por exemplo, 11 de setembro) em vários media, a fim de discutir como uma mesma informação pode ser representada diferentemente para enfatizar uma mensagem específica. Novamente, um exercício conjugando *framing* e *priming* na construção de uma notícia.

A segunda atividade já tem o recorte no cinema, mas também pode-se observar relações com as teorias de *media effects*, quando se apresenta todas as estratégias de produção de efeito – ângulação da câmera, cor, iluminação, música, sons, escolha dos atores, figurinos, maquiagem etc – e questiona os estudantes sobre as impressões positivas e negativas.

Outra atividade é refletir sobre o viés dos media, e começa dizendo que todos os espectadores têm um viés, assim como os media. Os filmes, como um meio de comunicação, promovem valores e ideologias. Por exemplo, durante a II Guerra Mundial, as mulheres ocuparam os espaços deixados pelos homens no mercado de trabalho, por necessidade. Logo, os filmes do período como “A legião branca” (dirigido por Mark Sandrick) e “Madame Curie” (dirigido por Mervyn Leroy), ambos de 1943, mostravam o trabalho feminino com um enquadramento positivo. No entanto, quando os soldados voltaram da guerra para reocupar seus lugares no mercado de trabalho, os filmes começaram a enfatizar a importância do papel das mulheres em casa. Os filmes refletem os valores culturais cultivados na época. Os estudantes devem pensar sobre a maneira que se dá o viés dos media que consomem. Como consequência, o guia propõe uma discussão sobre estereótipos e gêneros, e as suas funções nas narrativas mediáticas.

Vítor Reia-Baptista fornece um ótimo exemplo de agendamento ao comparar a repercussão da guerra do Vietnã com a guerra colonial que Portugal manteve com a África. Segundo o autor, a guerra do Vietnã durou aproximadamente 10 anos

<sup>10</sup> Em 1972, McCombs e Shaw defendem que a mídia não dita o que pensar, mas em que pensar, produz o agendamento das discussões políticas. Em outras palavras, os media tem o poder de escolher que notícias salientar, quais omitir, a que deve ser vista com maior atenção, e aquela que é melhor a audiência ter apenas um vago conhecimento. As pessoas tendem a discutir nas suas relações interpessoais aquilo que foi colocado em pauta nos noticiários, afinal uma função do jornal é levar a notícia, para que a audiência não precise “pesquisar” o que está ocorrendo no mundo.

(de 1965 a 1975), enquanto a guerra colonial durou 13 anos (de 1961 a 1974). Os estadunidenses tiveram aproximadamente 58.000 mortos, numa população de 225 milhões de habitantes (0,025% de vítimas mortais da guerra), enquanto os portugueses tiveram cerca de 12.000 mortos, numa população de 10 milhões de habitantes (0,12% de vítimas), ou seja, uma percentagem 4,5 vezes maior. No entanto, a criança portuguesa em idade escolar tem informação razoável sobre a distante guerra do Vietnã, e sabe quase nada “sobre a guerra colonial que os seus próprios familiares travaram nas ex-colônias portuguesas da África e da qual ainda sofrem traumas violentíssimos” (Reia-Baptista, 1995: 4). A guerra do Vietnã ainda hoje é referenciada em diversos filmes, enquanto o conflito colonial português foi e continua a ser quase nulo. Segundo Reia-Baptista, o papel pedagógico das exposições mediáticas, no caso do Vietnã, é exemplar em vários níveis, apresentando efeitos políticos, econômicos, culturais, cognitivos e ainda suas implicações ideológicas de índole (1995: 4).

Destarte, acredita-se que as apropriações mediáticas nunca são finais, os efeitos não são mais entendidos como de curto prazo, mas sim investigados e trabalhados em sala de aula como consequências de longo prazo, como mobilizadores de nossa memória coletiva. O papel da educação é atuar como instância mediadora.

Segundo Wolf (1995), a função da comunicação de massa “é construir para os seus consumidores um *operational map of the world*, uma enciclopédia de conhecimentos, atitudes e competências”. Ou seja, a comunicação se confundindo com a educação, porque comunicar é passar informações, visões de mundo, interpretações dos acontecimentos, é narrar a História e a vida cotidiana. E a educação é comunicar, “agendar” temas para serem discutidos, “cultivar” valores, enquadrar os objetos de estudo e sempre buscar o efeito de *priming* para melhor acionar a memória dos seus interlocutores.

Foi colocado ao longo do artigo, que a abordagem dos media nas escolas já teve o caráter de um tratamento de inoculação, de uma tecnologia de informação ou de uma preparação das audiências. Todavia, é importante ressaltar que os paradigmas convivem e algumas vezes convivem na mesma prática, como várias camadas no mesmo discurso. O principal diferencial da literacia mediática é que está se aproximando dos estudos de recepção, pesquisando os efeitos para se chegar a propostas de apropriações pedagógicas, em vez da censura; de participação da audiência através de criações questionadoras, em vez da simples aproximação com a tecnologia; trata-se de uma mediação que acione, em última instância, um consumo crítico dos media.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2, 1.
- Citelli, A. (2004). *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. 3 ed. São Paulo: SENAC.
- Davison, W. P. (1983). The third-person effect in communication. *Public Opinion Quarterly*, 47(1), 1-15.

- Entman, R. M (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58.
- Martín-Barbero, J. (2006). Pistas para entrever meios e mediações. In J. Martín-Barbero, *Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Mcquail, D. (2003). *Teoria da comunicação de massas*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Noelle-Neumann, E. (1974). The Spiral of Silence: A theory of public opinion. *Journal of Communication*, 24(2), 43-51.
- Orozco, G. (2010). Entrevista com Guillermo Orozco Gómez - Educação mediática ressalta o potencial de expressão dialógica das tecnologias. *Revista Matrizes*, 2, 117-130.
- Perloff, R. (1993). Third-person effect research – 1983-1992: A review and synthesis. *International Journal of Public Opinion Research*, 5(2), 167-184.
- Pinto, M. et al. (coord.) (2011) *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Portugal: Ed. ERC.
- Reia-Baptista, V. (1995). Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino: Dimensões Pedagógicas do Cinema. *Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano*. Universidade Internacional de Andalucía, La Rabida.
- Siqueira, A. B. (2008). Educação para a mídia: da inoculação à preparação. *Educação & Sociedade*, Campinas, 29, 105, 1043-1066.
- Wolf, M. (1995). *Teorias da comunicação*. Lisboa: Ed. Presença.

### **OUTRAS REFERÊNCIAS**

- British Film Institute. Disponível em <http://www.bfi.org.uk/education-research>
- The Academy of Motion Picture Arts and Sciences. Disponível em <http://www.oscars.org/education-outreach/medialiteracy/index.html>.

## A produção de conteúdo audiovisual para a educação das relações étnico-raciais<sup>1</sup>

PATRÍCIA ALVES DE MATOS XAVIER & MARCOS AMÉRICO

iya.suru@gmail.com; tuca@faac.unesp.br  
*Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP/Bauru*

### Resumo

Este trabalho tem por objetivo contribuir para a produção de conteúdo para a educação das relações étnico-raciais no contexto da televisão digital. Através do estudo de caso investiga-se a presença das categorias de análise "Africanidades Brasileiras" - composta pelos valores civilizatórios afro-brasileiros: Ancestralidade, Oralidade, Comunitarismo/Circularidade, Força Vital, Corporeidade - na produção de conteúdo educativo do programa Salto para o Futuro - exibido pela TV Escola, um canal do Ministério da Educação.

**Palavras-Chave:** Africanidades brasileiras; educação das relações étnico-raciais; produção de conteúdo audiovisual educativo; televisão digital

---

### A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Sujeitos históricos por definição, homens e mulheres são seres de relação no e com o mundo, portanto, o mundo humano é um mundo de comunicação. E, na comunicação, "não há sujeitos passivos", pois "co-intencionados ao objeto de seu pensar" os sujeitos "se comunicam seu conteúdo" (Freire, 1982: 66).

Assim acontece na educação, que é "comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (Freire, 1982: 69).

Na educação, as tecnologias de informação e comunicação assumiram papel estratégico de mediação no processo de ensino e aprendizagem. São consideradas possibilidades de intervenção educativa interessantes, fazendo com que sua intencionalidade pedagógica - quem e por que se educa, para que objetivos se educa e quais os meios adequados - mereça atenção (Libâneo, 1999).

A referida preocupação com a intencionalidade pedagógica está presente na junção educação e relações étnico-raciais, compreendendo que "o cumprimento da educação enquanto direito social passa, necessariamente, pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais" (Gomes, 2010: 20).

---

<sup>1</sup> O presente artigo é fruto das reflexões que contemplam a pesquisa para dissertação de Mestrado em desenvolvimento na linha de pesquisa: Educação Assistida por Televisão Digital.

Dessa maneira, o estudo sobre a utilização pedagógica das tecnologias - como é o caso da televisão digital como meio para fins educativos - fornece elementos para a verificação da concepção educativa presente em seu conteúdo, bem como revela o posicionamento de seus produtores no que se refere à construção de um projeto de sociedade democrática, e por isso inclusiva e de valorização da diversidade étnico-racial e cultural.

É no projeto de educação brasileira de qualidade, inclusiva, democrática e antirracista, que se valoriza a concepção de educação “problematizadora”, com práticas educativas “libertadoras” que permitem a “conscientização” dos sujeitos envolvidos no processo (Freire, 1967, 1980, 1982).

Assim, este estudo encontra no Programa de Pós-Graduação em Televisão Digital: Informação e Conhecimento o espaço para a reflexão sobre a produção de conteúdo audiovisual para a educação das relações étnico-raciais.

### **TELEVISÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA**

Como definição, o termo televisão digital descreve:

[...] qualquer tipo de prestação de serviço que facilite a comunicação de via dupla entre o usuário do sistema e os provedores de conteúdo [...] Numa definição mais imediata, o termo coloca-se em oposição à transmissão analógica de sinais usada na radiodifusão tradicional [...] indica a digitalização ou codificação binária do sinal nas transmissões multimídia em banda larga. Por outro lado, é usada para indicar novos formatos de transmissão e linguagens televisuais como, por exemplo, a TV em alta definição (HDTV – High Resolution TV) ou a TV Interativa (iTV – Interactive TV) (Américo, 2010: 98).

A televisão digital no Brasil, como um “novo modelo de comunicação”, apresenta muitos desafios: produção de conteúdo, políticas públicas de comunicação e políticas industriais de produção de aparelhos e tecnologias (Gobbi, 2010: 24).

No que se refere, especificamente, a produção de conteúdo, é necessário considerar que - com as possibilidades advindas da televisão digital - os conteúdos devem “oportunar a formação crítica do telespectador para o exercício da cidadania [...] amparados por ações e atitudes cotidianas capazes de permitir a inclusão social e o exercício da cidadania” (Gobbi, 2012: 20).

Ainda, é apropriado notar que “as mídias e multimídias, compõem o conjunto das mediações culturais que caracterizam o ensino”. Como “intermediações culturais, são portadoras de ideias, emoções, atitudes, habilidades, e, portanto, traduzem-se em objetivos, conteúdos, métodos de ensino”. Integram-se, dessa maneira, aos “elementos didáticos propiciadores e mobilizadores das interações dos alunos com os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores da cultura” (Libâneo, 1999: 69-70).

Segundo Carneiro (2005), espera-se que a escola tenha a televisão como objeto de estudo, e a incorpore de maneira pedagógica para que a relação educação/televisão possa se dar a partir de três perspectivas complementares:

[...] educação para uso seletivo da TV; educação com a TV; educação pela TV. O consumo seletivo e crítico da TV objetiva desenvolver a competência dos alunos

para analisar, ler com criticidade e criativamente os programas. Na educação com a televisão, utilizam-se programas como estratégia pedagógica para motivar aprendizados, despertar interesses, problematizar conteúdos. E educar pela televisão significa comprometer emissoras a ofertar mais e melhores programas ao público infanto-juvenil (Carneiro, 2005: 104).

Com a valorização da televisão digital como um recurso para a produção e disseminação de conteúdos verdadeiramente informativos e educativos, acredita-se que “será facilitada a diminuição de desigualdades decorrentes da multiculturalidade e da diversidade que se faz presente, em um país com características marcantes de paralelos e contrastes” (Belluzzo, 2012: 143).

A televisão digital, apresentada por tais perspectivas, é considerada um componente comunicacional na sociedade contemporânea com a função social de promover a inclusão e o desenvolvimento humano, temas diretamente ligados ao interesse da educação democrática.

### **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

No estudo em tela, considera-se o papel da educação na formulação de políticas de combate às desigualdades sociais, pois, a “educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo”, e de forma “democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade”, os espaços de mediação do ensino devem “estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças” (Brasil, 2005: 7).

As diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana estão incluídas no “conjunto de medidas e ações” eleitas pelo Ministério da Educação, com o “objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (Brasil, 2005: 5).

As diretrizes mencionadas visam atender os propósitos expressos na Lei 10.639, sancionada pelo governo federal que:

[...] passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira (Brasil, 2005: 8).

De acordo com Munanga (2001), a adesão ao projeto de educação das relações étnico-raciais é uma ação política dos sujeitos do processo, uma vez que:

[...] não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (Munanga, 2001: 9).

Partindo dessa realidade, deve ser relevante o estudo de temas que compõem a história e cultura afro-brasileira e africana, pois, “não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (Brasil, 2005: 17)

Para tanto, é relevante a identificação das “Africanidades Brasileiras” na produção de conteúdos audiovisuais educativos.

A definição de Africanidades Brasileiras, na compreensão de Cunha Junior (2013), só é possível se iniciada a explicação de que:

É essencial ao conceito de Africanidades Brasileiras a ideia de (re) elaboração. As Africanidades Brasileiras são (re) processamentos pensados, produzidos no coletivo e nas individualidades, que deram novo teor às culturas de origem. A ideia de (re) elaboração tem o conteúdo da produção intelectual dos afrodescendentes. [...] é o elemento dinâmico, parte da compreensão de novas realidades e dos novos embates políticos, ela é produção do novo. [...] as bases constitutivas desta nova construção são dadas na diversidade cultural africana (Cunha Jr., 2013: 75).

Os séculos de presença e intervenção histórica dos afrodescendentes no Brasil revelam sua contribuição positiva para a construção de um país de diversidade cultural.

Rocha e Trindade (2006: 55) afirmam que a construção de uma pedagogia antirracista envolve trabalho intelectual e desejo de “inspirar as educadoras e os educadores à efetivação de uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica na construção dos conhecimentos”.

Os valores civilizatórios Ancestralidade, Oralidade, Comunitarismo/ Circularidade, Força Vital e Corporeidade (Rocha, 2011; Trindade, 2010, 2013) compõem as Africanidades Brasileiras, que formam o conjunto de categorias de análise aplicadas ao estudo de caso que investiga a produção de conteúdo educativo do Salto para o Futuro, um programa da TV Escola - o canal de televisão do Ministério da Educação.

### **PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO: EDUCAÇÃO COM E PELA TELEVISÃO**

Integrando a grade da TV Escola<sup>2</sup>, desde 1996, o programa Salto para o Futuro está voltado, especificamente, para a formação continuada de professores, e se apresenta como uma parceria possível entre TV e educação. Com exposições semanais – Salto Revista e Salto Debate –, os temas de interesse da educação são transformados em momento de informação/reflexão/diálogo.

A produção das edições temáticas do Salto para o Futuro recebe “a orientação de consultores especializados, que delineiam a trajetória conceitual dos programas”. Tais orientações configuram a “proposta pedagógica” que tem “como compromisso atender à diversidade e à complexidade do cenário educacional brasileiro” (Mendonça & Martins, 2013: 13).

<sup>2</sup> Canal de televisão sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Disponível em <http://tvescola.mec.gov.br/>. Acesso em: 30.11.2013.

Foram analisadas 12 edições temáticas do programa acessadas no site do Salto para o Futuro durante o período de 30 de setembro a 14 de novembro de 2013 - dias e horários distintos aos do cronograma do programa.

Foi considerado na pesquisa o fato de que as edições possuem uma proposta pedagógica sobre o tema, convertida em textos de apoio – Boletins - para os professores, e disponíveis no site do Salto para o Futuro. Essas propostas foram utilizadas na análise para evidenciar as intenções político-pedagógicas da produção de cada conteúdo nas edições analisadas.

Veiculadas no primeiro semestre de 2013, as edições constituem duas séries: Alfabetização (com ênfase nos três primeiros anos do ensino fundamental), apresentada em oito edições durante os meses de abril e maio; e Educação Infantil apresentada em quatro edições durante o mês de junho.

### **CONSIDERAÇÕES**

Trata-se aqui do potencial de intervenção da televisão digital – considerada um elemento didático mediador da interação dos educandos com o conhecimento – e seu conteúdo em programa educativo para a formação continuada de professores. E, não menos importante, pelo contrário, fundamental para este estudo, a intencionalidade educativa de tais conteúdos na efetivação de uma educação conscientizadora das relações étnico-raciais. Consequentemente, é no propósito da produção dos conteúdos que se concentra essa reflexão, visto que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de comunicação permitindo a disseminação de conteúdos favoráveis ou desfavoráveis à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática - de inclusão e valorização da diversidade étnico-racial e cultural.

Com o estudo sobre as relações étnico-raciais identificou-se que as relações sociais no Brasil sempre foram permeadas por significados políticos e culturais históricos.

Deve-se notar que ao descortinar a realidade de práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas na atualidade, a revelação é de um passado escravocrata que utilizou mecanismos de perpetuação das situações de opressão e invisibilidade da população afrodescendente no projeto de formação de uma nova sociedade.

Entre esses mecanismos encontrava-se o espaço socializador que é a instituição escola. Essa instituição de ensino, com suas finalidades políticas bem delineadas fez uso das práticas pedagógicas para a construção e a manutenção do ideal de sociedade pautada na visão eurocêntrica de homem e de mundo, tratando de tornar importantes os conteúdos de ensino e as estratégias perversas de combate à africanização do Brasil.

Considerando que as ações educativas são práticas de sujeitos que tem uma leitura e posicionamento frente à realidade, tais práticas indicam que os educadores – a serviço dessa instituição escolar – acreditavam na inferioridade da população negra e de seus descendentes.

Residem nesta constatação alguns fatos significativos: a escola é um espaço privilegiado – e autorizado - de intervenção na formação dos sujeitos em sociedade; as intervenções educativas são praticadas por sujeitos leitores de mundo, com uma concepção de educação e de relações humanas; o processo de formação dos sujeitos que atuam na educação – que também se dá, inicialmente, em uma instituição de ensino – pode fortalecer ou rejeitar certas visões, porém nunca será neutro. Pois a educação, como uma ação cultural dos sujeitos sobre o mundo, exige decisão, posicionamento, é intencional e criadora de realidades – é práxis.

Nesse momento, não por casualidade e sim com a intencionalidade da curiosidade epistemológica, os caminhos se entrecruzam: duas políticas públicas com características que convergem para a realização de um projeto de educação brasileira inclusiva, democrática, e de valorização da diversidade cultural, completaram 10 anos: a Lei nº 10.639/2003 e o Decreto nº 4.901, de 26 de novembro de 2003, instituindo o Sistema Brasileiro de Televisão Digital – SBTVD.

As discussões sobre a relação entre educação e TV digital enfatizam que esse componente comunicacional – que reflete os avanços tecnológicos proporcionados pela intervenção dos homens na realidade – possui motivações políticas e sociais, e, por isso influenciam os processos comunicativos presentes na educação.

As tecnologias de informação e comunicação, desde o início de suas aproximações com a educação, têm suas intencionalidades pedagógicas discutidas.

A televisão digital está presente nessas discussões, sendo considerada importante para finalidade educativa se seus conteúdos trouxerem os propósitos educacionais de uma comunicação democrática, que permita o acesso aos saberes construídos e em construção pela diversidade cultural que constitui o País.

Para que seja produzido conteúdo educativo no contexto das novas tecnologias digitais é preciso a integração entre as diversas áreas do conhecimento – uma inteligência coletiva - que possa garantir as qualidades - técnicas e pedagógicas – necessárias à realização da educação, que pode ocorrer na modalidade a distância com o propósito de complementar a formação inicial de professores da rede pública de ensino – como no caso estudado por esta pesquisa.

Retomando os fatos constatados no estudo sobre as relações étnico-raciais, esta pesquisa ganha robustez no encontro com a oportunidade de compreender que a concepção libertadora de educação, que tem em si a indispensabilidade da problematização com o propósito da conscientização, apresenta o cenário favorável para os diálogos oportunos de ressignificação do discurso ideológico presente em uma educação bancária que deposita verdades forjadas num ideário de sociedade racista e discriminadora.

Para a educação como prática da liberdade a vocação ontológica do homem é “ser mais”, aprender sempre sobre e com Outros homens, em diálogo e mediatizados pelo mundo, para estar verdadeiramente no mundo. Isso só é possível através da problematização de suas realidades. E, só é possível problematizar se os sujeitos – mulheres, homens e crianças - do processo pronunciarem suas leituras de mundo

para, então, mergulharem na sua pronúncia de mundo lido e emergirem em suas consciências para uma inserção crítica na realidade. Isso porque todos vivem na e com a realidade, e, também, por isso são capazes de ler o mundo – não há separação entre consciência e mundo. E quanto mais crítica a consciência sobre sua presença no mundo, mais interventor e transformador das situações de opressão é o sujeito.

É relevante perceber que nessa concepção todos estão no e com o mundo junto com Outros sujeitos, portanto, são seres de relação em permanente comunicação de suas leituras, em diálogo.

Outra questão considerável é valorização do ser humano e sua integridade, o que faz com que qualquer discriminação e/ou prática preconceituosa sejam entendidas como uma ofensa, uma transgressão negando radicalmente a democracia.

E, uma vez que as práticas educativas sejam acolhedoras nos espaços de diálogo, mais esses espaços estão para o exercício da curiosidade, essência do movimento para a aprendizagem.

Os educandos aprendem a partir de sua curiosidade sobre o mundo e sobre o Outro que é diferente - não inferior ou superior.

Essa curiosidade espontânea, no processo de ensino que valoriza a criticidade, recebe os estímulos à sua promoção para curiosidade epistemológica, necessária à aprendizagem de “leitura de mundo” e “leitura da palavra”.

Dessa forma, a proposta libertadora apresentou princípios adequados às práticas para a realização da educação das relações étnico-raciais, por isso foi denominada nesta pesquisa como uma concepção de educação conscientizadora das relações étnico-raciais – com o objetivo de fazer emergir a consciência de que a diversidade étnico-racial brasileira é um componente importante de formação em nossa sociedade e deve ser respeitada e valorizada, pois diferenças não podem ser traduzidas por inferioridade cultural.

As categorias de análise – Ancestralidade, Oralidade, Comunitarismo/Circularidade, Força Vital, Corporeidade – traduzem os modos de estar no e com o mundo – pensar, ver e agir – legados pela cultura africana aos seus descendentes que historicamente contribuem – política, econômica e culturalmente – para a formação da sociedade brasileira. Esses valores ressignificados no contexto civilizatório afro-brasileiro compõem as “Africanidades Brasileiras”.

A opção por essas categorias está baseada em seu encontro entre a educação problematizadora e a educação das relações étnico-raciais, viabilizando o conhecimento e o reconhecimento pelos sujeitos da educação – em seus processos de promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica – da importância histórica da presença da cultura afro-brasileira, bem como do significado de uma sociedade mais justa e equânime quando se combate os preconceitos, as discriminações e se busca a superação do racismo.

Analisar as edições do programa Salto para o Futuro permitiu perceber que as propostas pedagógicas - elaboradas para as edições temáticas - apresentaram afinidade com a concepção de educação problematizadora, refletindo em suas produções

audiovisuais as mesmas características: valorização do ser humano em sua integridade – respeito aos saberes e modos de pronunciar suas leituras de mundo para nele aprender e criar com Outros.

A identificação das categorias de análise em todas as edições temáticas oportunizou a confirmar que a concepção de educação escolhida para orientar o foco de observação corresponde à proposta de educação para a formação continuada de professores na perspectiva de democratização do ensino público de qualidade.

A presença das “Africanidades Brasileiras” nas edições temáticas sobre Alfabetização e Educação Infantil comprova a existência dos valores civilizatórios afro-brasileiros na intencionalidade educativa de sujeitos de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Esses valores expressam que:

- o reconhecimento da importância da família – Ancestralidade – nas práticas educativas demonstra o respeito às histórias de vida que constituem os educandos, trazendo elementos culturais significativos para seu processo de aprendizagem, pois deste lugar ancestral partem, também, as curiosidades espontâneas, o desejo de aprender para “ser mais”;
- é através do diálogo – Oralidade – que os educandos se mostram e mostram seus mundos e suas compreensões sobre a vida. Como é que o “Outro” lê e escreve seu mundo? Sem essa disponibilidade para o diálogo não se inicia o processo de ensino-aprendizagem que deve ser a transcendência da “absolutização da ignorância” – pensar que o Outro não tem saberes;
- nos espaços coletivos que propõem a horizontalidade nas relações – Comunitarismo/Circularidade – não há espaço para a persuasão “domesticação” dos homens transformando-os em objetos. Há sim a perspectiva humanista de que são diversas as formas como os sujeitos conhecem o mundo e, portanto, esses espaços são fundamentais para haja comunicação. Comunicação dialógica é sempre com e nunca deve ser para alguém – eu aprendo em comunhão com o Outro, não para saber o saber do Outro;
- a valorização da vida humana – Força Vital – nos faz perceber que precisamos do Outro para criar o mundo. É somente o Ser humano – que tem consciência de sua existência – pode criar e recriar. É preciso a ética de preservação da vida para que juntos os sujeitos compartilhem seus saberes e construam soluções, pois o futuro não pode ser de impossibilidades. A educação é um espaço de criação de possibilidades, de valorização do Ser humano, do contrário não teria como de existir;
- os sujeitos como “corpos conscientes” – Corporeidade – revelam sua existência história em representação física, no aqui e agora. Corpos que falam, que produzem sentidos e significados, que criam – são seres de práxis. Não há educação sem a presença de homens e mulheres. Não há educação sem esses corpos falantes.

Com este artigo, espera-se colaborar para a produção de conteúdo para a educação das relações étnico-raciais positivas no contexto da televisão digital, destacando a importância da presença das Africanidades Brasileiras para uma proposta educativa efetivamente democrática.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Américo, M. (2010). *Tv digital: propostas para desenvolvimento de conteúdos em animação para o ensino de ciência*. Disponível em <[http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=295](http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=295)>. Acesso em 03.07.2013.
- Belluzzo, R. C. B. (2012). Competência em informação e mídia digital: reflexões e perspectivas. In O. J. Morais & M. C. Gobbi (orgs), *Televisão Digital na América Latina: avanços e perspectivas*. São Paulo: INTERCOM.
- Carneiro, V. L. Q. (2005). Televisão e educação: aproximações. In M. E. B. Almeida & J. M. Moran (orgs), *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: Ministério da Educação, Seed.
- Cunha JR., H. (2013). Africanidades, afrodescendência e educação. In A. L. Trindade (org.), *Africanidades brasileiras e educação. Salto para o Futuro*. Rio de Janeiro: ACERP/ Brasília: TV Escola.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). *Extensão ou comunicação?* 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gobbi, M. C. & Morais, O. J. (orgs) (2012). *Televisão Digital na América Latina: avanços e perspectivas*. São Paulo: INTERCOM.
- Libâneo, J. C. (1999). *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.
- Gomes, N. L. (2010) Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03: breves considerações. In: A. P. Brandão (org), *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- Mendonça, R. H. & Martins, M. F. (orgs) (2013). *TV, educação e formação de professores: Salto para o Futuro:20 anos*. Rio de Janeiro: ACERP/Brasília, DF: TV Escola. Disponível em <[http:// tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto\\_para\\_o\\_futuro/salto\\_20\\_anos/vol\\_1\\_salto\\_para\\_o\\_futuro\\_20\\_anos.pdf](http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_1_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf)> Acesso em 15.11.2013.
- Munanga.K.(org) (2001) *Superando o racismo na escola*. 3.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental.
- Rocha, R. M. de C. & Trindade, A. L. (2006). Ensino Fundamental, In *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD.
- Trindade, A. L. (org).(2013). *Africanidades brasileiras e educação: Salto para o Futuro*. Rio de Janeiro: ACERP/ Brasília: TV Escola.

- Trindade, A. L. (2010) Os Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: Uma Contribuição Afro-Brasileira. In A. P. Brandão & A. L. da Trindade (org), *Saberes e Fazeres: Modos de Brincar*. Vol.5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- Xavier, J. T. de P. (2004) *Versos sagrados de Ifá: núcleo ordenador dos complexos religiosos de matriz ioruba nas Américas*. Tese de Doutorado em Integração da América Latina – Prolam. São Paulo: Universidade de São Paulo.

### **OUTRAS REFERÊNCIAS**

- Brasil (2005). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Inep.

## La noción de experiencia en la escuela: fotografía en educación de jóvenes y adultos

DIEGO A. MOREIRAS

diegoamoreiras@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba / CONICET - Argentina

### Resumen

Los análisis de las relaciones de los sujetos con las instituciones escolares no resultan sencillos de llevar adelante. En este trabajo nos proponemos presentar una noción teórica, la de *experiencia en la escuela*, formulada en nuestra tesis de maestría con el objetivo de investigar la experiencia de un grupo de estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos en la ciudad de Córdoba (Argentina), como una contribución a esos análisis. Esta noción surge como una necesidad, en cierta medida, de nuestro planteo metodológico: en dicha tesis trabajamos con un corpus de imágenes fotográficas producidas por los mismos estudiantes y frente a ellas, nociones más tradicionales como experiencia (desde la historiografía), experiencia escolar (desde la sociología) o experiencia de sí, no resultaban pertinentes, por separado, para abordar esas fotografías. Este artículo busca presentar la formulación y la justificación del concepto de *experiencia en la escuela* como la respuesta a esta dificultad.

**Palabras Clave:** Experiencia en la escuela; educación de jóvenes y adultos; imágenes fotográficas; análisis sociosemiótico

---

### PRESENTACIÓN

El trabajo que deseamos compartir es producto de nuestra tesis para la obtención del título de Magíster en Investigación Educativa con mención socio-antropológica, del Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba<sup>1</sup>. La inquietud de un docente en la modalidad de educación de jóvenes y adultos (EJA) llevó a la realización, durante tres años consecutivos, de un taller fotográfico en el marco de un espacio curricular de la formación de nivel secundario en esta modalidad. A partir de la conformación de un corpus con la totalidad de las fotografías producidas en esos tres años, nos propusimos indagar en ellas las experiencias de esos estudiantes en torno a sus procesos de escolarización: ¿qué nos dicen estas fotografías de la experiencia en la escuela de estos sujetos? ¿Qué imágenes ponen en circulación sobre la educación de jóvenes y adultos? En este texto en particular nos proponemos presentar la discusión teórica que nos llevó a proponer la categoría de *experiencia en la escuela* como eje articulador de esa pesquisa, así como establecer de qué modo esa discusión fue resultado de los requerimientos propios del corpus objeto de la misma.

---

<sup>1</sup> El título de dicho trabajo fue "Educación de jóvenes y adultos, imágenes fotográficas y experiencia en la escuela". Fue dirigida por la Dra. Eva Da Porta, codirigida por la Dra. Ximena Triquell y defendida el día 13 de agosto de 2013 en la ciudad de Córdoba.

Probablemente una de las nociones más complejas para trabajar desde una perspectiva de investigación social sea la de experiencia. ¿Qué elementos de la experiencia de estos sujetos en tanto estudiantes podían ser analizados solamente a partir de imágenes fotográficas? Dicho de otro modo, ¿es posible realizar una investigación sobre la experiencia en la escuela de estudiantes de la modalidad de adultos utilizando como principal herramienta metodológica el análisis de fotografías (sin recurrir a la mediación de la palabra como sucede en situación de entrevista, encuestas, etc)? Nuestra tesis de maestría supuso una respuesta a este interrogante. Y en este escrito nos proponemos compartir con ustedes una parte de los fundamentos de esa investigación.

Así, la pregunta que podría organizar el resto de este texto es: ¿qué puede ser visto (y analizado) de la experiencia de estos estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos en imágenes fotográficas producidas por ellos mismos? A tal fin, rastreamos diferentes tradiciones en el tratamiento del concepto de experiencia (experiencia histórica desde los estudios historiográficos inaugurados por E. P. Thompson; experiencia escolar a partir de la obra de F. Dubet y D. Martucelli y experiencia de sí recuperando las reflexiones de J. Larrosa basadas en la obra de M. Foucault), hasta lograr rescatar de cada una, aquellos elementos que resultaban pertinentes para nuestra pregunta de investigación. Así fue como postulamos el concepto de experiencia en la escuela, que reconoce sus filiaciones con aquellas tradiciones, a la vez que marca una especificidad para nuestro trabajo con fotografías. Desde allí y para llevar adelante ese análisis, los desarrollos propios del campo de la semiótica junto con los de la antropología visual permitieron el distanciamiento y a la vez el compromiso necesario para recorrer el corpus.

En este recorrido fue imprescindible un posicionamiento dentro del territorio de la comunicación –nuestro campo de formación de graduación– que la conciba desde una mirada transdisciplinar, entendida como una perspectiva que horada las fronteras tradicionales de las disciplinas y que trabaja a partir del intercambio crítico de puntos de vista teóricos y metodológicos, que hace necesario revisar los modos de construir los objetos de estudio, las configuraciones teóricas adoptadas y los acercamientos metodológicos (Da Porta, 2004).

#### **DE LA EXPERIENCIA HISTÓRICA: UN RECORRIDO DESDE LA HISTORIOGRAFÍA MARXISTA COMO COMIENZO**

La experiencia es, en este acercamiento, no el origen de nuestra explicación, sino aquello que queremos explicar. Este acercamiento no hace a un lado la política negando la existencia de los sujetos, sino que interroga a los procesos de creación de éstos (Scott, 2001: 73)

*La formación de la clase obrera en Inglaterra*, de Edward Palmer Thompson fue editado por primera vez en inglés en 1963, apenas unos años después de la obra de Richard Hoggart, *The uses of literacy*, de 1957. Ambos teóricos, junto a Raymond Williams, pueden ser considerados los fundadores de lo que habrían de llamarse

luego los estudios culturales ingleses, asentados en el *Centre for Contemporary Cultural Studies*, fundado en 1964 en la ciudad de Birmingham.

El concepto de experiencia propuesto en esa obra es el eje en torno al cual Thompson articula tanto su propuesta teórica como su trabajo historiográfico (Sorgentini, 2000). Mientras que son varias las críticas que se han formulado a la primera, su trabajo como historiador parece haber resultado más orgánico.

En primer lugar, el objetivo más general de E. P. Thompson en esa obra es dar cuenta de la formación de la clase obrera en Inglaterra, entendiendo a la clase como un fenómeno histórico, no “como una «estructura», ni siquiera como una «categoría», sino como algo que tiene lugar de hecho (y se puede demostrar que ha ocurrido) en las relaciones humanas” (Thompson, 1989: 13). Y busca dar cuenta de este proceso, dando prioridad a las determinaciones subjetivas en la conformación de la clase obrera: esto significa otorgar una dimensión relevante a la actividad creativa de los sujetos como hacedores de historia<sup>2</sup>. De este modo, Thompson evita el relato histórico orientado por un determinismo económico, al considerar que este proceso es también político y cultural (Sorgentini, 2000: 63-65).

¿De qué modo fundamenta este historiador inglés una propuesta de trabajo historiográfico como la delineada? A partir del concepto de *experiencia histórica*, ya que lo concibe como una mediación entre el ser social/la conciencia social, que es la formulación thompsoniana para la dicotomía marxista de base/superestructura. Detengámonos, no obstante, en el concepto de experiencia.

El concepto de experiencia histórica que Thompson postula hace referencia a una experiencia *recuperada*: una construcción del historiador que puede ser realizada a partir del trabajo con fuentes y documentos en los cuales algo de esta experiencia ha quedado plasmado. Este concepto está determinado por las relaciones estructuradas dentro de formaciones sociales particulares y determina a la vez la conciencia de clase de los sujetos involucrados en esos procesos. Esto significa que la experiencia logra captar los cambios que se producen en las condiciones objetivas externas, y a su vez, determina la conciencia de clase de esos sujetos, pero escapando a teorías del reflejo o determinaciones lineales de unos procesos por otros.

Lo que Thompson está buscando es cuestionar la centralidad otorgada por algunos “marxistas” a las condiciones económicas y la centralidad de los modos de producción, *por fuera de o “dejando a un lado como elementos secundarios (menos reales) las normas, la cultura, los conceptos críticos alrededor de los cuales se organiza el modo de producción”* (Sorgentini, 2000: 59) (cursivas nuestras).

Las *conexiones* con los planteos de Raymond Williams son evidentes. La cultura, lo superestructural, no puede ser considerado como una dimensión de

<sup>2</sup> “Trato de rescatar al pobre tejedor de medias, al tundidor ludita, al “obsoleto” tejedor de telar manual, al artesano “utópico” e incluso al iluso seguidor de Joanna Southcott, de la enorme prepotencia de la posteridad. Es posible que sus oficios artesanales y sus tradiciones estuviesen muriendo. Es posible que su hostilidad hacia el nuevo industrialismo fuese retrógrada. Es posible que sus ideales comunitarios fuesen fantasías. Es posible que sus conspiraciones insurreccionales fuesen temerarias. Pero ellos vivieron en aquellos tiempos de agudos trastornos sociales, y nosotros no. Sus aspiraciones eran válidas en términos de su propia experiencia; y si fueron víctimas de la historia, al condenarse sus propias vidas siguen siéndolo” (Thompson, 1989: 17)..

reflejo, agregada *luego*, en un segundo momento, sobre la base o lo económico. Esto es válido cuando nos referimos a la formación de la clase también. Esa dimensión “superestructural” es reformulada en Thompson como la conciencia social. Y esa conciencia “dialoga” con el ser social (la base, las determinaciones objetivas) a través de la experiencia histórica.

Según Joan Scott (2001) en este trabajo del autor sobre la experiencia, resulta central que “la gente experimenta su propia experiencia como ideas (...) pero también como sentir”. Esta dimensión psicológica de la experiencia, afirma, le permite a Thompson dar cuenta de la agencia de los sujetos, es decir, de las maneras en las que “manejan” la experiencia culturalmente como normas, obligaciones familiares, de afiliación, valores, o dentro del arte y las creencias religiosas. De esta manera, la experiencia desafía las predicciones y escapa a cualquier definición o determinación estrecha. Es a partir de estos mecanismos que puede ser concebida como mediadora entre la estructura social y la conciencia social, entre lo estructural y lo psicológico (Scott, 2001: 56-57).

La clave en los planteos tanto de Williams como de Thompson está en la idea de determinación y sus consecuencias en los modos de concebir a los sujetos. Podemos afirmar sin redundancia que ninguno de los dos plantea a la *determinación* como *determinista*. Las condiciones objetivas externas a los sujetos, son para ambos “históricas” y no “abstractas”: esto supone pensarlas como el establecimiento de límites a los sujetos y el ejercicio de presiones, pero no de un modo que elimine la posibilidad de acción de ellos. Dicho de otro modo, la determinación que están proponiendo ambos reconoce las condiciones materiales de existencia de los sujetos, y los modos en que estas condiciones fijan límites en la vida de los sujetos, pero a la vez supone que ellos y otros antes que ellos son los responsables de estas condiciones materiales, y en ese sentido, su accionar sobre el mundo es fundamental. En definitiva, lo que se busca es devolverle el papel activo a los sujetos. Y la experiencia es el concepto que permite poner en evidencia las falencias de estos procesos pensados desde una teoría del reflejo o *determinista* (entendida como determinación mecánica y lineal) (Sorgentini, 2000: 58).

De este modo, solo a condición de concebir los procesos históricos de una manera más amplia, y no tan sólo desde la inevitabilidad del progreso económico, puede reconocerse la importancia de recuperar la racionalidad de los sujetos, el papel cumplido por las tradiciones populares de este o aquel siglo o por la dimensión política de tal o cual fenómeno histórico, por ejemplo, en la formación de la clase obrera. Estas dimensiones de los fenómenos sociales, otrora consideradas superestructurales, si fueron fundamentales para comprender la formación de la clase obrera de un modo más complejo, también resultaron fundamentales para nuestro proyecto. Nos permitieron identificar (y considerar en nuestro análisis) no sólo las condiciones materiales de existencia de los sujetos en cuestión, sino sus propias vivencias en relación a estas condiciones, los modos en que cada uno de ellos se las representan y las construyen.

Para cerrar este apartado, entonces, deseamos reseñar una crítica a esta noción de experiencia en Thompson, entendida como el término medio necesario entre el ser social y la conciencia social.

### UNA CRÍTICA

La noción de experiencia, como hemos dicho ya, le permite a Thompson inscribirse en el debate marxista sobre la conciencia, la cultura y los valores, analizando la determinación de lo social sobre los sujetos, pero rescatando a la vez su capacidad de acción desde una perspectiva “subjetiva” (entendida como “desde los sujetos”) de los acontecimientos.

Joan Scott afirma que una perspectiva como esta y la de otros historiadores, termina por esencializar a la experiencia, en tanto se transforma en el “fundamento ontológico de la identidad, la política y la historia de la clase trabajadora” (2001: 58). La experiencia concebida de este modo, ya sea interna o externa, objetiva o subjetiva, establece la existencia previa de los individuos y no nos ayuda a interrogarnos por el modo en que sus subjetividades se constituyen (Scott, 2001: 52-53). Profundicemos en esta crítica.

Volviendo un paso atrás, la autora se detiene en los “historiadores de la diferencia”, Thompson entre ellos, para reivindicar que su práctica historiográfica ha permitido documentar “las vidas de quienes han sido omitidos o ignorados en las narraciones del pasado” (ibid: 46), llamando la atención sobre dimensiones de la vida y de la actividad humana que habían sido consideradas poco dignas de atención por los académicos hasta allí. Ha supuesto, además, una crisis de la historia ortodoxa, al multiplicar los relatos y los sujetos de los relatos y presentar evidencia de la inexactitud y/o incompletud de la historia hasta entonces.

No obstante, esta “historia de la diferencia”, como la denomina la autora, recurre para su construcción a una noción referencial de la evidencia de la experiencia: “¿qué podría ser más verdadero, después de todo, que el relato propio de un sujeto de lo que él o ella ha vivido?” (Scott, 2001: 47). La experiencia, desde estas posiciones, se torna una evidencia incontrovertible, y lejos de ser aquello que debe ser explicado, termina reducida a la causa suficiente de los procesos sociales. Esto es, se asume que la experiencia de los sujetos existe, pero no se indaga en cómo ha sido construida (relacionalmente) en el marco de determinados “procesos históricos que, *a través del discurso*, posicionan a los sujetos y *producen sus experiencias*” (Scott, 2001: 49) (cursivas nuestras).

Y como queda evidenciado en la cita anterior, para Scott la experiencia presenta un fuerte *carácter discursivo* que es productor de las *experiencias* de los sujetos, y en definitiva, de sus *subjetividades*. El análisis de la experiencia requiere así de una doble interpretación: una, realizada por los sujetos, y la segunda, una interpretación por parte de aquellos destinados a trabajar con ella (Scott, 2001: 72). Lo que deseamos destacar es que la autora rechaza una separación entre la experiencia y el lenguaje, en tanto asume que el lenguaje tiene una cualidad productiva:

los sujetos son constituidos discursivamente, la experiencia es un evento lingüístico (no ocurre fuera de significados establecidos), pero tampoco está confinada a un orden fijo de significado. Ya que el discurso es por definición compartido, la experiencia es tanto colectiva como individual. La experiencia es la historia de un sujeto. El lenguaje es el sitio donde se representa la historia. La explicación histórica no puede, por lo tanto, separarlos (Scott, 2001: 66).

Lo que le interesa a la autora, en definitiva, es poder otorgarle historicidad a la experiencia, poder dar cuenta de los procesos *discursivos* a través de los cuales se construye(ro)n subjetividades de esos modos y no de otros. A tal fin, la pregunta es por el proceso y la tarea es la de la historiografía. Pero, y ¿en nuestro caso?

Nos interesa dar cuenta de cómo puede analizarse esta construcción discursiva de la experiencia a partir de la producción, por parte de los sujetos en cuestión, de unos tipos de discurso muy particulares: imágenes fotográficas. Por cierto, todo aquello que esté relacionado con la construcción histórica de esta experiencia, en el largo plazo, digamos, indudablemente requiere de otras estrategias metodológicas para su investigación (y queda, así, fuera de los alcances de nuestro trabajo). Una fotografía en sí misma, por motivos que no podemos profundizar aquí, difícilmente puede dar cuenta de un proceso<sup>3</sup>; a lo sumo, el analista podrá establecer la distancia entre lo mostrado en dos fotografías, de diferentes momentos y de un mismo *referente*. No obstante, sí resulta posible indagar, en una fotografía (o en una serie de fotografías) aquellos aspectos *indiciales*<sup>4</sup> que pueden ser considerados un *documento*, y en nuestro caso, además, un *testimonio* (en tanto las fotografías son *en primera persona*, producidas por los propios estudiantes) de algunos elementos propios de la experiencia histórica de estos sujetos. No sólo porque estas imágenes dan cuenta de las condiciones materiales de existencia de ellos, sino porque lo hacen desde la propia *mirada* de los sujetos (mirada que, como repetiremos luego, ayuda a constituirlos en tanto sujetos). En este sentido, las imágenes fotográficas son asumidas por nosotros como *discursos*.

Lo que estamos afirmando, pues, es que es posible dar cuenta de algunos elementos de la experiencia histórica de estos sujetos al analizar, desde la perspectiva propia de un analista (sin confundirla con la de los sujetos productores de los discursos), discursos por ellos producidos. Se afirma una perspectiva que otorga valor a las producciones culturales de los sujetos y que encuentra en ellas los elementos necesarios para interpretar, no sólo sus condiciones materiales de existencia sino el modo como éstas interactúan con (la constitución de) sus subjetividades.

### **DE LA EXPERIENCIA HISTÓRICA A LA EXPERIENCIA ESCOLAR**

En los dos apartados precedentes hemos establecido de qué modo concebimos a la experiencia en términos que podríamos considerar abstractos. No obstante, en

<sup>3</sup> Sugerimos confrontar Barthes, [1980] 2009; Ruiz, 2011; Triquell y Ruiz, 2010, entre otras opciones.

<sup>4</sup> Estamos aludiendo sin mencionarlo explícitamente por cuestiones de espacio a la tríada propuesta por Charles S. Peirce y dada por las formas de funcionamiento de los signos en relación con su referente: ícono, índice y símbolo. Para mayores precisiones, consultar la vasta obra de este filósofo norteamericano.

nuestro trabajo esta noción estuvo estrictamente situada en una institución social, como es la escuela, dentro de una modalidad del sistema educativo como es la de jóvenes y adultos, y emplazada en un barrio, de una ciudad y en un momento particular. Debemos restablecer algunos contextos particulares a esa noción abstracta, para salvar las distancias.

A tal fin, lo primero que podría considerarse como opción es acudir a la noción de experiencia escolar, elaborada desde la sociología de la educación. Una referencia ineludible la constituye el libro ya clásico en el ámbito de la sociología de la educación de François Dubet y Danilo Martuccelli (1998). En él, los autores intentan responder a la pregunta de qué fabrica la escuela. Para eso, buscan establecer las diferencias que mantienen con algunos estudios precedentes en torno a la temática, sobre todo aquellos que conciben a los procesos que se desarrollan en la escuela como deterministas y reproductivistas. Sin desconocer las dinámicas de reproducción social propias de lo escolar, intentan preguntarse e indagar también por aquello que la escuela tiene de productivo: ¿qué tipo de actor social y de sujeto produce la escuela?

Los autores afirman que la formación de los actores sociales es doble. Por un lado, debemos considerar el proceso de socialización a partir del cual los individuos interiorizan normas y modelos. Este proceso se encuentra en estrecha relación con las funciones del sistema escolar que se imponen a los individuos (socialización, distribución de las competencias y educación). En segundo lugar, el proceso de la subjetivación que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización (Dubet & Martuccelli, 1998: 433). La subjetivación es el trabajo, realizado por los individuos, de construcción de una identidad, una coherencia y un sentido a partir de un conjunto social que no los posee a priori (Dubet & Martuccelli, 1998: 79).

En este proceso doble de formación de los actores sociales la noción de experiencia escolar resulta fundamental. Las proximidades con los planteos de Thompson ya reseñados resultan evidentes: la experiencia escolar será el modo en que los sujetos combinen las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar (ibídem), y por lo tanto, el modo en que ellos logren construir-se a partir de las determinaciones externas.

En el caso del concepto planteado por Dubet y Martuccelli (1998), estas determinaciones deben entenderse como externas a los individuos pero no a la institución. Un primer y gran tipo de variables que determinan a la experiencia serán por lo tanto institucionales y con esto, los autores quieren decir: la edad y la posición escolar, el vínculo subjetivo con los estudios, la evolución de los programas, de los métodos pedagógicos, la naturaleza de los establecimientos escolares, el estilo pedagógico de los docentes, entre otros.

No obstante, hay un segundo gran tipo de variables, según los autores, que condicionan la experiencia escolar y que pueden considerarse externas a la propia institución. Son desarrolladas en menor medida por ellos, pero podríamos mencionarlas como la posición social de los individuos, el sexo, sus trayectorias y aquello que conforma su pasado (1998: 85). Resulta bastante esperable que, en tanto el foco

de la experiencia que ellos analizan está puesto en lo escolar, las determinaciones que consideran en mayor medida son las propiamente escolares y no tanto aquellas que provendrían del afuera de lo escolar<sup>5</sup>. En nuestro caso, sin embargo, estas variables fueron tan importantes como las primeras y esta fue una de las diferencias con los planteos de Dubet y Martuccelli.

La construcción de la *experiencia escolar* se da así a partir de la articulación de las lógicas de la acción escolar que se les presentan a los individuos en su tránsito por los diferentes niveles de la escolaridad, y que pueden ser consideradas como: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan. A la vez, estas lógicas se corresponden con esas tres funciones del sistema escolar de las que hablábamos antes: socialización, distribución de las competencias y educación, respectivamente (Dubet & Martuccelli, 1998: 12 y 26-27). Los autores consideran a estas lógicas de la acción relevantes, pero

la determinación de cada una de estas lógicas no nos dice nada sobre la experiencia escolar en sí misma, *sobre el trabajo por el cual los actores construyen una coherencia propia y logran así socializarse y construirse, con más o menos resultados, como sujetos* (Dubet y Martuccelli, 1998: 85) (cursivas nuestras).

Así, afirman que para saber lo que la escuela fabrica no basta con analizar las lógicas de acción de lo escolar, sino que “hay que volverse hacia la experiencia de los individuos” para intentar comprender los modos cómo ellos captan y articulan las diversas dimensiones del sistema (Dubet & Martuccelli, 1998: 86).

Lo que subrayan estos autores es que atender a esta dimensión subjetiva se hace cada vez más necesario, debido a una creciente distancia entre la socialización y la subjetivación. Los recorridos escolares que antes podían ser considerados más o menos homogéneos, hoy necesitan ser repensados *desde la perspectiva de los actores*, ya que la escuela impone cada vez menos una experiencia única, a partir de la diversidad de modos de socialización.

El lugar de las emociones que recorre este libro, es una consecuencia directa del debilitamiento de los roles, cuando ya no se puede postular un acuerdo inmediato entre las posiciones sociales y las dimensiones subjetivas. (...) Además, y no sin paradojas, es la separación creciente entre la objetividad del sistema y la subjetividad de los actores lo que se traduce por la imbricación del trabajo sobre lo exterior y el trabajo sobre sí. La sociología de la experiencia, en este sentido, emerge en la encrucijada de una psicologización de lo social y una socialización de lo psíquico (op.cit: 443-444).

Si todo esto resulta útil para analizar los modos en que niños, adolescentes y jóvenes experimentan sus recorridos escolares, tal y como analizan Dubet y Martuccelli, más urgente se vuelve en un análisis de la experiencia de jóvenes y adultos en la escuela. Lo que se pone en evidencia en esta última cita que hemos

<sup>5</sup> Utilizamos estas nociones del adentro y del afuera escolar como metáforas, en tanto somos conscientes de la dificultad de establecer límites entre una y otro.

retomado son los modos en que los sujetos contemporáneos redefinen de manera emotiva y subjetiva su implicación social. Por esto nos interesa, antes que dar cuenta de las lógicas de la acción escolar, interrogar a los propios sujetos sobre los sentidos que estas lógicas tienen para ellos.

La experiencia en la que nuestro trabajo indaga no puede ser considerada por lo tanto como experiencia *escolar*, sino más bien experiencia de los sujetos *en la escuela*.

En primer lugar, debido a que la experiencia escolar necesita de una indagación que dé cuenta de las transformaciones del sujeto a lo largo del tiempo y a partir de su interacción con y en la escuela (sea exitosa o no, sea de permanencia o de ruptura y fuga). Hay una dimensión diacrónica de este concepto que no puede ser atrapada por el tipo de estrategia metodológica que adoptamos nosotros (lo mismo que ocurría con el concepto de experiencia histórica antes desarrollado). Lejos de constituir un límite de nuestra investigación (o incluso más allá de serlo), lo hemos considerado una oportunidad para dar cuenta de aquello que la noción de experiencia *escolar* deja de lado.

Por lo tanto, desde un punto de vista positivo, la experiencia *en la escuela* permite la consideración de aquellos elementos que a priori permanecerían fuera de esta cuando consideramos la experiencia como *escolar*: los mencionábamos antes como ese segundo gran tipo de variables que condicionan la experiencia de estos sujetos. Esto es: aquello que podamos analizar como parte de la experiencia *en la escuela* de los y las estudiantes, no necesariamente podría ser considerado parte de la experiencia *escolar*, tal y como la conciben Dubet y Martuccelli. Nos abocamos a comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema escolar, pero también las otras dimensiones que ingresan junto con ellos y ellas *en la escuela*. Lo que intentamos, por lo tanto, no fue analizar *la naturaleza de la escuela*, como se proponen los autores, sino, más modestamente, algunas características de la experiencia de los sujetos que asisten a ella y que pueden ser observadas en imágenes fotográficas. Los planteos de Dubet y Martuccelli, no obstante, nos permiten retener insistentemente las determinaciones que la propia institución impone a estos sujetos. Los mencionábamos antes: el vínculo subjetivo con los estudios, la evolución de los programas, de los métodos pedagógicos, la naturaleza de los establecimientos escolares, el estilo pedagógico de los docentes, entre otros, en tanto puedan ser *observados en imágenes fotográficas*.

Así, pudimos dar cuenta de las lógicas de acción de lo escolar pero a partir de los modos en que las y los estudiantes las ponen en discurso, es decir, aquello que Dubet y Martuccelli asumen como una psicologización de lo social o una sociologización de lo psíquico<sup>6</sup>, a partir de la producción de imágenes fotográficas, esto es, a partir de los sentidos que para ellas y ellos tienen estas lógicas. Observamos, por

<sup>6</sup> No podemos profundizar aquí en nuestras diferencias con este enfoque, pero podemos señalar brevemente sus límites a partir de las críticas esbozadas por Scott hacia Thompson, desarrolladas antes: no se trata de pensar la dimensión de lo social y de lo psíquico como dos entidades ya existentes que se encuentran y disputan sentidos, sino más bien, pensarlas a ambas como resultado de la interacción de diversas esferas de la vida de un sujeto, que a la vez que se encuentran y disputan lo social, van constituyéndolo subjetivamente.

lo tanto, de estas lógicas de acción, aquello que presentaba una mayor vinculación con un eje sincrónico y por lo tanto, mayormente espacial (antes que diacrónico y temporal). Como podría ser evidente, esta dimensión espacial (y su organización) que cobra relevancia en nuestro planteo, justifica la presencia de la preposición *en* dentro del concepto planteado de experiencia *en* la escuela: lo que nos propusimos observar tiene lugar *dentro* de la escuela, aún cuando no sea posible analizar la relación de los sujetos con ella *en proceso* (como acontece en la experiencia *escolar*).

### LA EXPERIENCIA DE SÍ

A modo de síntesis, retomamos de los planteos de Thompson la noción de experiencia como mediación entre el ser social y la conciencia social, instancia que remite a lo subjetivo como una respuesta a las determinaciones “exteriores” que hacen ser a los sujetos del modo en que son. Esta noción reenvía a contextos de una escala suficientemente amplia, que incorpora aquellas determinaciones económicas, sociales y culturales fundamentales en las vidas de los sujetos en cuestión y pone en evidencia la relación de la experiencia con esos contextos.

Coincidimos con Dubet y Martuccelli en la puesta en valor de esa dimensión de la experiencia *escolar* que restablece un lugar central a los sentidos que para el sujeto tienen las lógicas de acción de lo escolar. La experiencia en su obra permite dar cuenta justamente de estos sentidos que reenvían a una dimensión institucional: aquella anclada en las funciones del sistema escolar mencionadas por los autores.

En tercer lugar, acordamos con Joan Scott en sus señalamientos sobre el carácter productivo del lenguaje y su estrecha relación con la constitución de experiencia y, en definitiva, de subjetividades. Sin embargo, a la luz de nuestros objetivos, tomamos distancia de la preocupación por el trabajo historiográfico en sí que encontramos en Scott.

Si para Thompson la experiencia es una mediación entre el ser social y la conciencia social, lo que Scott aporta es que esta mediación no puede ser considerada como algo externo a los elementos entre los que media. En este sentido, afirmamos con Larrosa (1995: 323 y ss.) que la experiencia es lo que sucede “entre” el sujeto y el objeto con el cual está en relación, siempre y cuando comprendamos que este “entre” no es previo ni posterior a ellos: constituye y transforma a ambos en el mismo momento en que se ponen en relación. Ni sujeto ni objeto *son* antes de la mediación de la experiencia, antes de entrar en relación. “Eso, lo que sucede “entre”, la relación y la mediación que tiene el poder de fabricar lo que relaciona y lo que media, es lo que los dispositivos pedagógicos producen y capturan” (Thompson, 1995: 327). De este modo, entre Scott y Larrosa nos permiten dilucidar una dimensión más en el análisis de la experiencia: hacemos referencia a la experiencia *de sí*.

El trabajo propuesto a estos estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos puede ser considerado como una práctica que permite poner en discurso elementos de su experiencia como sujetos sociales en una institución particular como es la escuela; una práctica que a la vez que pone en discurso la experiencia la construye,

en tanto implica una “forma de relación reflexiva del «educando» consigo mismo”; en definitiva, una práctica que puede dar cuenta de algunos aspectos de la *experiencia de sí* de estos sujetos (Larrosa, 1995: 260-261) y que de hecho lo hará.

En este sentido, los sujetos no somos otra cosa que la relación que mantenemos con nosotros mismos (relación entre nosotros y un “objeto” que es cada uno para sí mismo). No se trata, siguiendo planteos foucaultianos retomados por Larrosa, de un yo auténtico y su “proyección”, de una esencia y su manifestación, de una verdad y su representación, sino un conjunto de relaciones del sujeto consigo mismo, establecidas, eso sí, en el marco de determinadas condiciones socio-históricas.

Estas condiciones determinan lo que el sujeto puede ver, expresar, contar y juzgar de sí mismo. Y en este ver-se, expresar-se, narrar-se y juzgar-se, lo que se pone en juego es la relación del sujeto consigo mismo, la constitución de su *doble*, la constitución de su experiencia de sí. Esta experiencia de sí, a su vez, es la que permite que los sujetos “hagan cosas” consigo mismos, puedan operar sobre sí mismos, puedan dar-se una cierta administración de su vida, gobernar-se y promover ciertas transformaciones de sí mismos. Los modos en que uno pueda ver-se, decir-se, juzgar-se implican en definitiva aquello que uno puede (y debe) hacer consigo mismo. No se trata nunca de una exteriorización de un interior preexistente del individuo, sino más bien una interiorización del afuera (Larrosa, 1995: 259) o de una participación a partir de una ex–posición en las miradas, los enunciados, las narraciones, los juicios y las afecciones de los otros (Larrosa, 1995: 327).

En esta tercera dimensión, los individuos se transforman en sujetos en los dos sentidos del término: sujetos a la ley y sujetos a su propia identidad exteriorizada. De este modo, vislumbramos un proceso que no es el foco de nuestro análisis, pero que se encuentra presente tácitamente en nuestros planteos: el de subjetivación. En nuestro trabajo de tesis no nos propusimos dar cuenta ni de la identidad de los estudiantes de CENMA ni de sus procesos de subjetivación en tanto tales –lo decimos nuevamente: un estudio de esta naturaleza requeriría de dar cuenta de fenómenos que son diacrónicos y que una estrategia como la nuestra, a partir de fotografías, no admite.

En nuestra investigación, nos situamos analíticamente en un instante, si se quiere, de ese largo e inacabado proceso: el instante de la puesta en discurso –en imágenes fotográficas– de elementos y rasgos de la experiencia *en la escuela* de estos sujetos en tanto estudiantes. Nos interesó dar cuenta de cómo se ven a partir de cómo se muestran y qué dicen de sí mismos desde la producción de una serie de imágenes en la escuela, que constituirían esa dimensión expresiva, esa experiencia que media entre los sujetos y los objetos, o entre la conciencia social y el ser social.

En esos enunciados analizamos no sólo aquello que se ve (una espacialización y una focalización ordenadas), entendido como un decir de los sujetos sobre sí mismos (ciertos nombres y las relaciones entre ellos, nombres bajo los cuales, en el límite, las cosas desaparecen) (Larrosa, 1995: 325), sino también ciertos juicios que emiten sobre sí mismos (las leyes, normas y estéticas a partir de las cuales lo hacen), y en definitiva, lo que estos sujetos hacen de sí en un espacio específico como puede

ser una institución educativa. En este sentido, nos propusimos poner en evidencia algunas características de los aparatos de producción de saber involucrados, de mecanismos de sumisión a ciertas leyes y de formas de autoafección, de autodominio de los sujetos (Larrosa, 1995: 327), o en términos de Dubet y Martuccelli (1998), de las lógicas de acción de lo escolar presentes en esas imágenes.

### **A MODO DE CONCLUSIÓN Y CIERRE**

(...) el modo en que los diferentes sujetos construyen y ponen en circulación sus propias experiencias resulta lo fundamental desde esta perspectiva. El objetivo es recuperar esas voces que construyen relatos, que nos hablan de los sujetos individuales a la vez que se inscriben y dan cuenta de procesos que son necesariamente sociales (Moreiras et al., 2012).

En nuestro trabajo de maestría nos interesaron los sentidos que producen y disputan las imágenes fotográficas producidas por estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos en torno a su experiencia en la escuela, concebida como lo hemos hecho hasta aquí. Por lo tanto, luego de este recorrido que hemos realizado, podemos compartir los principales interrogantes de esa pesquisa: ¿qué rasgos y elementos de las variables externas que pueden incidir en la experiencia en la escuela de estas/os estudiantes pueden verse en las imágenes fotográficas? ¿De qué modos aparecen representadas las funciones del sistema escolar desde la óptica de la experiencia en la escuela de las y los estudiantes en las imágenes con las que hemos trabajado? ¿De qué modos se representa a la experiencia de sí de estas/os estudiantes en las imágenes analizadas? En definitiva, ¿qué rasgos y elementos de la experiencia *en la escuela* de estos estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos pueden apreciarse en las imágenes fotográficas producidas por ellas/os a partir de una actividad escolar?

Como resultado de esos análisis pudimos dar cuenta de una serie de elementos *indiciales* en las fotografías, que podíamos considerar documentales (en el sentido más clásico de los usos de la fotografía por la etnografía) y que estaban vinculados fundamentalmente a las condiciones materiales de existencia de estos sujetos y cómo ellas ingresaban en la institución escolar. También pudimos reconocer en ellas una dimensión *icónica*, establecida por las características (cualidades) de los diferentes modos en que los sujetos colocaban la cámara fotográfica y elegían construir sus imágenes: miradas “objetivas” o miradas que podían identificarse como pertenecientes a algún actor escolar (y a los sentidos a él asociados), en función de los encuadres, los ángulos de la toma o su ubicación en el espacio. En tercer lugar, esas mismas fotografías podían ser analizadas considerándolas *símbolos*: sentidos construidos convencionalmente en sociedad y que se presentaban en las fotografías a partir de ciertas *poses* asumidas por los sujetos, de maneras más o menos espontáneas, dependiendo del caso y que, en definitiva, contribuían a una cierta construcción de la experiencia de sí. Tres aspectos de la noción de experiencia en la escuela que permitieron interpelar a las fotografías en tres conjuntos diferentes y complementarios de sentidos.

Las imágenes también nos permitieron reflexionar sobre las relaciones entre la escuela y aquello que ingresa en ella “desde afuera” e interviene de manera transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: por ejemplo, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías a disposición de los sujetos. Y en un sentido más general, nos convocaron a reflexionar sobre las relaciones entre la institución escolar y las culturas de los sectores populares, históricamente en tensión, siempre en riesgo de exclusión de las segundas por parte de la primera y en la actualidad, a partir de ciertas reformas en nuestro sistema educativo nacional (en Argentina), con la obligatoriedad del nivel secundario como el horizonte para la vinculación entre ambas.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Barthes, R. (2009). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Buenos Aires: Edit. Paidós.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada. .
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. In J. Larrosa (ed). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Edit. De La Piqueta, .
- Larrosa, J. (2002) Notas sobre a experiênciã e o saber de experiencã. *Revista Brasileira de Educaçãõ*, 19, 20-30. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27501903>. Acesso em 01.2013.
- Moreiras, D.; Palmero, P. M. & Plaza Schaefer, V. (2012). *La noción de experiencia educativa desde una mirada comunicacional: propuestas teóricas, posibilidades y alcances*. Ponencia presentada en el Congreso de Comunicación/Educación. Desafíos en tiempos de restitución de lo público. Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Ruiz, S. (2011). El poder de la imagen: de la verdad a la obligación, de la ostensión a la generación de relatos. In X. Triquell & S. Ruiz, S., *Fuera de cuadro. Discursos audiovisuales desde los márgenes* (pp. 17-27). Edit. Edivim. Villa María.
- Scott, J. (2001). Experiencia. *Revista La Ventana*, 13. Disponível em <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/laventan/volumenes/ventana13.htm>. Acesso em 11.2012.
- Sorgentini, H.(2000). La recuperación de la experiencia histórica: un comentario sobre E. P. Thompson. *Rev. Sociohistórica*, 7. Disponível em [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2820/pr.2820.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2820/pr.2820.pdf). Acesso em 11.2012.
- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Triquell, X. & Ruiz, S. (2010). El estatuto semiótico de las imágenes. *Revista Pensares*.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Edit. Península. Partes 1 y 2.

## Interfaces entre comunicação, educação e imagem

LÍVIA SANTOS BRISOLLA; MÁRCIA SANTOS BRISOLLA & MILNA MARTINS ARANTES

liviabrisolla@gmail.com; marciabrisolla@gmail.com; milnama@hotmail.com  
*Universidade Federal de Goiás; Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Faculdade Araguaia*

### Resumo

Este estudo busca investigar a relação entre comunicação, educação e imagem. Pretende-se refletir sobre a utilização das imagens como instrumento de comunicação no contexto escolar, considerando que as imagens são carregadas de significados e transmitem valores sociais e ideológicos. Parte-se do pressuposto que toda imagem é ideológica, imbuída de intencionalidades, corroborando para refletir e retratar tendências, contradições, hábitos, crenças e atitudes. Nesta perspectiva, analisamos o conteúdo e a forma das imagens presentes em livros didáticos do primeiro ano do ensino fundamental destacando dois elementos: a possibilidade de aguçar o pensamento crítico das crianças e o empobrecimento da comunicação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, centrada na relação entre os conceitos de imagem e ideologia. Autores como Adorno (1995), Horkheimer (1985), Sousa (1979), Santaella (2008), entre outros, contribuíram significativamente na construção do arcabouço teórico.

**Palavras-Chave:** Comunicação; educação; imagem; ideologia

---

### NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE COMUNICAÇÃO E IMAGEM

A imagem, como objeto de comunicação, está presente, na história da humanidade, desde a era paleolítica até os tempos pós-modernos. Todas as imagens registradas pelo homem são destinadas a transmitir ou comunicar alguma mensagem e, por isso, pode ser observada, a comunicação através de imagens, antes do surgimento da escrita.

Para Platão, a imagem é imitadora e enganosa, desvia-nos da verdade. Todavia, para Aristóteles, a imagem educa e leva-nos ao conhecimento justamente pelo prazer que proporciona. Assim, refletir e conceituar o termo imagem é um desafio, pois é necessário relacionar noções contrárias e ambíguas. A palavra imagem deriva do “latim: imago que quer dizer: figura, sombra, imitação” (Sousa, 1979:250), conforme elucidada Joly:

O termo imagem é tão utilizado, com tantos tipos de significados sem vínculo aparente, que, parece bem difícil dar uma definição simples dele, que recubra todos os seus empregos. [...] Compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remete ao visual, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, dependem da produção de um sujeito. Imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece (Joly, 1999:13).

Assim, a imagem pode ser compreendida como representação figurada e relacionada com o objeto representado por sua analogia ou por sua semelhança perceptiva. Nesta perspectiva, podemos considerá-la como a imitação de um objeto

ou pessoa, quer seja percebida por meio da vista ou por outros sentidos. A imagem é uma representação da realidade temporal ou atemporal do mundo e, outras vezes, uma alegoria, sendo assim, quando representa relações do homem com a natureza, com o ambiente sócio-cultural e com o âmbito da educação, reproduz formas criativas que estabelecem uma mediação entre a expressão e a comunicação.

Por meio das imagens os indivíduos podem comunicar diversos sentidos e interpretações, o que confere à imagem a característica de ser polissêmica. Os vários significados e interpretações possibilitadas por uma imagem estão ancorados à compreensão, a formulação e a reformulação de mensagens que alguém, em determinado tempo e espaço, desejou comunicar.

Neste processo, a imagem é caracterizada como código de comunicação que imprime, sobretudo, a expressão visual. O que nos leva a considerar que a imagem possui diversas faces de correspondência unificada para cada olhar, conforme esclarece Paiva:

Imagem como cópia do verdadeiro, imagem como modo de apresentar-se da realidade, imagem como forma de conhecer. Fragmentos, mensagens da cultura, obsessões dos sonhos, fantasias, jogos, estereótipos, recordações, vestígios [...]. Limites do observável, fascínio do invisível, ritmo do rito, narração do mito, simbolismo do poder, dramaticidade da visão, ternura da memória (Paiva, 2004: 3).

De acordo com Sousa (1979), a função e a natureza da imagem, ao longo do tempo, foram objetos de diferentes mudanças. Atualmente o uso da imagem e dos meios de comunicação em massa está atrelado aos avanços tecnológicos. O autor esclarece ainda que, a comunicação de massa, na atualidade, leva a procurar na imagem tudo que o que ela possa trazer de inédito, surpreendente, dramático ou sensacional.

Ainda sob o enfoque de Sousa (1979), a existência de imagens implica na presença de elementos como: forma, movimento e percepção humana, os quais só aparecem quando há um sujeito receptor, ou seja, alguém que recebe a mensagem visual por meio da visão, originando assim, o processo de comunicação.

Com base nos estudos de Santaella (2008), a imagem pode ser apresentada em duas faces, a primeira refere-se às representações visuais como: desenhos, pinturas, fotografias e as imagens cinematográficas. A segunda relaciona-se as imagens de nossa mente, compondo-se como imaterial, como por exemplo, as visões, imaginações, modelos e outros que dizem das representações mentais. Dessa forma, “não há imagens como representações visíveis que não tenha surgido de uma imagem na mente daqueles que as reproduzem, do mesmo modo que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais” (Santaella, 2008: 15).

A imagem não é constituída de forma autônoma e fechada num mundo sem comunicação. Assim como as palavras, as imagens se manifestam em múltiplos jogos de sentido, nos diversos movimentos de significação no meio cultural e educacional. Considerar a imagem como forma de comunicação, é considerar que não há barreiras para uma leitura do mundo, nem para a alfabetização.

## IMAGEM E IDEOLOGIA

A imagem é um importante instrumento de comunicação utilizada no contexto escolar e por isso, necessita ser pesquisada, repensada como objeto de transmissão de valores sociais. Convém situar que toda imagem é ideológica, imbuídas de intencionalidades que constitui as formas pelas quais o sujeito pensa e atua na sociedade. Nesse sentido, a comunicação através das imagens se torna um importante elemento que conduz a produção de significados que são construídos e compartilhados socialmente.

No âmbito da educação, a imagem esta em toda parte, nos muros da escola, nas paredes, nos objetos e, sobretudo, nos livros didáticos. O bombardeio de imagens que observamos atualmente nos materiais didáticos demonstra a influência desse recurso na formação das crianças. Este fato instigou o interesse em compreender a incursão do conteúdo e da forma das imagens em livros didáticos do primeiro ano do ensino fundamental, uma vez que percebemos que os efeitos causados nas crianças ainda são poucos estudados no Brasil.

Parte-se do pressuposto que o livro didático, especificamente da área de Língua Portuguesa é um importante instrumento de aprendizagem utilizado nas escolas de Ensino Fundamental e Médio por todo o Brasil e merece uma análise cuidadosa. Sua importância é constatada pelo seu papel de transmissão de saberes socialmente valorizados e aceitos no âmbito cultural. Sendo assim, é um objeto de “múltiplas facetas” caracterizado como fruto do trabalho humano, o que lhe delega um estatuto de mercadoria, depósito de conteúdos escolares, instrumento pedagógico e veículo portador de um sistema de valores carregados de ideologias dominantes (Bittencourt, 1998).

Napolitano (2002) chama atenção para a problemática educacional diante das práticas educacionais ao utilizarem como estudo notícias de jornais, programas de televisão, filmes, reportagens, letras de músicas e imagens. Esses instrumentos de comunicação são utilizados como recurso didático, contudo, as discussões frente a estes recursos, ressalta o autor, tornam-se reflexões rasas, baseadas no senso comum. O autor adverte ainda que

[...] este tipo de inserção dos conteúdos e linguagens da indústria cultural / mídia na escola apenas tende a confirmar a crise da escola e não ampliar as possibilidades do ensino, pois corrobora a expectativa do aluno que, em muitos casos, vê nestas estratégias atividades de lazer e não de trabalho (escolar) [...] mas não é por serem consequências de uma crise maior, que devemos ficar assistindo passivamente estas posturas tomarem conta da instituição escolar e fornecerem o combustível que irá ampliar a mesma crise (Napolitano, 2002: 124).

Partindo do pressuposto que o livro didático é uma mercadoria repleta de contradições e cercada de diferentes funções, a escola não pode desconsiderar a reflexão crítica sobre seu conteúdo ideológico, nem tão pouco negligenciar sua trajetória pautada em interesses políticos, econômicos e culturais.

Nessa perspectiva, a educação na infância deve colocar em pauta uma leitura crítica da realidade, ou seja, contribuir para a construção da consciência

crítica, impulsionando a permanente reflexão dos conhecimentos históricos, para a “desbarbarização”<sup>1</sup>. Isso porque, “as crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas” (Adorno, 1995: 135). No ambiente escolar, a leitura crítica das imagens, pode possibilitar a inquietação frente às ideologias da indústria cultural <sup>2</sup> presente nos livros didáticos.

Adorno & Horkheimer (1973), conceituam ideologia como uma pseudointerpretação do mundo criada pelos processos de industrialização e mercantilização. Os autores compreendem Ideologia:

“[...] como consciência objetivamente necessária e, ao mesmo tempo, falsa, como interligação inseparável de verdade e inverdade, que se distingue, portanto, da verdade total tanto quanto da pura mentira, pertence, se não unicamente à nossa sociedade, pelo menos a uma sociedade em que uma economia urbana de mercado já foi desenvolvida” (Adorno & Horkheimer, 1973: 191).

Sob essa ótica, ideologia pode ser considerada uma forma de apreciar a realidade social, o que sugere uma participação ativa na formação dos indivíduos e, conseqüentemente, uma eficácia na explicação ou ocultamento de uma determinada realidade.

Dentro dessa perspectiva, a ideologia, pode ser entendida como “um conjunto de valores culturais criados pelo homem, cuja função é fazer a mediação entre ele e a realidade histórica possível” (Chauí, 1994: 94). Dessa forma, a ideologia ‘constrói’ a realidade, ‘administra’ a vida social e trabalha em *prol* da manutenção civilizatória. Em outras palavras, a ideologia simplesmente “cristaliza em ‘verdades’ a visão invertida do real. [...] é seu papel fazer com que os homens creiam que essas ideias são autônomas” (Chauí, 1994: 87).

A ideologia aparece camuflada nas ilustrações pedagógicas e assim, colaboram para a transmissão de estereótipos e valores das classes dominantes, generalizando temas como família, criança e etnia, de acordo com os preceitos socialmente aceitos. “É um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (Bittencourt, 1998: 72). Atualmente vivemos em uma sociedade consumista e mercadológica, em que por um lado a imagem hipnotizadora consegue despertar na criança o pensamento mágico, fantasioso e idealizado, induzindo-as a satisfação de necessidades supérflua. Por outro lado, a imagem pode possibilitar a desmistificação do pensamento sobre o objeto, transformando encantamento em entendimento. Sendo assim, a comunicação e o aprendizado por intermédio das imagens requer pesquisas, construção e desconstrução de experiências em nome da autonomia do indivíduo.

<sup>1</sup> Adorno (1995), no texto “Educação após Auschwitz” adverte sobre o fracasso da humanidade vivenciada no nazismo como uma barbárie, que deve ser constantemente lembrada para que não se repita. A desbarbarização “constitui um dos objetivos educacionais mais importantes” (Adorno, 1995:126).

<sup>2</sup> Esse termo aparece pela primeira vez na obra Dialética do Esclarecimento (1985) designando uma orquestração “sistemática e programada” de venda de “bens culturais” com vistas à obtenção do lucro, à comercialização, conseqüentemente, configurando-se em bens de consumo. Nesse sentido, “[...] a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social” (Adorno; Horkheimer, 1985:114).

A imagem se faz presente como conteúdo pedagógico em muitas atividades encontradas nos livros didáticos do primeiro ano. Sua presença como conteúdo pedagógico é justificada por Cordeiro *et al.* (2002), pela familiaridade que as imagens despertam nas crianças e conseqüentemente, um maior interesse para a aprendizagem. A utilização de imagens na escola é considerada “uma fórmula didática mediante a qual se poderia ‘aprender brincando’ e assim essas imagens se apresentam como uma alternativa viável para a aprendizagem de alguns conteúdos” (Cordeiro *et al.*, 2002: 34). Este universo do aprender de forma divertida é o espaço fértil para a indústria cultural envolver as crianças com imagens que seduzem e despertem o desejo pelo consumo. As imagens são rapidamente absorvidas num processo mecânico de identificação e conformação ideológica, não só entorpecendo o indivíduo, como também representando o mascaramento da realidade social (Adorno, 1995).

A realidade da sociedade capitalista racionaliza o sistema produtivo em que o progresso da técnica avançada possibilita a realização da potencialidade inerente à indústria cultural. São milhões de crianças que consomem livros didáticos e literários no Brasil, sendo assim, estas são, frequentemente, subordinadas à lógica do mercado, da padronização e da racionalidade técnica. A transmissão dos conhecimentos imagéticos veiculados nos livros didáticos imprime uma relação de interação, “eclipsando<sup>3</sup>” suas mentes, conforme aponta Horkheimer (2002), por um profundo processo de alienação aceito de forma passiva, oriundo do comprometimento tanto econômico quanto ideológico da indústria cultural. Não obstante realiza satisfatoriamente seu papel de alienar a consciência do indivíduo, por meio da padronização mercantilizada dos livros didáticos expandindo suas relações de dominação no mundo globalizado<sup>4</sup>.

### ANÁLISE DAS IMAGENS

Diante dos pressupostos apresentados, encaminharemos para uma breve análise da atividade da unidade 26 do livro didático “A escola é nossa”. Este é um dos livros didáticos bem avaliados e selecionados pelo GUIA<sup>5</sup> e distribuídos gratuitamente às turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental na cidade de Goiânia. A unidade se configura a partir da imagem inteira da capa do filme “Dinossauro” produzido pela produtora *Walt Disney*.

No que se refere à imagem, averigua-se que esta chama a atenção das crianças por ser extremamente colorida, viva e atrativa. Sobre o conteúdo ideológico da

<sup>3</sup> No livro “Eclipse da Razão”, Horkheimer (2002) critica a razão por esta se encontrar eclipsada, por um pensamento cegamente pragmatizado, que pouco a pouco vai perdendo seu caráter de verdade.

<sup>4</sup> Mundo globalizado parte do termo globalização e pode ser conceituado de diferentes formas de acordo com os autores contemporâneos. Porém, entre as suas mais variadas expressões indica um mundo sem fronteira, que possibilite uma economia global para os mercados internos tendo como objetivo primordial aproximar as nações.

<sup>5</sup> “O processo de avaliação do PNLD 2013 teve início com a publicação de um edital, por meio do qual as editoras inscreveram suas obras didáticas para análise pedagógica. Esse processo foi realizado por universidades públicas federais sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. As obras didáticas aprovadas na avaliação são apresentadas neste Guia de Livros Didáticos, elaborado pela SEB, por meio de resenhas que informam a todos vocês, professores da rede pública de ensino, as características pedagógicas de cada obra, seus pontos fortes e suas limitações” (PNLD, 2013:9).

imagem, percebe-se que o símbolo da *Walt Disney* se encontra no centro superior, este representa a publicidade, é o que garante a venda dos filmes desta mesma produtora por meio da padronização e o consumo da marca em diferentes filmes. Para Adorno & Horkheimer (1985), “a repetição mecânica do mesmo produto cultural já é a repetição do mesmo slogan propagandístico” (Adorno; Horkheimer, 1985: 135), este slogan garante a venda, o consumo da mercadoria, simboliza de forma categórica a expansão da indústria cultural por meio dos livros didáticos e consequentemente, a globalização veloz de produtos.

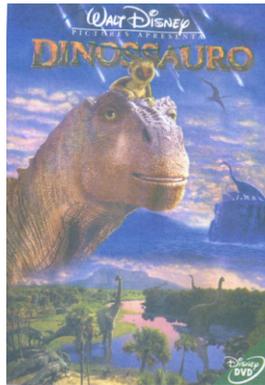


Imagem 1

A imagem demonstra um ambiente de natureza selvagem, composto de árvores, rios, montanhas e dinossauros, porém, um espaço configurado de ordem e organização, da convivência feliz e harmoniosa entre os animais, em que o verde é mais verde e o rio é mais brilhante. Este lugar pode ser percebido pelas crianças como um mundo ilusório e feliz de convivência entre todos os animais. A imagem de um dinossauro maior salta aos olhos, sendo interessante notar que este esboça um leve sorriso, mostrando os dentes. Ideologicamente é a figura de um ser que vive no mundo imaginário rodeado de tudo que ele precisa para ser feliz.

Esse estado de felicidade é na realidade um estado de pseudofelicidade, de um mundo ilusório, mundo este em que “os produtos doutrina e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade” (Marcuse, 1978: 32). O desejo da criança em interagir com o dinossauro é maior que qualquer forma de pensamento que instigue a criticidade, sendo assim, a vontade de brincar com o dinossauro, reflete mais do que desejo, reflete uma “consciência feliz”, descrita pelo autor como uma forma de conformismo oriundo da “racionalidade tecnológica traduzida em comportamento social” (Marcuse, 1978: 92).

Com base nessa reflexão, é possível visualizar no livro didático “A escola é nossa”, uma imagem fragmentada, ao se revelar isoladamente sem qualquer conexão com as contradições históricas. Não há nesta unidade uma reflexão que relacione a imagem dos dinossauros com o contexto histórico e biológico, como também não há uma discussão sobre os elementos ideológicos que estão por trás dessa imagem, como por exemplo, a indústria cinematográfica, a percepção das crianças diante dessa capa, a ideia de mundo perfeito entre outros elementos.

Diante dos fatos apresentados, é possível constatar que a imagem, desprovida de conteúdo e contexto, pode prejudicar a formação da criança, uma vez que são destituídas de criticidade, pois, adere ainda mais na fase infantil, por isso a preocupação de Adorno (1995) em buscar na educação infantil a tarefa urgente de estabelecer uma consciência da realidade, crítica e reflexiva por intermédio da imagem. Na concepção do autor “seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão (Adorno, 1995: 146).

Adorno (1995) adverte que “a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa ser concentrada na primeira infância” (Adorno, 1995: 121). Desse modo, é fundamental conduzir as crianças em fase de alfabetização e letramento a dialogar, apreciar, pensar com vista a uma formação crítica.

Outra imagem que destacamos do mesmo livro didático “A Escola é Nossa” faz parte da unidade cinco. Esta unidade é composta por imagens de rótulos dos produtos: “Doriana”, “Bom Bril”, “Limpol” e “Chocomilk”, conforme foto abaixo:



Imagem 2

As imagens demonstradas elucidam consumo, publicidade, identificação e aceitação, uma vez que são conhecidas pelas crianças, expressam uma comunicação direta com a indústria cultural. Em contato com essas marcas, a criança é convidada a exercitar o imaginário lúdico, a reconhecer esses produtos no supermercado, em casa e principalmente, nas mídias, assim, são conduzidas de forma passiva e ideológica a aceitarem e consumirem tais produtos.

Em notas de auxílio ao professor, a autora do livro didático destaca que “[...] o objetivo desta atividade é levar os aprendizes a reconhecer e ler essas palavras por serem de marcas de produtos familiares às crianças” (Cavéquia, 2012: 32). Entretanto, é justamente essa aproximação da criança com a imagem que facilita o processo de alienação e possibilita a “consciência feliz”.

Nessa perspectiva, os rótulos de embalagens apresentados direcionam o olhar das crianças para a satisfação e aceitação, uma vez que a imagem é facilmente absorvida por processos identificatórios e estes, abrem espaços para atender aos apelos da indústria cultural, contribuindo assim, para que sua comunicação seja eficaz. “É a conhecida técnica da indústria da propaganda, na qual é metodicamente usada para ‘estabelecer uma imagem’ que adere à mente e ao produto e ajuda a vender” (Marcuse, 1978: 98).

Salientamos que as imagens atualmente apresentadas nos livros didáticos de língua portuguesa, estão reduzidas ao estado de dominação, em que perderam a apreciação estética e a possibilidade da crítica emancipatória advinda da arte e da formação cultural. A apreciação e a sensibilidade tornam-se massificadas e esvaziadas de historicidade, justamente por adequar-se aos interesses econômicos do modo de produção capitalista. Enfim, ressaltamos que a incursão de imagens alienadas pela indústria cultural no livro didático se inicia desde a infância, e por isso, precisam ser problematizadas e pesquisadas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Adorno, T. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bittencourt, C. (1998). Livros didáticos entre textos e imagens. In C. Bittencourt (ed), *O saber histórico na sala de aula* (pp. 69-90). São Paulo: Contexto.
- Brasil. Ministério da Educação (2013). *Guia de Livros Didáticos PNLD 2013 – Português*. Brasília: Secretaria de Educação Básica (SEB).
- Cavéquia, M. (2012). *A escola é nossa: letramento e alfabetização*. São Paulo: Scipione.
- Chauí, M. (1994). *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense.
- Cordeiro, J.; Filho, G. & Porfírio, L. (2002). Temas transversais e indústria cultural: as oficinas culturais do I SINCE e as possibilidades de trabalho na escola. In L. Bertoni & L. Pedroso (ed), *Indústria Cultural e Educação* (pp. 29 – 45). Araraquara: JM.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1973). Ideologia. In *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix.
- Horkheimer, M. (2002). *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro.
- Joly, M. (1999). *Introdução à análise da imagem*. São Paulo: Papirus.
- Marcuse, H. (1978). *A Ideologia da Sociedade Industrial*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Napolitano, M. (2002). Escola e indústria cultural: entre o mesmo e o outro. In L. Bertoni & L. Pedroso (ed), *Indústria cultural e Educação: reflexões críticas* (pp. 113-128). Araraquara: JM.
- Paiva, M. E. F. (2004). *Teorias da imagem, os modos técnicos do visual*. Rio de Janeiro.
- Santaella, L. & Noty, W. (2008). *Imagem, cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras.
- Sousa, N. (1979). *Teoria da imagem*. Rio de Janeiro: Salvat do Brasil.

## Representações do brasileiro: estudo com imagens em livros didáticos

LUCIANA COUTINHO PAGLIARINI DE SOUZA & MARIA OGÉCIA DRIGO

luciana.souza@prof.uniso.br; maria.drigo@yahoo.com.br  
*Uniso*

### Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa patrocinada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) que objetiva verificar como representações do 'outro' se configuram em imagens que constam de livros didáticos. Para tanto, apresentam-se reflexões sobre as imagens no contexto pós-moderno; trata-se da questão do estrangeiro e da construção da identidade social na pós-modernidade; por fim, apresenta-se a análise de imagens na perspectiva da semiótica peirceana. A relevância dessa pesquisa se traduz pela preocupação com a construção de ambientes que propiciem a vivência com o outro, ou com o diferente –, a partir de instituições escolares.

**Palavras-Chave:** Comunicação Visual; educação; alteridade; livro didático

---

### CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

O contexto da pesquisa a insere na interface entre Comunicação e Educação: da primeira, extraímos as imagens enquanto representações visuais, que compõem as mais diferenciadas linguagens; da segunda, extraímos nosso corpus, os livros didáticos dentre os resenhados nos Guias de Livros Didáticos – PNDL 2011 – para as séries finais do Ensino Fundamental. Partindo do pressuposto de que a imagem, enquanto representação visual, guarda na sua epiderme ou materialidade todo o seu potencial significativo e que esses podem vir à tona, independente da possibilidade de um sujeito lhe atribuir significados, perguntamo-nos: Como as representações do 'Outro' se configuram em imagens que constam de livros didáticos? É, pois, essa questão que norteia nossa pesquisa.

Assim, propor uma metodologia interpretativa para imagens como representações visuais e manifestações concretas da cultura constitui o objetivo geral da pesquisa, enquanto são os específicos explicitar especificidades do contexto contemporâneo; refletir sobre a questão da alteridade; explicitar as modalidades de representação do 'outro' em imagens presentes em livros didáticos e avaliar o potencial significativo dessas imagens no que se refere à alteridade.

Para atingi-los, valemo-nos, entre outros, de Maffesoli, Hall e Durand para caracterizar o contexto contemporâneo; de Todorov para tratar da questão da alteridade, bem como da análise semiótica, sob a perspectiva peirceana, de imagens selecionadas, com Peirce e Santaella.

A opção pela semiótica peirceana se deu por se tratar de uma ciência dos signos que permite a elaboração de um instrumental de análise sustentado por pressupostos idealistas objetivos. Neste aspecto, os signos fazem a mediação entre o real e os interpretantes gerados no processo interpretativo. O vínculo do signo com o objeto (representado no signo) permite interpretações atreladas ao real, dá ao signo o poder de gerar interpretantes, independente de um sujeito particular atribuir-lhe significados, o que nos distancia da “comunicação representativa” ou do “tautismo”, como explica Sfez (2007).

A metodologia, elaborada a partir da semiótica peirceana, prima por inventariar o potencial significativo das imagens selecionadas. Nelas, são considerados os fundamentos do signo ou os aspectos que capacitam qualquer objeto a ser signo: os qualitativos, os referenciais e, por fim, os compartilhados culturalmente. Estes aspectos estão atrelados aos modos de perceber o mundo, às categorias instituídas na fenomenologia peirceana. Ao analista cabe o exercício de contemplar, atentar para e generalizar, para assim poder elencar os sentidos latentes no signo.

Alguns resultados obtidos, até então, fundaram-se em duas questões: buscou-se, inicialmente, deslindar qual concepção de gênero prevalecia num território permeado por ideias paradoxais: de um lado, a escola, cujo ponto de vista supõe um lugar natural e fixo para cada gênero, de onde advém a diferença ou separação; o segundo, ocupado pelos PCNs, que propicia a pluralidade de cada polo, portanto, a diversidade. A outra questão centrou-se na temática racial, a partir do cabelo da mulher afrodescendente, enquanto aspecto identitário. Buscou-se verificar se os livros didáticos contribuíam para difundir o discurso do “branqueamento” para o homem negro mostrado pelas mídias ou, o contrário, contribuíam para prolongar a herança cultural africana. Uma terceira questão é apresentada neste artigo e o foco está no modo como o brasileiro, enquanto o “outro”, é representado nos livros de História do Brasil listados no PNDL 2011.

De modo geral, a relevância dessa pesquisa traduz-se pela preocupação com a construção de ambientes de coexistência, que propiciem a vivência com o outro, a partir de instituições escolares.

Seguem considerações sobre a imagem na contemporaneidade, sobre a questão da alteridade e, por fim, análises de imagens na perspectiva da semiótica peirceana.

### **A IMAGEM NA CONTEMPORANEIDADE**

As imagens permeiam todas as relações sociais no contemporâneo, quer seja por se apresentarem, se deixarem ver – as representações visuais, de modo geral –, quer seja por se incorporarem, em algum aspecto, ao imaginário das pessoas. Mesmo quando estáticas, as imagens possuem um dinamismo próprio que fortalece os sentimentos (*aisthesis*) experimentados em comum.

A imagem vivida no cotidiano, a imagem banal das lembranças, a imagem dos rituais diários, imobiliza o tempo que passa. Seja a da publicidade, a da

teatralidade urbana, a da televisão onipresente ou dos objetos a consumir, sempre insignificante ou frívola, ela não deixa de delimitar um ambiente que delimita bem a sequência de passagens em momentos, lugares, encontros justapostos. Sucessões de situações mais ou menos aceleradas em que cada uma vale por si própria, redundando num inegável efeito de composição (Maffesoli, 2005: 112).

Tal é sua profusão, que Maffesoli caracteriza a contemporaneidade como sendo o reino das imagens, daí a pertinência de um aprendizado para se olhar no fundo das aparências. Compreender as relações sociais desenhadas no cotidiano envolve educar o olhar para as “imagens” que tomam forma nas relações cotidianas e abarcam também as que as mídias disseminam.

Não por outra razão, o autor (2005) propõe uma espécie de categoria do conhecimento que ele denomina “formismo”, a qual permite mostrar que o “exterior” ou que a superfície tem uma função inegável e permite apreender, ao mesmo tempo, o aspecto aleatório e a coerência profunda da existência social.

O formismo possibilita considerar “a miríade de imagens que fazem estremecer o corpo social, e mostrar como seu conjunto especifica a época”. O sentido, segundo Maffesoli (2005: 141-142), é “vivido no presente, tem um lado trágico, esgota-se na eflorescência da aparência, do aparecer, numa palavra, brilha como milhares de luzes de todas as constelações que segrega”. Mas como essas formas se articulam nas imagens? Nas palavras do autor:

A forma é apenas uma tipificação elaborada a partir de dados observáveis, feitos à base de descrições, sem que se trate de suspeitar, criticar o que é observado ou descrito. Isso força uma conversão do olhar: apreciar cada coisa a partir de sua própria lógica, de sua coerência subterrânea, e não a partir de um julgamento exterior que dita o que ela deve ser. Pode, portanto, haver uma lógica interna nessa situação que parece perfeitamente ilógica, pode-se encontrar uma no jogo da aparência, ou nesse ato perfeitamente frívolo. É isso o que aponta para uma lógica da ação. O que o formismo justifica, por mais surpreendente que possa parecer, (...), sua prioridade, sua autoprodução (*auto-poiesis*) permanente (Maffesoli, 2005: 143 - 144).

O autor menciona ainda que esse mundo das aparências contribui para a relativização do poder da razão e valoriza a eficácia da imagem. Nesse sentido, portanto, há uma espécie de “queda das imagens” – metáfora e neologismo -, uma vez que elas possibilitavam levantar voos para o céu das ideias ou das abstrações. “Essas imagens, depois de terem sido afastadas pelo início da ciência e da técnica, retornam com força, difundem-se no conjunto do corpo social; e isso com a ajuda do desenvolvimento tecnológico” (2005: 133).

Interessa, portanto, à imagem compartilhar emoções, mais que informar, o que faz dela orgiaca ou estética: a imagem favorece o sentir coletivo independente de qual seja seu conteúdo. Desta forma, ao contrário do caráter perverso que permeou a tradição ocidental, hoje a imagem se torna religante: ela une ao mundo que cerca, une aos outros que nos rodeiam. Sua potência mágica é, por si, potência de agregação que favorece a viscosidade – a proximidade tátil – e a fascinação.

## **A QUESTÃO DO 'OUTRO' E DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE**

Para discorrer sobre a temática da alteridade, lançamos mão de estudos de Todorov (2010) focados num momento de notável importância histórica, a colonização da América pelos espanhóis. Para o autor, trata-se de um dos encontros mais surpreendentes da história mundial, pois mostra o embate do homem europeu com um continente cuja existência era desconhecida, bem como a dos homens que ali habitavam.

Todorov (2010) apresenta as facetas possíveis de se conceber o 'Outro'. Primeiro, como abstração, "como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo", como o outro em relação a nós próprios. Depois como um grupo social concreto, ao qual não pertencemos, posto em duas situações: numa, o grupo pode estar contido numa sociedade; noutra, é exterior a ela, constituindo-se de seres quer próximos de nós no plano cultural, moral e histórico, quer desconhecidos, cuja língua e costumes são incompreensíveis.

Das reflexões de Todorov vêm os modos de relacionamento com a alteridade. Nas suas palavras:

A relação com o outro não se dá numa única dimensão. Para dar conta das diferenças existentes no real, é preciso distinguir entre pelo menos três eixos, nos quais pode ser situada a problemática da alteridade. Primeiramente, um julgamento de valor: o outro é bom ou mau, gosto dele ou não gosto dele, ou, como se dizia na época, me é igual ou me é inferior. Há em segundo lugar, a ação de aproximação ou distanciamento em relação ao outro: adoto valores do outro, identifico-me a ele; ou então assimilo o outro, impondo-lhe minha própria imagem; entre a submissão ao outro e a submissão do outro há ainda um terceiro termo, que é a neutralidade, ou indiferença. Em terceiro lugar, conheço ou ignoro a identidade do outro. (Todorov, 2010: 269)

Os espanhóis vencem a guerra e o resultado desse embate é a supremacia da comunicação inter-humana. Todorov, contudo, explica que essa pretensa supremacia é problemática, pois não há somente uma forma de comunicação, somente uma dimensão da atividade simbólica. O homem possui tanta necessidade de se comunicar com o mundo quanto com os homens. Assim, essa vitória levou a uma repressão da comunicação do homem com o mundo, do pertencimento a uma ordem estabelecida e produziu a ilusão de que toda comunicação é inter-humana. "Ao ganhar de um lado, o europeu perdia de outro; impondo-se pela sua superioridade arrasava em si mesmo a capacidade de integração no mundo" (Todorov, 2010: 138-139). Assim, "a linguagem não é um instrumento unívoco: serve igualmente à integração no seio da comunidade e à manipulação de outrem" (Todorov, 2010: 178).

A crença na supremacia da língua, bem como no seu potencial como instrumento de manipulação, nos estudos comunicacionais se estende mesmo até os dias atuais, desde a Retórica de Aristóteles até as tendências do pensamento comunicacional atreladas ao potencial de persuasão das mensagens.

O processo de construção de identidade também envolve a questão da alteridade. A "modernidade líquida", tida como uma "grande transformação", segundo

Bauman (2005: 11), “afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro”. Essa transformação, por sua vez, implica viver na seara do ilusório, da angústia e da dor, da insegurança. Explica o autor que caminhamos agora da fase “sólida” da modernidade para a “fluida”, caracterizada pelo efêmero, pelo volátil.

Identidade, no contexto da “modernidade líquida”, “está ligada ao colapso do estado de bem-estar social e ao posterior crescimento da sensação de insegurança, com a ‘corrosão do caráter’ que a insegurança e a flexibilidade no local de trabalho têm provocado na sociedade” (Bauman, 2005: 11). Nesse ambiente fluido, a identidade tem sua morada em um campo de batalha: nelas, intenções includentes se misturam ou se complementam com a de segregar, isentar e excluir.

Bauman (2005) zomba da possibilidade de se ter uma política de identidade numa sociedade em que as identidades sociais, culturais e sexuais fluem, a não ser que tal política venha para contemplar os marginalizados pela globalização. Ou seja, para Bauman (2005: 12-13), são “os que não se incluem no cosmopolitismo dourado e na mobilidade sedutora das elites globais que contrastam com a miséria dos que não podem escapar à dimensão global.” No entanto, esse autor lança luz nesse contexto, talvez imprescindível para tratar da questão da identidade. Nas suas palavras:

Muitos dos envolvidos nos estudos pós-coloniais enfatizam que o recurso à identidade deveria ser considerado um processo contínuo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história. É quando descobrimos a ambivalência da identidade: a nostalgia do passado conjugada à total concordância com a “modernidade líquida”. É isso que cria a possibilidade de transformar os efeitos da globalização e usá-las de maneira positiva. (Bauman, 2005: 13)

Para Bauman (2005: 18), “o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis.” A ideia de “ter uma identidade” não vem à tona para um indivíduo enquanto o “pertencimento” for o seu destino.

A “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (Bauman, 2005: 21-2)

A “identidade nacional” não veio como um “fato da vida”, ela ingressou na vida das pessoas tal como, segundo Bauman (2005: 26), “uma tarefa ainda não realizada, incompleta, um estímulo, um dever e um ímpeto à ação. E o nascente Estado moderno fez o necessário para tornar esse dever obrigatório a todas as pessoas que se encontravam no interior de sua soberania territorial.” A ficção da “natividade do nascimento” teve um papel relevante nos procedimentos levados adiante pelo nascente Estado moderno para legitimar a exigência de subordinação de seus indivíduos.

Diante disso, qual tratamento é dado ao brasileiro no livro didático de História, a partir das imagens selecionadas? Os estereótipos que normalmente aderem ao sujeito

na caracterização da sua natividade estariam presentes ou a volatilidade própria da “modernidade líquida” é o que prepondera? Vejamos o que dizem as imagens.

### REPRESENTAÇÕES DO BRASILEIRO EM FOCO

Um recorte do conteúdo de História do Brasil feito em três coleções de livros de História – 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – obteve 904 imagens entre fotografias, ilustrações, reproduções de obras de arte e produtos midiáticos. Numa nova seleção, chegou-se a 245. As 130 fotografias dentre as quais reproduziam pessoas do cotidiano, retratos (individuais e de família), locais externos que se reportavam a situações passadas ou atuais, foram as que se destacaram em número. Em seguida, as reproduções de obras de arte – 50 –, depois as 44 ilustrações quer reproduzidas de compêndios de História ou elaboradas para os livros em questão e, finalmente, as 21 reproduções de produtos midiáticos – jornais, revistas, cartazes, charges.

Em sua maioria, as imagens faziam referência a momentos bastante pontuais da História do Brasil – Colonização, Primeiro e Segundo Reinados, Regência, Abolição (conteúdos do 8º ano); República, a Era Vargas, a Ditadura Militar, Diretas Já, além de breve panorama dos governos subsequentes (9º ano). Com função ilustrativa, as imagens acompanhavam os textos, fazendo eco às informações trazidas pelo verbal. Ganham destaque as fotos que se reportavam ao coletivo, tanto no que diz respeito ao trabalho – escravos, imigrantes... – às manifestações políticas; aos grupos ou ‘tribos’ – cangaceiros, índios, paradas militares, Congresso Nacional. O que traz alguma ruptura ao lugar comum são as charges, que provocam o desvio do ‘instituído’.

Para chegarmos a imagens que fossem realmente representativas do brasileiro e que nos trouxessem alguma novidade no tratamento do ‘outro’, detivemo-nos em três painéis. O primeiro traz uma versão do brasileiro mergulhado no folclore característico dos vários estados: o Festival de Folclore de Parintins/AM; o Maracatu de Olinda/PE; a Festa Junina de Campina Grande/PB; Festa da Cavalhada de Pirenópolis/GO; Festa da Uva em Bento Gonçalves/RS; Oktoberfest em Blumenau/SC; Escola de samba no Rio de Janeiro/RJ e o Bumba meu boi em São Luís do Maranhão (figura 1).

O país em festa é retratado pelos traços acentuados da cultura regional. O caráter geográfico que os elementos culturais assumem, em qualquer tempo, define certos costumes, artes, religiões etc. como pertencentes às regiões em que eles existem. Tais elementos culturais significam, daí serem simbólicos. Recorrendo à história de cada uma dessas manifestações, chega-se aos sentidos que se depreendem desses elementos de natureza semiótica. Tais elementos desenham um país atado às tradições que dignificam seu povo, um país idealizado que se quer visto pelo outro.

O segundo painel (figura 2) traz outro Brasil: uma versão às avessas do país em festa. Estão à mostra problemas urbanos tais como falta de moradias, aumento de favelas, saneamento básico precário, congestionamento de trânsito, poluição, acúmulo de lixo, carência de serviços públicos de saúde, educação, transporte e o aumento da violência, enfim, traços reveladores do que se tenta ocultar dos olhos de outrem. A outra face da moeda... Corresponde ao ‘brasil’ (minúsculo) que Roberto

DaMatta (1994) denominou como sendo um dos polos do modo de construção da identidade brasileira, o que pode ser medido pelo PIB, PNB, PISA e outros dados estatísticos que nos levam a constatar que não é o país que gostaríamos que fosse...

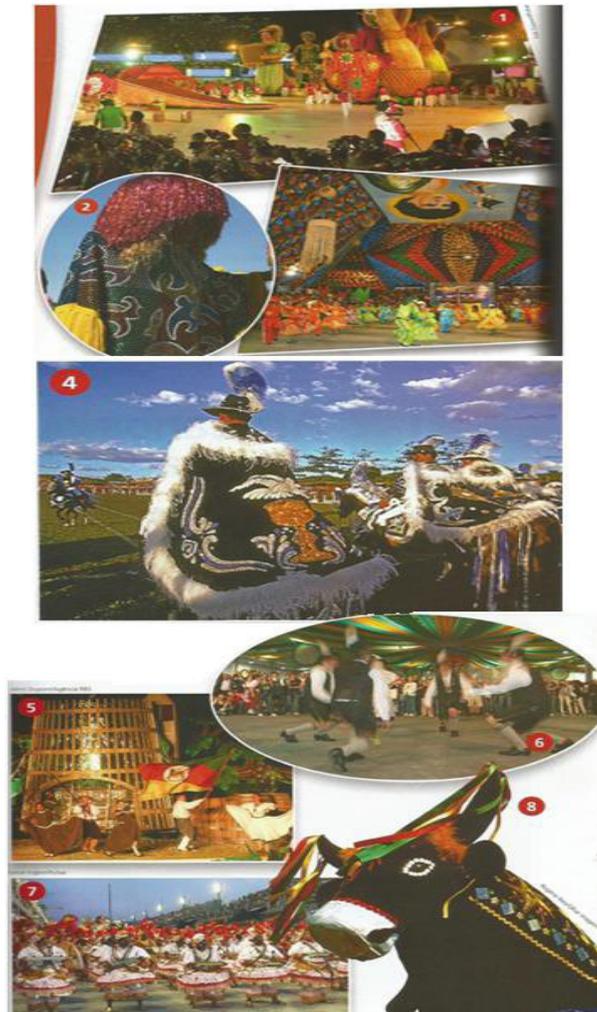


Figura 1 – A cara do Brasil I  
Fonte: História, Sociedade & Cidadania, 2012: 10-1

DaMatta, contudo, nos avisa que a identidade nacional se constrói duplamente, o que permite um jeito de se “fazer o Brasil, Brasil” (1994: 18). Segundo o antropólogo,

Por meio dos dados quantitativos, onde somos sempre uma coletividade que deixa a desejar; e por meio de dados sensíveis e qualitativos, onde nos podemos ver a nós mesmos como algo que vale a pena. Aqui, o que faz o Brasil, Brasil não é mais a vergonha do regime ou a inflação galopante e “sem vergonha”, mas a comida deliciosa, a música envolvente, a saudade que humaniza o tempo e a morte, e os amigos que permitem resistir a tudo... (DaMatta, 1994:19).

Relativizando as imagens do Brasil mostradas nos painéis anteriores, segue o terceiro painel. Por realizar a ‘mistura’ que faz conviver os dois lados da moeda como parte da nossa identidade, analisamos suas imagens com mais vagar... Para tanto, valemo-nos da semiótica peirceana que sustenta, metodologicamente, o percurso do olhar que passeia pelos três fundamentos do signo: os qualitativos, os referenciais

e, por fim, os aspectos de lei. Assim, colocamos em ato, respectivamente, o olhar contemplativo, o observacional e o interpretativo.



Figura 2 – A cara do Brasil II  
Fonte: História em Documento, 2009: 293

O painel se compõe da ilustração de nove cenários os quais, ainda que fragmentados, relacionam-se entre si sem perder o caráter individual. Oito deles estão dispostos ao redor de uma figura de maior dimensão, que se acha suspensa no centro da composição e é responsável pelo equilíbrio. O fundo tem o predomínio de tons azul e branco, contrastando com pequenas manchas de leve tonalidade cinza e marrom-terra. As figuras trazem o predomínio do vermelho e do alaranjado. Alguns elementos verde, azul e amarelo, bem pontuais, completam as cores dessa aquarela. Formas pontiagudas convivem com circulares, quadradas; da mesma maneira, o estatismo e o dinamismo dividem proporcionalmente o espaço. São estas algumas das qualidades que um olhar contemplativo pode colher...

Passando agora para o olhar observacional, são os referentes que buscamos identificar. A figura central funciona como nosso ponto de partida: trata-se do Cristo Redentor, cartão-postal da cidade do Rio de Janeiro. Acima de sua cabeça, começando pela figura à esquerda, divisamos uma porta-bandeira da Mocidade Independente Padre Miguel, em movimento de dança; na sequência, um skatista, em pleno 'voo' e uma criança adormecida na soleira de uma porta qualquer. Embaixo da criança, a encarnação do boi-bumbá ou bumba meu boi, dança do folclore popular, comum nas regiões Norte e Nordeste.

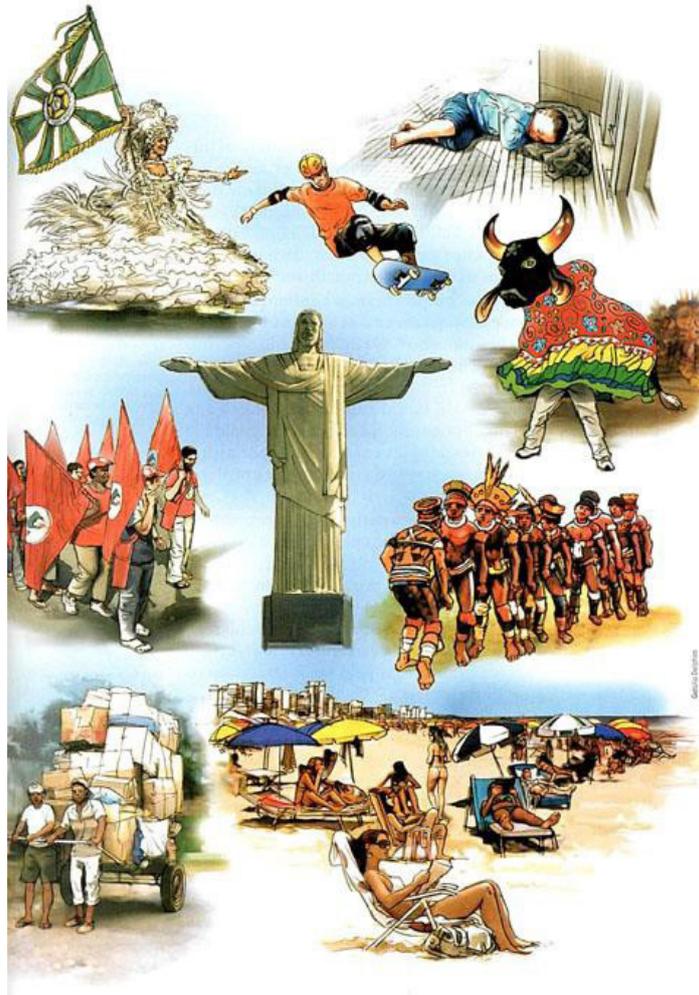


Figura 3 – Que país é este?  
Fonte: História em Documento, 2009: 283.

Logo abaixo dos braços abertos do Redentor, à esquerda, uma manifestação do MST – movimento social dos sem-terra que reivindica a reforma agrária no país. À direita, uma tribo indígena em passos de uma dança que lembra o Quarup – ritual de homenagem aos mortos ilustres celebrado pelos povos indígenas da região do Xingu.

Aos pés do Cristo, duas cenas contrastantes: à esquerda, dois homens fazem as vezes de animais de carga, puxando uma carroça; à direita, num cenário de praia, pessoas sentadas em cadeiras, sob guarda-sóis coloridos, têm momentos de lazer.

O olhar interpretativo faz a síntese dos anteriores: qualidades e aspectos referenciais passam a produzir sentidos que são compartilhados culturalmente. Assim, a mistura de formas, o contraste de cores, de estratégias para a obtenção do movimento (ou ausência dele) anunciam a convivência, no mesmo espaço, de cenas também contrastantes. Em torno do Cristo Redentor, que ocupando o eixo central agrega cada um dos elementos ao seu redor, estão justapostos carnaval, festa folclórica, ritual indígena, esportes radicais, mulheres bonitas e bronzeadas e criança de rua, trabalhador braçal, movimento reivindicatório, facetas reveladoras dos dois lados da moeda que, como quer DaMatta, dá a dimensão do Brasil de fato.

Aos olhos do autor,

O que faz o Brasil, Brasil é uma imensa, uma inesgotável criatividade acasaladora. Sustento que, enquanto não formos capazes de discernir essas duas faces de uma mesma nação e sociedade, estaremos fadados a um jogo cujo resultado já se sabe de antemão. Pois, como ocorre com as moedas, ou teremos como jogada um “Brasil”, pequeno e defasado das potências mundiais, Brasil que nos leva a uma autoflagelação desanimadora; ou teremos como jogada o Brasil dos milagres e dos autoritarismos e econômicos, que periodicamente entra numa crise (DaMatta, 1994: 20-21).

Ainda na esteira de DaMatta (1994: 67), vivemos entre “rotinas e ritos, trabalho e festa, corpo e alma, coisas dos homens e assuntos dos deuses”. Ambos constroem a memória da sociedade, mas são os momentos especiais planejados e inventados que servem como roupagens pelas quais a sociedade cria e recria sua identidade social e suas tradições. O carnaval, festa maior do brasileiro, é visto como possibilidade de dissipar miséria, trabalho, obrigações, pecado e deveres. É a inversão numa sociedade marcada pelas hierarquias visíveis, no painel, pela criança abandonada, pelos índios esquecidos, pelos ‘sem-terra’, pelos desvalidos, enfim.

DaMatta sustenta que, no caso brasileiro, todas as solenidades permitem ligar a casa, a rua e o outro mundo. O carnaval, por exemplo, faz essa ligação, “querendo e propondo a abertura de todas as portas e de todas as muralhas e paredes”. Mas, no caso do painel, todos os outros elementos ligados à figura do Cristo também compartilham do outro mundo. De modo geral, ao contrário do que acontece no carnaval, o que se celebra é a própria manutenção da “ordem social, com suas diferenças e gradações, seus poderes e hierarquias” tendo o sagrado como ponto fulcral. O poder do sagrado, à luz de Durkheim (apud DaMatta, 1994:84),

É um poder que permite distinguir o mundo diário, com suas rotinas automáticas e que tendem a uma inércia e indiferenciação cada vez maiores, esse sistema de coisas que eram chamadas de “profanas”, das coisas e do universo de Deus e do Alto.

Diante disso, é possível delinear a imagem do brasileiro como povo que tem no outro mundo a garantia de superação de obstáculos, a certeza da premiação e a compensação por meio da alegria que o carnaval pode proporcionar.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- DaMatta, R. (1994). *O que faz o Brasil, Brasil?*. Rio de Janeiro: Rocco.
- DaMatta, R. (1997). *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Maffesoli, M. (2005). *No fundo das aparências*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Santaella, L. (2002). *Semiótica aplicada*. São Paulo: Thomson.

Sfez, L. (2007). *A comunicação*. São Paulo: Martins Fontes.

Todorov, T. (2010). *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes.

## As metodologias de Design na comunicação e prática da pedagogia de projetos

THIAGO REGINALDO & MARIA JOSÉ BALDESSAR

thiagoreginaldo@yahoo.com.br; mbaldessar@gmail.com  
*Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*

### Resumo

Na educação a pedagogia de projetos pode se enquadrar como ativa, na qual o estudante é o construtor e produtor de conhecimento. O Design tem contribuído para esta área por se apresentar como uma atividade que utiliza o projeto em suas práticas. No entanto é preciso estar atento aos pressupostos da educação para que a integração da disciplina do Design na pedagogia de projetos contribua inter/transdisciplinarmente com a melhora das práticas comunicativas na disseminação do conhecimento e no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, este artigo tem por objetivo investigar quais são as metodologias de Design que são utilizadas na educação na forma de pedagogia de projetos e compreender alguns de seus aspectos teóricos, de comunicação e disseminação do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório com a observação e análise de casos e experiências de aplicação de metodologias por projeto de Design em diferentes países. Foram identificados a princípio três métodos de Design que são utilizados na Educação: *Design Thinking*, *Design for Change* e Design Universal. Compreendeu-se que o Design possibilita através de suas metodologias na educação a solução de problemas de forma criativa além de servir como interface comunicativa entre os agentes educativos e a atividade educacional.

**Palavras-Chave:** Design; pedagogia de projetos; comunicação; educação

---

### INTRODUÇÃO

Atualmente as atividades e trabalhos por projetos na Educação tem recebido apoio de novas áreas que surgiram devido à transformação social dos últimos anos, em especial pela cultura digital. Nesse contexto, estão a gestão do conhecimento, as tecnologias e o Design. Esse último se apresenta como uma atividade que utiliza o projeto em suas práticas e pode contribuir de maneira positiva na Educação. Isso acontece, uma vez que, as atividades de Design estão ligadas a informação e apresentam o projeto como modo de conduzir o processo para chegar a sua finalidade que é o produto ou serviço, neste caso, educativo. Além disso, a disciplina de Design apresenta características inter/transdisciplinares, caráter holístico e aplicações na investigação de problemas a partir da atividade projetual.

Esse contexto de utilização do Design na Educação, nesse caso em especial através da Pedagogia de Projetos, faz com que seja necessária a compreensão da realidade em que esses projetos estão sendo aplicados de acordo com cada sociedade e cultura, quais teorias que os cercam e quais são as suas potencialidades. Dessa maneira, este artigo tem por objetivo investigar quais são as metodologias

de Design que são utilizadas na educação na forma de pedagogia de projetos e compreender alguns de seus aspectos teóricos, de comunicação e disseminação do conhecimento. Trata-se de um estudo inicial e sua metodologia está baseada em um ensaio teórico de caráter exploratório, com a compreensão de algumas teorias pedagógicas que relacionam Design e Educação, e a observação e análise de casos e experiências de aplicação de metodologias por projeto de Design na Educação em diferentes países. A compreensão dessas teorias e experiências de metodologias de Design na Educação permitirá que sua aplicação seja potencializada positivamente. Isso colabora para a inovação nos processos educativos e responde a algumas das atuais demandas de aplicação de projetos na Educação.

### **A PEDAGOGIA DE PROJETOS**

Na educação a pedagogia de projetos pode se enquadrar no campo de metodologias ativas nas quais o estudante é o construtor e produtor de conhecimento. O uso de projetos na educação teve início com John Dewey (1859 - 1952), importante filósofo e pedagogo norte-americano precursor das pedagogias ativas. Ele fez inúmeros esforços para integrar teoria e prática nas escolas. Para este pedagogo, os estudantes aprendem melhor quando realizam tarefas manuais associadas aos conteúdos, e isso está voltado a uma educação integral do ser, educar como um todo, pois o que importa é o crescimento físico, emocional e intelectual. Esse autor foi um forte defensor do compartilhamento de experiências sem barreiras ao pensamento, e afirmava que a escola deve proporcionar práticas conjuntas e promover situações de cooperação, buscando romper com a lógica do isolamento, voltada a uma educação mais individualizada. Ainda segundo Dewey, para se ter sucesso nos processos educativos, bastava um grupo de pessoas se comunicando e trocando ideias, sentimentos e experiências sobre as situações práticas do dia-a-dia. De acordo com Dewey (1897), a educação é um processo da vida e a escola deve representar a vida presente, tão real e vital para o estudante como aquela vivida em casa, no bairro ou na escola.

Na atualidade diversas instituições, estão utilizando a perspectiva de trabalho baseado em projetos (Pedagogia de Projetos) como uma metodologia que favorece os processos de ensino e aprendizagem. Isto é importante, uma vez que, o trabalho com projetos promove uma aprendizagem que desenvolve a autonomia, a interação, a cooperação, a colaboração e várias outras habilidades, competências e valores necessários no século XXI (Morin, 2000).

A pedagogia de projetos na educação tem sido vista como uma proposta de “ação do sujeito que ciente da existência de um conteúdo de informações que pode vir a acessar através da inter-relação com o meio, representado por fontes como a natureza, a tecnologia, e os outros sujeitos” (Moraes, 2008). Dessa maneira o estudante é levado a uma postura ativa e coletiva, com ação na escola e comunidade através do desenvolvimento de projetos.

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma gama de variáveis, de percursos imprevisíveis,

imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo. (Barbosa, 2008: 33)

Compreende-se então que o trabalho com projetos, como uma posição que equilibra a teoria e a prática, prática como resultado da ação, divide as responsabilidades e tarefas, comunica resultados, discute os processos avaliativos e faz com que educadores e estudantes assumam a condição de corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2006).

A partir do entendimento do significado da pedagogia de projetos é necessário agora perceber seus meandros com o Design. Por isso, no próximo capítulo será apresentado o Design na Educação de modo que conduza o leitor para a compreensão dos projetos de Design e das teorias pedagógicas que fundamentem sua utilização na educação.

## DESIGN NA EDUCAÇÃO

Ao se pensar na utilização do Design na Educação é fundamental estar bem amparado por teorias educacionais que conduzam o designing<sup>1</sup>. Como teorias pedagógicas que potencializam o uso do Design podem ser citadas as abordagens socio-cultural, construtivista, multirreferencial, inter/transdisciplinar, entre outras. Essas abordagens trabalham com a ideia da participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e cocriação ligada a inovação social. No entanto, deve-se haver cuidado ao utilizar as abordagens pedagógicas em conjunto com a pedagogia de projetos:

A pedagogia de projetos, que tem por objetivo instituir uma prática baseada na cooperação transdisciplinar, muitas vezes, no cotidiano escolas, acaba aproximando-se de mais uma atividade interdisciplinar do que se configurando efetivamente uma prática de projetos (Santos & Weber, 2012: 75).

Ou seja, para que exista uma prática de pedagogia de projetos é preciso que haja conhecimento para além da abordagem pedagógica, de maneira que, se conduza a tarefa pelo caminho da transdisciplinaridade. Além disso, quando se utiliza uma metodologia de Design como pedagogia de projetos a sua aplicação deve estar dentro das estratégias da instituição educativa para que o trabalho seja desenvolvido claramente por todos.

Para compreender melhor como uma teoria ou abordagem de Design pode ser aplicada na Educação foi criada a Educação de crianças e jovens através do Design

<sup>1</sup> Designing é compreendido como “a atividade humana de não-rotina que é um aspecto essencial do processo que conduz para o design de um artefato” (Love, 2002: 359). Ou seja, é a atividade humana conduzindo a produção de um design.

(Edade). De acordo com o autor dessa teoria, Antônio Fontoura (2002), trata-se de um modelo de Design a ser utilizado na Educação. Ele se baseia na pedagogia da ação e no construtivismo como base educacional para a proposta, e a interdisciplinaridade como atitude assumida da ação educativa. Assim, o autor define que:

As atividades de design, tendo em vista a sua natureza, são boas oportunidades para se criar e promover as condições necessárias para a construção ativa de conhecimentos na sala de aula seja por meio da manipulação dos objetos ou pela interação da criança com o ambiente (Fontoura, 2002: 42).

Fontoura (2002) cita também em sua teoria as ideias de Ausebel e o aprendizado significativo, de Gardner e os conhecimentos intuitivos, o construtivismo de Papert, a realidade social e cultural de Paulo Freire e outros muitos autores. Ou seja, apesar da linha construtivista do EdaDe outras abordagens foram utilizadas e apropriadas para justificar sua teoria e as possibilidades de Design.

Como visto até aqui, existem muitas abordagens pedagógicas que contribuem e justificam o uso do Design na Educação. Como forma de pedagogia de projetos o Design tem a colaborar com as atividades inter/transdisciplinares de pesquisa, experimentação, criatividade, cocriação, inovação, comunicação e disseminação do conhecimento. Isso será mais bem compreendido a partir das metodologias de Design utilizadas como pedagogia de projetos que é o assunto do próximo capítulo.

### **METODOLOGIAS DE DESIGN COMO PEDAGOGIA DE PROJETOS**

Algumas metodologias educativas que trabalham com projetos têm sido aplicadas na Educação em diferentes áreas, desde a escola até as universidades, há algum tempo. Dentre metodologias mais genéricas podem ser citadas a Aprendizagem Baseada em Problemas (Neufeld & Barrows, 1974) e os Projetos de Trabalho (Hernández, 1998). Já as metodologias que utilizam o Design aparecem inicialmente em estudos de Engenharia (Bratko, 1973; Strattan & Jackson, 1979) que envolviam os alunos em projetos de design sociais com significado para a disciplina de engenharia, com aspectos de comunicação, ação construtiva e objetivos educacionais definidos.

Atualmente, o Design vem sendo bastante usado em escolas e universidades públicas e privadas em diversos países. Alguns exemplos podem ser citados, como: escola Padre José Pegoraro que trabalha com o *Design for Change* (Monti, 2013) e na Universidade de São Paulo com o Design Thinking (HABITS, 2011), ambas em São Paulo, Brasil; a *Nueva School* em São Francisco (Nueva, 2013) e a escola *Ormondale Elementary*, da Califórnia (Neiva, 2012), nos Estados Unidos, ambas utilizam o *Design Thinking*; utiliza-se o Design Universal em escolas secundárias inglesas para o ensino em Design e Tecnologia (Nicholl *et al.*, 2013); a Universidade de Potsdam na Alemanha com a “*HPI School of Design Thinking*” (HPI, 2014); no curso de Mestrado em Inovação da Pontifícia Universidad Católica de Chile intitulado “*Creatividad, Innovación y Design Thinking*” (UNIVERSIA, 2011); da Universidade de ORT no Uruguai com o *Design Thinking* (ORT, 2011); na organização Cox {Ser} da Colômbia com o

*Design Thinking* (COSER, 2014). O maior ganho com que trabalha com essas metodologias está no fato de poder estimular a criatividade, a inovação, a colaboração, a autonomia e a atuação crítica e ativa de seus funcionários, corpo discente e docente. Como percebido nesse estudo exploratório apareceram os métodos *Design Thinking*, *Design for Change* e Design Universal que serão brevemente explicados a seguir.

Historicamente o **Design Thinking** (DT) tem como grande idealizadora a IDEO, uma Firma de Consultoria em Design e Inovação, que utiliza a abordagem do DT para ajudar as organizações dos setores público e privado a inovar e crescer e tem como fundador David Kelley e presidente Tim Brown (IDEO, 2014). O DT é um método focado no ser humano que visa encontrar uma solução inovadora para um problema, de forma coletiva, eficiente e eficaz. De acordo com Lindberg e Meinel (2010) o DT favorece a interação entre a exploração divergente de um problema e espaço de solução com processos convergentes de síntese e seleção (figura 1).

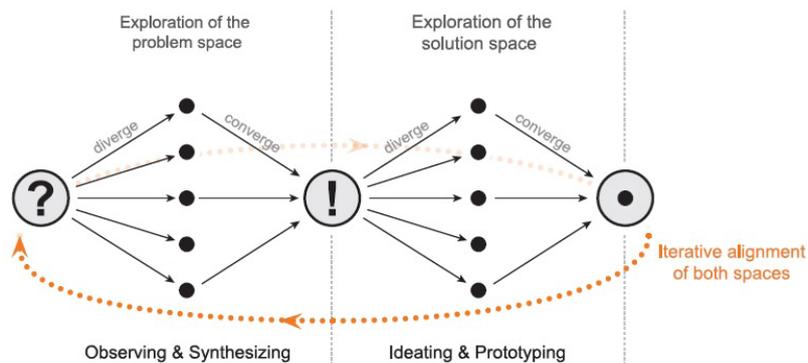


Figura 1 – Relações entre problema e espaço de solução no Design Thinking  
Fonte: Lindberg e Meinel (2010: 6).

No DT a principal tarefa do sujeito é identificar problemas e gerar soluções. Para isso, no âmbito educacional, precisa-se fazer um mapeamento local referente à cultura, aos contextos sócio-históricos e econômicos, às experiências das pessoas, entre outros fatores, a fim de identificar da melhor forma as possíveis barreiras e as prováveis causas e consequências do problema, para então buscar alternativas para transpô-las. Para tal, de acordo com Brown (2009: 16), não existe uma “melhor forma” de percorrer o processo: “o *continuum* da inovação pode ser visto mais como um sistema de espaços que se sobrepõem do que uma sequência de passos ordenados”. Assim, para o autor pode-se pensar neles como a inspiração, o problema ou oportunidade que motiva a busca soluções e a ideação como o processo de gerar, desenvolver e testar ideias. Desta forma, o passo-a-passo ou espaços do DT são: entender, observar, definir, idealizar, prototipar e testar, conforme mostra a figura 2.

Dentre as características do perfil de um “Design Thinker” estão de acordo com Brown (2008): empatia, pensamento integrativo, otimismo, experimentalismo e colaboração.

O **Design for Change** nasceu na Índia por uma designer chamada Kiran Bir Sethi, que fundou e dirige até hoje uma escola na cidade de Ahmedabad. Quando

Kiran abriu sua escola resolveu usá-la como um verdadeiro laboratório através da experimentação com as ferramentas do Design no currículo e estimulou as crianças a participarem ativamente de seus processos de aprendizado. Em 2006, ela resolveu que era hora de espalhar a ideia, e para isso criou o *Design for Change*. Trata-se de um movimento global cujo objetivo é oferecer às crianças a oportunidade de atuar para transformar a realidade que as rodeia. Elas são convidadas a expressar suas inquietações, a imaginar como resolvê-las e a colocar isso em prática. É destinado às crianças de 7 a 14 anos e trabalha conceitos-chave para a formação de cidadãos preparados para lidar com os desafios atuais e futuros por meio de quatro verbos: sentir, imaginar, fazer e compartilhar (figura 3). (DFC, 2014).



Figura 2 – Etapas do Design Thinking  
Fonte: Plattner et al. (2009: 114).



Figura 3 – Quatro verbos para trilhar o caminho do Design for Change  
Fonte: adaptado pelo autor.

Por fim, o último método apresentado nesse levantamento descritivo será o **Design Universal**. Ele é definido pelo *British Standards Institute* (2005) como o design dos produtos tradicionais e/ou serviços que são acessíveis para, e utilizáveis por, tantas pessoas quanto possível sem a necessidade de adaptação especial ou design especializado. Através do currículo de Design e Tecnologia das escolas inglesas o Design Inclusivo tem sido levado com o objetivo de provocar mudanças substanciais e sustentáveis na maneira como o design é ensinado. Para tanto, ele se envolve com uma parte da população que tem o potencial de provocar a mudança em longo prazo para uma sociedade mais inclusiva, ou seja, os professores de Design e Tecnologia. Ao se trabalhar com os professores e suas crenças é possível envolver os alunos no

Design Universal. Dessa maneira, os educadores irão engajar seus alunos e aprender através de tarefas de Design. (Nicholl, 2014)

Com este estudo exploratório inicial em diferentes portais acadêmicos e educacionais, artigos eletrônicos e livros verificou-se a princípio três métodos de Design que são utilizados na forma de Pedagogia de Projetos na educação em escolas e universidades: *Design Thinking*, *Design for Change* e *Design Universal*. Esses métodos de Design servem como uma interface entre os agentes da educação e a prática educativa. Com a análise dessas teorias até então apresentadas foi possível elencar algumas características em relação às metodologias de Design no que tange os processos de comunicação e disseminação do conhecimento:

- Trabalho em equipe: essas metodologias se pautam em um grupo de alunos e professores que estão trabalhando juntos em direção à solução de um problema comum. A colaboração, cocriação, pensamento integrativo, compartilhamento e inclusão reforçam esta ideia e fortificam os processos comunicativos entre os indivíduos da equipe;
- Caráter social: as metodologias são focadas no ser humano, pois são atividades de Design. A empatia e a compreensão das atividades humanas a serem realizadas são cruciais para o sucesso no uso dessas metodologias. É preciso compreender o outro para que se estabeleça o canal de comunicação correto, se fale a mesma linguagem e solucione o problema;
- Processos e etapas de trabalho: as metodologias apresentam etapas que são iterativas, ou seja, não apresentam um processo de trabalho necessariamente linear, já que é possível ir e voltar. Essas etapas facilitam o processo de organização do trabalho e comunicação da equipe que está focada em um objetivo comum;
- Plano da expressão e criatividade: o aluno é compreendido como sujeito de conhecimento, criatividade e expressão. Através dessas metodologias é possível despertar o protagonismo nos estudantes e fazer com que eles se comuniquem de diferentes formas e por diferentes processos;
- Inovação: através dessas metodologias é possível apresentar algo novo e tangível para a educação. As descobertas fazem com que novos conhecimentos sejam absorvidos e disseminados em processos intrapessoais e interpessoais. Além disso, novos produtos/serviços são apresentados à escola e comunidade.

Essas foram algumas das características em relação à comunicação e disseminação do conhecimento que foram possíveis de elencar a partir do que foi estudado neste artigo. No próximo tópico serão feitas as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou uma investigação de alguns aspectos teóricos das metodologias de Design que são empregadas como pedagogia de projetos na Educação. O ponto de partida do texto foi a Pedagogia de Projetos que apontou uma relação

com os projetos que são desenvolvidos no Design. Percebeu-se que os projetos de Design foram sendo aprimorados e sofreram especificações ao longo dos tempos, de tal modo que, surgiram métodos que foram adaptados ou então criados especialmente para as práticas educativas.

Como visto o Design na Educação é uma área relativamente nova e precisa estar bem amparada por teorias educacionais. A relação que se estabelece é da inter/transdisciplinaridade como meio necessário para que essa prática educacional transite entre as unidades de ensino-aprendizagem rumo à inovação.

Compreendeu-se com este estudo exploratório que as metodologias de Design que são utilizadas como pedagogia de projetos têm a função de solucionar problemas de forma criativa através de processos sociais e humanos, além de servir como interface comunicativa entre os agentes educativos e a atividade educacional. Entre os métodos encontrados destaca-se o *Design Thinking*, *Design for Change* e *Design Universal*. Através dessas metodologias de projeto é possível ativar nos envolvidos o espírito empreendedor e a melhora nas características cognitivas, interpessoais e intrapessoais. Essas metodologias podem contribuir para a comunicação e disseminação do conhecimento, pois, apresentam trabalho em equipe, caráter social, processos e etapas de trabalho, instigam o plano da expressão, criatividade e inovação.

Por este estudo apresentar caráter inicial e exploratório torna-se necessário que novos estudos sejam feitos com mais profundidade em relação às práticas dessas metodologias nas instituições de ensino-aprendizagem, as teorias pedagógicas que são utilizadas com cada uma delas, os modelos curriculares e de ensino dos países em que são aplicadas, entre outros tantos aspectos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, M. C. S. & Horn, M. da G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bratko, I.; Rajkovic, V. & Roblek, B. (1973). *Experiment in secondary school computer education*.
- British Standards Institute (2005). *British Standard 7000-6:2005*. Design management systems - Managing inclusive design - Guide.
- Brown, T. (2009). *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*
- Brown, T. (2008). *Design Thinking*. Harvard Business Review: Harvard Business School Publishing Corporation.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. John Dewey's famous declaration concerning education. *The School Journal*, LIV, 3, 77-80. Disponível em <[http://playpen.meraka.csir.co.za/~acdc/education/Dr\\_Anvind\\_Gupa/Learners\\_Library\\_7\\_March\\_2007/Resources/books/readings/17.pdf](http://playpen.meraka.csir.co.za/~acdc/education/Dr_Anvind_Gupa/Learners_Library_7_March_2007/Resources/books/readings/17.pdf)> Acesso em 14.02.2014.
- Fontoura, A. M. (2002). *EdaDe: a educação de crianças e jovens através do design*. Tese de doutorado em Engenharia de Produção. Florianópolis.

- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Lindberg, T. & Meinel, C. (2010). *Design Thinking in IT Development?* Electronic Colloquium on Design Thinking Research, Report n. 1.
- Love, T. (2002). Constructing a coherent crossdisciplinary body of theory about designing and designs: some philosophical issues. *Design Studies*, 23, 3, 345-361.
- Monti, Renata (2013). *Design e educação são temas de debate neste domingo*. O Globo. 27 out. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/design-educacao-sao-tema-de-debate-neste-domingo-10557098>> Acesso em: 14 fev. 2014.
- Moraes, L. (2008). *Investindo em Metodologias: O Trabalho com Projetos na Prática Pedagógica*. Instituto Ayrton Senna. Disponível em <<http://www.educacaoetecnologia.org.br/escolaconectada/?p=236>> Acesso em 14.02.2014.
- Morin, E. (Coord.) (2000). *Religando os Saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Neiva, L. (2012). *Design Thinking: uma nova fórmula para pensar a educação*. Instituto Claro. 11 mai. 2012. Disponível em <<https://www.institutoclaro.org.br/em-pauta/design-thinking-uma-nova-formula-para-pensar-a-educacao/>> Acesso em 14.02.2014.
- Neufeld, V. R. & Barrows, H. S. (1974). The 'McMaster philosophy': an approach to medical education. *Journal of Medical Education*, 49(11), 1040-1050.
- Nicholl, B. (2014). *Research Project Details*. Disponível em <<http://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/nicholl/Research-Project-Details.pdf>> Acesso em: 14.02.2014.
- Nicholl, B.; Flutter, J. A. E.; Hosking, I. M. & Clarkson, P. J. (2013). Transforming practice in Design and Technology: evidence from a classroom-based research study of students' responses to an intervention on inclusive design. *The Curriculum Journal*.
- Nueva (2013). *The Nueva School*. Disponível em <<http://www.nuevaschool.org/>> Acesso em: 14.02.2014.
- Oliveira, C. L. (2006). *Significado e contribuições da afetividade no contexto da Metodologia de Projetos na Educação Básica*. Dissertação de mestrado. CEFET-MG, Belo Horizonte-MG.
- Plattner, H.; Meinel, C. & Weinberg, U. (2009). *Design Thinking*. Munich: mi-wirtschaftsbuch.
- Santos, E. & Weber, A. (2012). Articulação de saberes no currículo escolar. In E. Santos (org), *Currículos: teorias e práticas* (pp. 63 -84). Rio de Janeiro: LTC.
- Strattan, R. D. & Jackson, D. C. (1979). *The Mini-Indy'79 design project at the University of Tulsa*. SAE Technical Papers.

## OUTRAS REFERÊNCIAS

- COSER (2014). *Fundación Cox{Ser}*. Disponível em <<http://coserfundacion.wix.com/home>> Acesso em 14.02.2014
- DFC (2014). *Design for Change Brasil*. Disponível em <<http://www.dfcbrasil.com.br/>> Acesso em 14.02.2014.
- HABITS (2011). *Exposição apresenta trabalhos com metodologia de Design Thinking*. 27 jun. 2011. Disponível em <<http://www.each.usp.br/incubadora/?p=305>> Acesso em 14.02.2014.

HPI (2014). *HPI School of Design Thinking*. Hasso PLattner Institut / Universität Potsdam. Disponível em <[http://www.hpi.uni-potsdam.de/d\\_school/home.html](http://www.hpi.uni-potsdam.de/d_school/home.html)> Acesso em 14.02.2014.

IDEO (2014). *We help organizations build businesses*. Disponível em <<http://www.ideo.com/>> Acesso em 14.02.2014.

ORT (2011). *Design Thinking: reinventando la educación en el siglo XXI*. Universidad ORT Uruguay. Centro de Inovación y Emprendimientos. Disponível em <[http://www.emprender.com.uy/newsletters/news\\_2011/setiembre/ort.pdf](http://www.emprender.com.uy/newsletters/news_2011/setiembre/ort.pdf)> Acesso em: 14.02.2014.

UNIVERSIA (2011). El Design Thinking llega a la UC. 23 mar. 2011. Disponível em <<http://noticias.universia.cl/vida-universitaria/noticia/2011/08/23/859677/design-thinking-llega-uc.html>> Acesso em 14.02.2014.

## Importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o ensino e aprendizagem: perspectiva da área de ciências exatas

GILVANICE CARNEIRO PEDREIRA & MARIA DA CONCEIÇÃO NOGUEIRA CORREIA

ninapedreira@gmail.com; lia@uefs.br

*Universidade Traz-os-Montes do Alto Douro, Portugal; Faculdade Anísio Teixeira (FAT), Brasil / Universidade Salvador (UNIFACS), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Brasil*

### Resumo

As crescentes mudanças no mundo da tecnologia da informação geram diversas formas de aprender e de perceber o mundo, o que requer do educador novas posturas, métodos e formas de interagir com o educando e com todas as variáveis que envolvem o ensino e aprendizagem nesse contexto. Para tanto, como objetivo deste artigo buscamos investigar de que maneira a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), na sala de aula, interfere no desempenho do professor e nos resultados pedagógicos e como a interação entre o sistema de educação e o sistema de meios contribui para o processo ensino e aprendizagem. O campo da investigação centrou-se nas disciplinas da área de ciências exatas das IES particulares de Feira de Santana, Bahia, Brasil. Como abordagem metodológica utilizamos pesquisa quantitativa e qualitativa, mediante inquérito por questionário aplicado aos professores e alunos da referida área.

**Palavras-Chave:** Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC); ensino; aprendizagem; práticas pedagógicas

---

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta estudo sobre a importância da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem de disciplinas da área de ciências exatas, realizado em Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade de Feira de Santana, Bahia, Brasil. Busca responder à principal questão aqui definida: Qual a importância das TIC para o desempenho do professor e o alcance dos objetivos pedagógicos? Neste sentido, define como objetivo investigar de que maneira a utilização das TIC, na sala de aula, interfere no desempenho do professor e nos resultados pedagógicos.

Partimos do pressuposto que a utilização adequada das TIC pelo professor, na sala de aula, possibilita maior efetividade no alcance dos objetivos pedagógicos. Observamos, a partir da própria experiência, que as IES particulares não disponibilizam, de forma adequada, recursos tecnológicos para que os professores da área de exatas desenvolvam suas aulas com criatividade e inovação ou, quando disponibilizam, nem sempre os recursos são suficientes para suprir toda a demanda.

Diante disso, outros questionamentos foram definidos: de que forma a utilização das TIC pelos professores das disciplinas de exatas contribui para facilitar o processo de ensino-aprendizagem? As IES particulares investem na formação

específica do professor, para o uso das TIC em sala de aula? O uso das TIC contribui para despertar/melhorar o interesse do aluno pelas aulas?

No sentido de responder a estas questões, estruturamos este trabalho com base em fundamentação teórica, apresentada a seguir e levantamento por inquérito, com resultados embasados por metodologia quantitativa e qualitativa, descritos adiante.

### **AS TIC E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm provocado rápidas e profundas mudanças na sociedade, influenciando significativamente nos processos educacionais. Essas mudanças afetam as várias facetas da dinâmica social, nos tempos atuais e, como conseqüência, induz a novas formas de pensar e produzir o conhecimento. Assim, as TIC têm sido utilizadas como importante recurso para a mobilidade social, para aqueles que podem acessá-las. Segundo Tornero (2007: 34), “no início do século XX, a internet se transformou em um instrumento acessível a todos, quase sem limitações, em qualquer parte do planeta”. Por essa razão, discussões sobre essa relevante temática têm ocupado os mais diversos cenários da sociedade, quer sejam no seio acadêmico, onde se reflete sobre sua gênese, ou no campo pedagógico, onde devemos implementar seu uso potencializado para o desenvolvimento da praxis educativa.

No contexto educativo, de acordo com Tornero (2007), o ensino, em geral, está diante de um novo cenário tecnológico, um universo repleto de satélites de comunicação, fibra ótica, informação digitalizada, computadores pessoais cada vez mais avançados. Ou seja, o ensino e a educação estão no meio de uma grande explosão de comunicação audiovisual e, diante dessa mudança, “a renovação tecnológica nas instituições de ensino é pobre e lenta nos países desenvolvidos e quase inexistentes, nos países não desenvolvidos” (Tornero, 2007: 29). Para este autor, as infraestruturas atuais não são adequadas para acompanhar o próprio avanço, como também, falta capital financeiro necessário para adquirir todo esse aparato tecnológico. Constatamos este fato neste trabalho. As IES investigadas não apresentam acervo tecnológico adequado para a adoção das novas TIC em sala de aula e não parece ser por falta de capital financeiro. Aliado a isso, demonstram certa lentidão para investirem nas TIC como recurso pedagógico.

O uso das TIC pode trazer mudanças significativas para a vida humana, tanto na formação educativa quanto no plano pessoal e profissional. Escola (2011: 468) afirma que a educação de um indivíduo está além da instituição escolar e que “a imprensa, cinema, rádio, televisão, a experiência de todos os dias concorrem para a educação desse indivíduo”. São muitas as possibilidades para o uso das TIC no espaço escolar, como por exemplo: bibliotecas virtuais, enciclopédias virtuais, interfaces gráficas, ensino assistido pelo computador, conexão à internet, entre outros. Todavia, existem limitações que impedem o seu uso nas instituições de ensino, que podem ser de ordem estrutural, política e social. A aquisição de conhecimentos pelos alunos e o desenvolvimento de competências e habilidades são um objetivo permanente

do ensino. Por isso, é necessário refletirmos sobre o desenvolvimento de habilidades e competências, por parte do corpo docente e discente, para a efetiva utilização das TIC nas práticas pedagógicas.

As TIC constituem-se instrumento de trabalho essencial para a educação e é necessário compreendermos a relevância do papel, cada vez mais preponderante, que exercem na educação, notadamente na área das ciências exatas. Através das TIC torna-se possível estabelecer interface de uma área com conteúdos de outras áreas do conhecimento, utilizando-as, muitas vezes, como elemento interdisciplinar para dinamizar o processo de ensino aprendizagem e oportunizar a aplicação das TIC no desenvolvimento de projetos curriculares integradores e colaborativos. Afinal, elas podem otimizar potencialidades inerentes à atuação das pessoas de forma ativa e criativa na sociedade tecnológica vigente.

Consideramos que não é suficiente desenvolver nos alunos competências de cálculo e de resolução de problemas. É importante, também, estimular a necessidade de aprofundar a compreensão dos conceitos, aguçar a curiosidade e perceber a relação intrínseca que existe entre a matemática e todas as atividades humanas no seu cotidiano. Como se sabe, as disciplinas da área de exatas estão tradicionalmente associadas ao insucesso e, por isso, a investigação nesta área procura muitas vezes novos métodos, novas práticas e novos recursos que ajudem na obtenção de melhores resultados, tanto na aprendizagem quanto no ensino.

As vantagens das TIC na construção do conhecimento são inegáveis. Contudo, a sua integração no ensino e aprendizagem, principalmente nas disciplinas da área de exatas não é muito frequente. Escola e outros (2013) explicam que as potencialidades educativas das TIC contemplam vantagens e desvantagens. Entre as diversas vantagens ressaltam o vasto campo de investigação e a possibilidade de acesso a grande quantidade de informação. Com relação às desvantagens, podemos citar o mau uso na sua utilização, como também o fato de deixar de utilizá-las durante o processo de ensino e aprendizagem por não saber usá-las. Neste estudo percebemos a falta de conhecimento de alguns professores sobre as TIC, bem como as dificuldades na sua utilização, enquanto recurso pedagógico.

Escola e outros (2013) salientam, também, que seria ilusão acreditarmos que ferramentas sofisticadas, tais como os computadores, quadros interativos, reproduzidores digitais, entre outros, poderiam resolver todos os problemas no ensino, pois sabemos que trabalhar com as TIC exige do professor uma nova postura na organização do currículo, nas metodologias implementadas em sala de aula, bem como nova postura na mediação das aprendizagens. A natureza inovadora das práticas pedagógicas com as TIC, se não for acompanhada por ações de formação que suscitem uma atividade prática e reflexiva dos professores, não tem capacidade, por si só, de operar grandes mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes (Coutinho, 2009). A utilização das TIC, de forma adequada, pode se transformar em ferramenta poderosa e, assim, melhorar o ensino e aprendizagem não somente nas disciplinas da área de exatas, mas em todas as áreas do conhecimento.

## **O CAMINHO METODOLÓGICO**

O presente trabalho de investigação realizado em quatro IES privadas de Feira de Santana consiste em pesquisa aplicada de natureza quantitativa e qualitativa. A pesquisa quantitativa tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana. Serrano (1994) diz que a pesquisa quantitativa, pela sua natureza, assegura a precisão e o rigor que requer a ciência. Flores (2010: 308) ressalta que “o método quantitativo permite a recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população e os dados são sujeitos a análise estatística no sentido de testar as hipóteses levantadas”. Por outro lado, a pesquisa qualitativa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno (Gerhardt & Silveira, 2009).

O conhecimento adquirido com a investigação bibliográfica, aliado às questões levantadas, forneceu apoio para a elaboração dos instrumentos. Realizamos o levantamento por inquérito, mediante aplicação de questionário, com o intuito de obtermos os dados e as informações necessárias para as análises e conclusões. A recolha dos dados objetivou a busca de informações a respeito do fenômeno estudado abrangendo professores e alunos, suas percepções e motivações.

A principal unidade de análise foi a importância das TIC no processo ensino e aprendizagem. Para o registro e medição dos dados observamos a validade, confiabilidade e precisão dos mesmos adotando os cuidados necessários e fazendo os devidos cruzamentos entre eles.

Os questionários foram construídos com o objetivo de levantar dados sobre a percepção do professor e do aluno a respeito da utilização das TIC, abrangendo os seguintes aspectos: infraestrutura das instituições; frequência da utilização das TIC; importância; satisfação com o uso; contribuição das TIC para a aprendizagem de matemática/exatas; dificuldades na utilização, pontos fortes e importância; e incentivo da instituição para o uso das TIC. Fizemos a tabulação e análise dos dados com apoio do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Para avaliar a frequência de utilização das TIC utilizamos a escala “sempre, quase sempre, às vezes, quase nunca e nunca”. Para a variável importância, utilizamos “alta importância, média, baixa, muito baixa e nenhuma”. Com relação à satisfação com a utilização das TIC e sua contribuição para a melhoria do aprendizado, utilizamos “totalmente, quase totalmente, um pouco, quase nada e nada”. A estas escalas foram atribuídos o peso de 5 a 1, sendo 5 para a avaliação máxima e 1, para a mínima. A tabulação foi feita utilizando o cálculo da média ponderada

## **COMPREENDENDO A REALIDADE**

Esta sessão busca responder às questões formuladas e atender aos objetivos propostos. Neste sentido apresentamos o resultado da investigação, destacando a percepção de professores e alunos sobre a importância, frequência de utilização e contribuição das TIC para o ensino e aprendizagem de disciplinas de exatas, satisfação com seu uso e fatores que interferem ou dificultam sua utilização.

### *IMPORTÂNCIA DAS TIC PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM*

Os professores entrevistados afirmam que as TIC são importantes para a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos conhecimentos tecnológicos do aluno, contribuem para a inclusão dos estudantes no mundo tecnológico e são bastante úteis para a compreensão da realidade no mundo do trabalho. Afirmam que “podem desenvolver potencialidades nos estudantes de forma mais rápida e consistente, fazendo com que eles amadureçam cognitivamente”, facilitam o processo de aliar a teoria à prática e pode ser mais atrativo para os jovens, pois estimulam o aprendizado e motivam, despertando maior interesse pelas aulas. Facilitam o trabalho docente e contribuem para melhorar a compreensão dos alunos sobre os fenômenos e conteúdos abordados, permitindo acessar dados reais e atuais para discussão.

De acordo com os professores entrevistados, em economia os softwares que simulam a realidade econômica por meio de jogos estimulam o aprendizado e aproximam os alunos da realidade. Em matemática, o fascínio dos alunos pelos computadores/internet faz com que se aproximem da matemática sem medo/traumas. Prepara o aluno para o mercado de trabalho, estimula a utilização de ferramentas que auxiliarão no processo diário das suas atividades, gera oportunidade de informação e aquisição de conhecimentos, a possibilidade de pesquisa e visualização de questões.

Os alunos ressaltaram que as TIC tornam o aprendizado mais fácil, mais interessante e mais prático, ampliam a visão dos alunos:

É muito importante, pois em qualquer área a tecnologia é bem vinda e nos ajuda a aprender o conteúdo rapidamente. A inovação e a utilização das ferramentas ajudam na integração, quebra um pouco as aulas monótonas, acrescenta dinamismo às aulas e sai da rotina (Pesquisa direta, 2013).

Com relação à importância das TIC, foram consideradas acima de média importância, tanto por professores quanto por alunos, as seguintes: *data show, internet, blog, redes sociais, laboratório de informática e os computadores do laboratório*. Os softwares específicos, filmes, blog, redes sociais e laboratório específico foram avaliados por professores e alunos como entre baixa e média importância. Jogos educativos foram avaliados pelos professores como de baixa importância e pelos alunos como de média importância. As respostas dos alunos foram equivalentes às dos professores, tendendo para um pouco maior, mas dentro da mesma faixa da escala.

As TIC avaliadas como importantes são também apontadas como mais utilizadas, tanto por professores quanto por alunos. Sobre a frequência de utilização, o *data show* se destacou como “quase sempre” utilizado nas aulas de exatas, seguido da *internet*, que foi avaliada como às vezes utilizada. Já *jogos educativos, blog, laboratório de informática e laboratório específico*, quase nunca são utilizados pelos professores.

### *CONTRIBUIÇÃO DAS TIC PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE DISCIPLINAS DA ÁREA DE EXATAS*

Buscamos verificar se efetivamente as TIC contribuem para o desempenho do professor e para os resultados pedagógicos. Os professores entrevistados ressaltaram

que as TIC contribuem para melhorar seu desempenho e possibilitam desenvolver no aluno a capacidade para a utilização das tecnologias e a postura de “solucionador de problemas”, não de “reprodutor de soluções”. Contribuem para melhorar a compreensão de conceitos, ampliar a percepção das aplicações matemáticas na compreensão dos fenômenos típicos que compõem a engenharia, desenvolver o raciocínio lógico, como também o estratégico e a análise crítica de dados. Oferece suporte para o acesso rápido à informação, potencializar discussões, promover a colaboração, criatividade, coordenação motora, cognição, auxiliar na tomada de decisões, na otimização de processos e atividades e contribuem para uma preparação mais dinâmica quanto aos possíveis obstáculos que os estudantes enfrentarão em sua carreira profissional. Aprender a utilizar essas novas tecnologias pode encurtar distâncias na aprendizagem tornando-a mais prazerosa e mais próxima da realidade atual do aluno.

Os alunos entrevistados afirmaram que as TIC ajudam a desenvolver muitas habilidades, como por exemplo, melhorar a compreensão e o entendimento, propiciando maior estímulo cerebral e interesse no assunto, tornando-o mais fácil e dinâmico. Possibilitam um raciocínio mais rápido, ajudam a desenvolver cálculos, melhorar o raciocínio lógico e a resolução de problemas, a compreender melhor a forma como os cálculos específicos da área de exatas são feitos e preparam para o futuro. Contribuem para melhorar a comunicação e a interação em grupo e com a tecnologia.

Quanto à opinião se as TIC facilitam a aprendizagem houve uma diferença para maior nas respostas dos professores. Somente o *laboratório de informática* aparece como item que facilita a aprendizagem, quase totalmente, segundo a percepção dos professores. Já os alunos avaliam na faixa entre “quase nada” para “um pouco”. O uso de *data show, internet, laboratório específico, computadores de laboratório*, os professores afirmaram que contribuem um pouco para melhorar a aprendizagem, enquanto os alunos dizem que não ajudam quase nada. Filmes e jogos educativos os professores acham que não melhoram nada e os alunos, entre quase nada e nada (Gráfico 1).

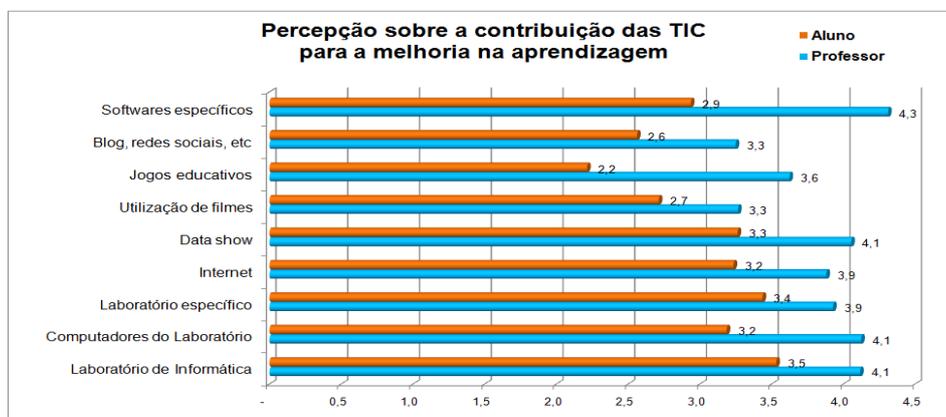


Gráfico 1 – Contribuição das TIC para a aprendizagem  
Fonte: Pesquisa direta, 2014

Os professores, em sua maioria, acreditam que as TIC propiciam condições para melhorar seu próprio desempenho em sala de aula. Os alunos afirmam que tornam as aulas mais dinâmicas.

### SATISFAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS COM O USO DAS TIC

Sobre a satisfação com o uso das TIC, tanto professores quanto alunos afirmaram que estão quase totalmente satisfeitos com o uso de data show. Com relação ao uso de softwares específicos, filmes, internet, laboratório de informática e computadores do laboratório, os professores se dizem pouco satisfeitos enquanto os alunos, quase nada satisfeitos. Ninguém respondeu que está totalmente satisfeito com o uso das TIC, conforme Gráfico 2.

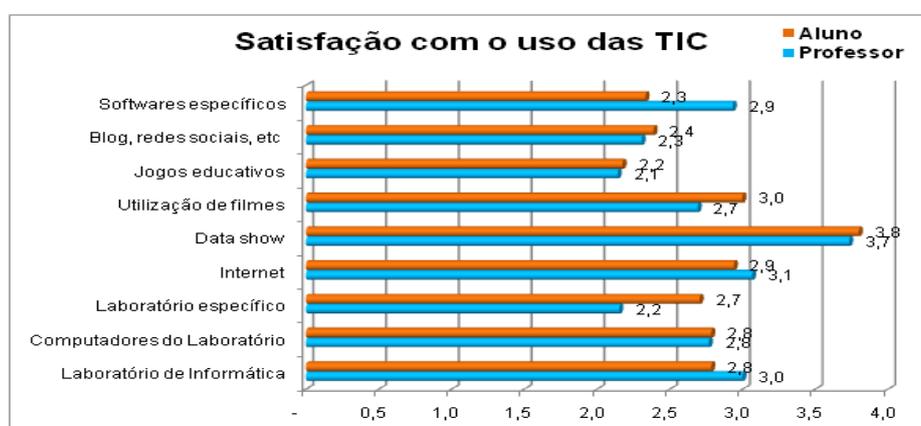


Gráfico 2 – Satisfação com o uso das TIC  
Fonte: Pesquisa direta, 2014

Constatamos que ainda falta incentivo, por parte das instituições de ensino superior, para maior utilização das TIC em sala de aula, mas os professores afirmaram ter interesse por sua utilização. A grande maioria dos professores (73,7%) afirmou gostar de utilizar as TIC nas aulas de exatas, enquanto 10,5% afirmaram não gostar e 15,8%, um pouco.

Aliado à questão do interesse de professores em utilizar as TIC na sala de aula, há o interesse da IES e suas ações no sentido de propiciar condições para sua utilização. Dessa forma, 44,4% dos professores entrevistados responderam que as IES não proporcionam formação continuada sobre a utilização das TIC, enquanto 22,2% afirmaram que proporciona um pouco e 33,3% afirmaram que sim. Quanto a estimular a formação dos professores para o uso das TIC, 38,9% dos professores entrevistados afirmaram que as IES não estimulam a formação dos professores para o uso das TIC, 33,3% afirmaram que sim e 27,8% disseram que estimula um pouco. Apesar disso, 52,6% dos professores sentem-se estimulados a buscar formação sobre as TIC, 31,6% sentem-se um pouco estimulados e 15,8% não se sentem estimulados.

Percebemos que as IES não estão investindo muito, nem na infraestrutura, nem na formação pedagógica voltada para as TIC. Prova disso é que 78% dos professores disseram que a sua instituição não adquire softwares específicos para o ensino

da disciplina de exatas, 22% disseram que sim, mas esses são professores de cursos que possuem laboratórios e softwares específicos, como os de Engenharia. As disciplinas de exatas, em sua maioria não recebem apoio da instituição para uso das TIC, conforme constata os respondentes e, como pudemos notar muitos professores ainda não perceberam a importância das TIC no processo educacional.

#### *FATORES QUE INTERFEREM OU DIFICULTAM A UTILIZAÇÃO DAS TIC*

Questionados sobre fatores que interferem ou dificultam na utilização das TIC, os professores afirmaram que as dificuldades para sua utilização estão relacionadas à infraestrutura e aos alunos. Com relação à infraestrutura, apontaram a falta de laboratórios e softwares específicos, como também, a quantidade insuficiente de laboratórios. Quanto à dificuldade com relação aos alunos, os professores entrevistados entendem que é devido à falta de conhecimento, motivação, interesse e prática destes sobre as TIC. Ressaltaram, também, a pouca divulgação das TIC e um deles salientou a “falta de domínio, muitas vezes por parte do professor”, dificuldade no manuseio e também, na utilização de softwares.

Na opinião dos alunos, as dificuldades estão relacionadas à falta de infraestrutura e de qualificação do professor. Com relação à infraestrutura, apontaram falta de data show, de laboratórios e softwares, equipamentos com defeito e dificuldade de reservar o laboratório. Também apontaram a “dificuldade dos alunos em trabalhar com as TIC (entender)”, “falta de tempo e dificuldade dos alunos aprenderem a utilizar os equipamentos”. Um dos alunos entrevistados afirmou que “falta qualificação do professor para o uso dos equipamentos” e outro acredita que “falta incentivo dos professores para utilizar esses recursos”.

Todas essas dificuldades, apontadas de forma aberta pelos professores e alunos, nos fazem perceber que ainda falta investimento na formação continuada dos professores, bem como na infraestrutura das instituições de ensino pesquisadas. Percebemos que as TIC ainda são utilizadas como ferramenta de trabalho, quando deveria ser discutida sua utilização como recurso pedagógico.

Dentre os fatores que interferem ou dificultam na utilização de metodologias inovadoras, os professores destacaram o excesso de trabalho. 47% afirmaram que o excesso de trabalho interfere no uso de novas metodologias, 42% disseram que, em parte sim e 11% disseram que não. Será que o excesso de trabalho compromete a qualidade do ensino? 42% dos professores disseram que sim, 47% disseram que, em parte sim e 11% afirmaram que não. Esses dados nos fazem perceber que variáveis externas ao processo ensino-aprendizagem relacionadas à política de gestão das IES e de valorização dos docentes, podem afetar a qualidade do ensino e comprometer, inclusive, a qualidade de vida dos docentes.

#### **CONCLUSÕES**

Este trabalho investigou sobre a utilização das TIC na sala de aula e sua influência no desempenho do professor e nos resultados pedagógicos, buscando responder

às questões formuladas. A discussão a respeito da utilização das TIC é atual e de suma importância, mas, no entanto, as Instituições de Ensino, bem como, alguns professores demonstram não perceber isso. As Instituições, por falta de infraestrutura adequada e os professores, por não se sentirem estimulados e nem preparados com relação a sua utilização.

Constatamos que as instituições investigadas não investem adequadamente, nem na infraestrutura, nem na formação continuada de professores no sentido de estimular a utilização das TIC como recurso educacional. A nossa percepção é que faltam estratégias por parte da instituição de ensino para a utilização das TIC. A maioria dos professores as utiliza como ferramenta de apoio, o que já contribui para dinamizar as aulas. Entretanto, percebemos que essa utilização ainda não se dá como um valioso recurso pedagógico. Já o aluno, vem de um ensino básico tradicional e deficitário e chega à universidade com grandes deficiências básicas, dificultando o processo de ensino e aprendizagem. Apesar disso, os entrevistados afirmaram que as TIC contribuem para melhorar o desempenho do professor, despertar o interesse do aluno e melhorar seu aprendizado, principalmente nas disciplinas de exatas. A interação entre o sistema de educação e o sistema de meios contribui para o processo ensino e aprendizagem, se for utilizada com ênfase em objetivos pedagógicos.

As reflexões desenvolvidas neste artigo tiveram a pretensão de contribuir para ampliar as discussões com relação à utilização das TIC nas aulas de exatas e com relação à sua utilização como recurso educacional para a melhoria do ensino e aprendizagem.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bodgan, C.R. & Biklen K.S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2. ed. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P. (2009). Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. In *Educação, Formação & Tecnologias* (pp. 75-86). Vol.2. Disponível em <http://eft.educom.pt>. Acesso em 23.12.2013.
- Escola, J. (2011). *Gabriel Maciel. Comunicação e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Escola, J. J. J.; Rivas, M. R.; Figueira, M. E. M. & Aires, A. P. F. (2013). *As TIC no ensino: Políticas, Usos e Realidades*. Santiago de Compostela, Spain: Andavira.
- Flores, P. M. G. A. de Q. (2010). *A Identidade Profissional Docente e as Tecnologias da Informação e Comunicação*. Tese de doutorado. Vila Real.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Serrano, P. G. (1994). *Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Tornero, J. M. P. (2007). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação*. Porto: Porto Editora Lda.

## Práticas no ensino de criação publicitária: entre a institucionalização e a busca por ludicidade

JULIANA PETERMANN; FÁBIO HANSEN & RODRIGO STÉFANI CORREA

jupetermann@yahoo.com.br; fabiohansen@yahoo.com; rodrigocorrea.ufpe@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

### Resumo

Este artigo trata de apresentar o início de um percurso analítico de uma pesquisa de maior amplitude. Tal pesquisa contempla a coleta de materiais didáticos e a gravação em áudio e vídeo de aulas de disciplinas cuja finalidade é o ensino de criação publicitária, na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ao longo desta, elucidaremos como é o processo de ensino e aprendizagem de criação publicitária, conhecendo as questões cotidianas de sala de aula. Assim, de modo geral, pleiteamos compreender as práticas pedagógicas vigentes nas disciplinas da área de criação publicitária; examinar os procedimentos didático-pedagógicos empregados por professores; identificar se há, nas Instituições de Ensino Superior investigadas, experiências de aprendizagem inovadoras; e, por fim, propor alternativas didáticas. Aqui apresentamos um pequeno recorte do conjunto de dados coletados e procuramos discutir a formação do *habitus* dos professores da área, os saberes necessários ao seu labor e a busca pela necessária ludicidade em um contexto de práticas institucionalizadas.

**Palavras-Chave:** Práticas pedagógicas; institucionalização; *habitus*; espaços de ludicidade

---

### INTRODUÇÃO

Neste texto damos continuidade à investigação que possui como eixo o ensino de criação publicitária. Para projetar resultados que não se restrinjam a um cenário regional e a instituições privadas, necessitamos avançar. Diante do que o trabalho de campo – até agora executado na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) e na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM Sul) - tratou de revelar, julgamos prudente ampliar o campo de observação para comparar as práticas de ensino em Instituições de Ensino Superior de diferentes regiões brasileiras e, igualmente, entre instituições públicas e privadas.

Como esta nova etapa da pesquisa ainda está em fase em andamento, a intenção é compartilhar a essência da proposta, as hipóteses, os resultados provisórios e o aporte teórico, sustentado em três eixos: institucionalização de Berger e Luckmann; *habitus*, a partir de Bourdieu; e criatividade por Winnicott.

Constatamos o predomínio de um formato conservador de ensino. Resta, por extensão, pouco espaço para experimentar, para ir além do convencional, para equilibrar sensibilidade e técnica.

É preciso pensar a transformação da sala de aula em um contexto variado de aprendizagem e recheado de ludicidade e a identificação da aproximação da escola em relação às linguagens não escolares (Citelli, 2002). A escola precisa estar preparada para “lidar com a observação distraída, que proporciona aprendizagens na diversão; com as aprendizagens construídas em contato com novas linguagens” (Sartori, 2010: 47).

Por sua vez, a noção de aprendizagem distraída dialoga com a teoria de Winnicott (1975), para quem a restrição às atividades lúdicas acarreta na perda da espontaneidade e do impulso criativo. Entendemos que este ponto de vista auxilia a refletir: quanto nossas salas de aula constroem o processo criativo? Oportunizamos aos estudantes espaços para práticas criativas? De que forma estabelecemos momentos lúdicos em sala de aula para ativar a criatividade?

Avaliamos estas questões a partir da análise dos materiais didáticos e das gravações em áudio e vídeo de aulas de disciplinas da área de criação publicitária, procurando considerar também em tais práticas a identificação de um *habitus* dos sujeitos envolvidos. Tal análise permite ainda a formulação de sugestões metodológicas para práticas didáticas mais saudáveis, lúdicas e frutíferas no ensino de criação publicitária.

### **SOBRE SABERES E PRÁTICAS EM SALA DE AULA**

Nos cursos de publicidade e propaganda, publicitários tornam-se professores. No início de nossas carreiras, pouquíssimos de nós possuem conhecimentos específicos sobre o ensino. No entanto, a formulação destes saberes para o professor publicitário acaba se dando no cotidiano da sala de aula, pois aqueles saberes originários de nossa formação centram-se nas técnicas, nas práticas e nas teorias que circulam e que são necessárias à criação publicitária. Porém, isto não pode acabar por desqualificar nossa prática docente, já que, de fato, nos tornamos *professores*.

Centramo-nos, então, no exercício reflexivo de nossa prática docente, encarada como prática legítima de ensino, promovendo questionamentos mais gerais, necessários a qualquer atividade docente, mas também alguns mais específicos, relacionados às especificidades da área da criação publicitária. Consideramos sobre questionamentos gerais e de outros específicos da área porque os analisamos em relação aos saberes profissionais dos professores descritos por Tardif (2000:14). Este autor indica que estes saberes são temporais (porque adquiridos através do tempo e porque os dois primeiros anos “são decisivos aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho”), são variados e heterogêneos (porque provêm de diversas fontes), a ainda, por último, são personalizados e situados (pois um “professor tem uma história de vida, é um ator social”).

Se considerarmos um pouco mais demoradamente, veremos que estas características quando tensionadas aos saberes dos professores das disciplinas da criação publicitária revelam especificidades, que aliadas aos saberes profissionais dos

professores de modo geral, são constitutivos de um *habitus*<sup>1</sup>. Falamos em saberes específicos porque damos ênfase a questão das referências necessárias ao professor da área da criação publicitária. Assim, a temporalidade ganha outra configuração quando o tempo não parece ser suficiente para o consumo de tantos produtos culturais quanto necessário à orientação de trabalhos de criação em sala de aula. A variação e a heterogeneidade dos saberes, em nosso caso, deve atingir seu auge, por lidarmos com matérias de significação de esferas muito distintas. Precisamos um grande conjunto de conhecimentos exigido por aquilo que deve ser anunciado. Assim, incorporam-se papéis e tornamo-nos professores – criativos – publicitários. Em sala de aula, vamos experimentando e ajustando-nos a esse *habitus*, que se forma no entrelace destes papéis: conservamos alguns traços e disposições do mercado publicitário; reelaboramos aquilo que entendemos por prática docente, a partir dos professores que tivemos; e, ainda, ajustamos modos de atuação que interseccionam estes dois papéis – oriundos do mercado publicitário e da prática docente: algo próximo ao papel de um diretor de criação na agência; algo próximo ao papel de um professor orientador de trabalhos científicos. Assumimos um papel no qual não sabemos muito bem como atuar e vamos experimentando.

O que percebemos é que a formação destes professores – criativos – publicitários, que se dá no cotidiano da sala de aula, acaba por constranger a atuação a/ de determinadas práticas. Isso porque as metodologias aplicadas na sala de aula acabam por se repetir, de um professor para outro, ou de um semestre para o outro. Práticas são institucionalizadas como forma de economia de uma energia que seria dispendida na elaboração de novas estratégias didáticas (Berger & Luckmann, 2008). Isso seria razoável se não precisássemos fazer da nossa sala de aula um ambiente propício à criatividade. Nossa prática docente deve permitir um reflexo de inventividade nos exercícios discentes de criação em publicidade. No entanto, nem sempre isso é possível. Sabemos do assoberbamento da maioria dos docentes e de todos os outros entraves a uma prática docente mais liberta.

Entendemos, a partir de Winnicot (1975), que é preciso construir um espaço lúdico para que dali possam verter energias criativas. Saímos a elaborar um mapeamento das práticas docentes na área da criação publicitária, no intuito de identificar aquelas institucionalizadas e outras que, mais afrouxadas, nos parecem exemplos de ludicidade, e, por isso, merecem circular. Desta forma, se/quando incorporadas à prática de outros docentes, acabariam também por se tornarem habituais e, portanto, também institucionais. No entanto, não vemos problema algum nisso. A seguir, veremos aspectos do que vimos até então.

1 Sabemos que cada agente de cada campo social possui modos de conduta determinados pelo próprio campo e ao que, ao mesmo tempo, o determinam. Tais modos de conduta são conceituados por Bourdieu como disposições duráveis ou como um *habitus*: "As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem ser o produto da obediência a regras, obviamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente" (Bourdieu, 1983: 61).

## O ENSINO DE CRIAÇÃO PUBLICITÁRIA NA UFPE

Na UFPE, até o presente momento, os processos de análises deram cobertura às práticas pedagógicas do campo discursivo, sobretudo ao que se dispõe a disciplina de Redação Publicitária (I)<sup>2</sup>.

Percebemos uma nítida predisposição para enfatizar as habilidades acadêmicas que valorizam os sistemas de ideias, como um discurso de oposição as pedagogias tecnicistas que suscitam atitudes estandardizadas\operacionais.

Os resultados preliminares da amostra apontam para uma visão bastante reflexiva, de autocrítica, que ratifica certa preocupação em como os procedimentos de ensino se institucionalizaram no curso de publicidade, em concernência com o favorecimento aos sistemas de ideias. Nesse contexto, o Ator 1 destaca:

Para a avaliação final da minha disciplina quero que vocês me apresentem um portfólio impresso, com doze peças, mais capa e contracapa elaborada. Além das peças quero ver o *briefing* de cada uma delas, com a problemática de comunicação desenvolvida e não uma análise teórica sociológica.

Percebe-se que há uma crítica no modo como os alunos da UFPE se comportam na média geral, ao desenvolverem seus trabalhos com uma responsabilidade excessivamente teórica. Aparentemente essa crítica, por reflexo, condiz com o abrigo de regras e condutas institucionalizadas entre os sujeitos que ali se encontram (outros professores), distanciando-se do foco profissional da atividade que deveria ser aprimorado no estímulo de práticas criativas.

O caráter do discurso corrobora ainda para uma espécie de demanda sugerida por uma parcela consistente de alunos que solicitam com frequência a participação instrumental (da práxis) integrada a sua contextualização teórica. Para ressaltar como esse fenômeno está presente nas rotinas de trabalho da UFPE, o professor se projeta frente esse dualismo paradigmático, incitando os estudantes a serem objetivos e sucintos quanto à descrição do processo criativo e complementa:

Quando um diretor de criação pega um portfólio de aluno, ele tem duas coisas em mente: - vamos rápido para ver se você entende do assunto e, neste caso, talvez um dia ele lhe chame para estagiar ou ele lhe indica para outra agência. Portanto, quem vai lhe contratar não está pronto para ver uma tese acadêmica, não venham com oito páginas explicando um conceito porque ninguém vai passar uma hora lendo sua tese.

Nota-se no discurso praticado no exemplo anterior, assim como detalha Bourdieu (2004), uma relação de forças específicas, propriamente simbólica, dada a 'natureza' da força capaz de se exercer nesse campo, contribuindo para formar uma espécie de capital simbólico. Além disso, parece-nos que a teoria apresentada serve para enfatizar os *modus operandi* dos cânones publicitários. Além dos clássicos da publicidade mundial, como David Ogilvy e William Bernbach há espaço para referências a alguns profissionais brasileiros, como é apresentado:

<sup>2</sup> A ementa de Redação Publicitária I compreende aos conteúdos de análise das características das diferentes peças publicitárias para o meio impresso. Relação criatividade versus adequação. Criação de título, subtítulo, texto e slogan para meios impressos e mídia exterior.

Vejam um dado de Roberto Menna Barreto, ao afirmar que só existem duas formas de fazer propaganda: a primeira delas é encontrar algo extraordinário em um produto e; a segunda você conta uma historinha que valoriza o produto. Pronto, não há mais nenhuma forma de se fazer propaganda. Será que isso é verdade ou é uma afirmação exagerada? Outra coisa, vocês precisam decidir qual escola criativa faz parte da sua personalidade, ou vocês são da escola de David Ogilvy ou da escola de William Berrnbach, porque são dois estilos muito diferentes.

Entende-se que ao se apropriar das grandes personalidades do mercado publicitário, o professor atribui um capital simbólico para sua fala, que por sua vez gera um impacto positivo na recepção dos estudantes, uma vez que abre espaços para gerar equivalência de procedimentos pedagógicos de aprendizagem.

No entanto, há de se destacar um fator inusitado nas análises, que nos permite um olhar mais destacado sobre os procedimentos pedagógicos vistos na UFPE, onde se sobressai uma nova proposição crítica – do campo das ideias – que se junta ao uso de um ferramental original, que parece ser inovador e interessante para um recorte mais aprofundado futuramente. Estamos nos referindo à construção de uma dinâmica de trabalho oferecida pelo Ator 1, como segue na transcrição:

Vamos para outro exemplo, as mãos juntas segurando um peixinho. Agora me descreva o que estão vendo semioticamente: percebam que está faltando água... o que isso sugere? Risco de vida? Ande com segurança? Vejam que esse exercício tem uma metaforização e pode ser apropriado para muitas questões problemáticas de comunicação... Isso é o que eu defino como Conectores Isotópicos.

Nesse caso, em especial, nosso Ator 1 se distancia das interpretações deterministas, redutoras, trivializantes, que segundo Morin (2002) têm em comum a ignorância das condições negativas que distanciam o conhecimento da ideia de processos autônomos. Na pedagogia assinalada, o foco se volta para o estudante, ao invés de factuar com as rotinas burocráticas do conhecimento clássico; o estudante é estimulado a produzir ideias acionando algumas referências que podem ser utilizadas para fazer paráfrases, baseando-se fundamentalmente em imagens.

Outro exercício sugerido em aula foi estruturado a partir do uso de uma imagem onde as mãos de um homem estão próximas, formando um arco, como se fosse fazer um jarro de barro, mas o objeto (jarro) não existe. Nesse contexto, o arco com as mãos pode ser aplicado para uma publicidade de câncer de mama, mas os estudantes são provocados a produzirem novas relações simbólicas pela mesma referência, criando exemplos de novos anúncios a partir de seu repertório particular, articulando sua criatividade para diferentes produtos.

O interessante do método é que o foco principal da atividade não está em solucionar um problema de comunicação, ou tão pouco repetir um modelo teórico consagrado. Há uma implicação teórica<sup>3</sup> que sugere inovação, que ampara o resultado criativo e estimula o estudante a pensar na qualidade da interação entre o espectador e o conteúdo da mensagem.

<sup>3</sup> O conceito teórico aborda sobre a expansão de energias que um micro anúncio pode gerar servindo como um meio para entender como se processa a expansão de macro energias do universo, também relacionado ao conceito de "bissociação ideativa" (Koestler, 1964).

## O ENSINO DE CRIAÇÃO PUBLICITÁRIA NA ESPM SUL

Ensinar aos estudantes de Publicidade e Propaganda práticas nas quais exerçiem a capacidade de conectar pensamentos é, inegavelmente, fundamental para potencializar o talento daqueles que desejam atuar na área de criação publicitária. Correlacionamos tal sentença de Carrascoza (2003: 23) a uma iniciativa das disciplinas de Criação II e Produção Gráfica na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM Sul) durante o segundo semestre de 2013.

Examinaremos a referida atividade como exemplo de uma experiência de ensino lúdica por considerar que foi oportunizada aos estudantes a chance de criar uma situação aliando imaginação e outros elementos com os quais interagem diariamente. O exemplo comprobatório do que estamos defendendo consistia no desenvolvimento de uma ação de guerrilha para despertar interesse nas pessoas com algo que fugisse a mesmice, isto é, fosse inusitado. Os estudantes deveriam criar um conceito e materializá-lo em cartazes lambe-lambe, espalhando-os em algum ponto da cidade de Porto Alegre.

A incumbência originou o trabalho “Isto não é um mictório” (figura 1) do Projeto “Guerrilha Social”. Foi articulando René Magritte (artista surrealista eternizado pela obra *Isto não é um cachimbo*) e Marcel Duchamp (francês autor da escultura *A fonte*, que tinha forma de um mictório) que os estudantes atenderam a provocação do professor das disciplinas de produzir uma peça voltada para a cidade e que envolvesse as pessoas.



Figura 1 - colagem do cartaz lambe-lambe nas ruas

O objetivo da intervenção foi combater o xixi nas ruas do bairro Cidade Baixa -reconhecido bairro boêmio da capital gaúcha -, problema que atormenta os moradores. Ao se apropriar de Duchamp e de Magritte, e mesclá-los a um conhecimento prévio (os homens que fazem xixi nas ruas), os estudantes deram nova aplicação às obras dos artistas, desta vez em cartazes lambe-lambe – meio de comunicação simples, tradicional e ao mesmo tempo, crítico e bem humorado. Desse modo, fizeram jus à afirmação de Carrascoza (2003) sobre a necessidade de exercitar a capacidade de conectar pensamentos.

Naturalmente, estamos nos referindo não apenas ao conhecimento de mundo dos aprendizes, porém as maneiras de experimentá-lo, de produzir sociabilidade e sensibilidades sociais. Esse aprendizado por vivências, sugerido pela ESPM, faz com que o estudante conquiste autonomia devido a menor dependência em relação ao professor para estabelecer o ritmo dos processos. Neste contexto, acreditamos na disseminação de abordagens lúdicas e interativas como forma de engajar no processo de aprendizagem. Percebemos que os acadêmicos participantes do trabalho “Isto não é um mictório” se divertiram na rua. Basta acessar o vídeo da ação para conferir: <http://vimeo.com/77350008>.

Por isso, o entretenimento como técnica de ensino mobiliza o estudante. Yanaze (2012: 61) aproxima a ludicidade ao ato de fazer, como “o elo mais coerente e permanente entre ensino e aprendizagem”. Segundo o autor, “informações, lógicas, raciocínios e valores são apropriados de forma mais profunda e significativa quando são assimilados de forma prazerosa e condicionada em brincadeira, ou seja, de forma lúdica” (Yanaze, 2012: 61).

Apesar do seu contexto livre, o lúdico necessita de regras - como fez o professor das disciplinas de Criação II e Produção Gráfica ao estabelecer as coordenadas da ação do Projeto “Guerrilha Social” -, assumindo um caráter de guia para estabelecer uma ordem social e possibilitar a formação de uma cultura e de um ser social. Entretanto, ainda que Demo (2011) sugira o incremento de modos não formais de aprender para pleitear a aprendizagem crítica e criativa, identificamos o emprego de modos convencionais no processo de ensino e aprendizagem de criação publicitária. Para ilustrar, novamente recorremos ao exemplo do trabalho “Isto não é um mictório” do Projeto “Guerrilha Social”. O fato de ter sido uma ação anônima, isto é, a ausência de um anunciante real em uma proposição de exercício em sala de aula equivale ao desgaste natural de uma prática pedagógica institucionalizada. Contudo, não privou os estudantes de vivenciarem uma situação real. Apenas não foi um caso típico de *briefing* para criação e apresentação de campanha publicitária para um cliente real.

## O ENSINO DE CRIAÇÃO PUBLICITÁRIA NA UFSM

Trataremos de expor aqui algumas práticas nas disciplinas de produção gráfica, agência experimental, redação publicitária em meios audiovisuais<sup>4</sup>. Entre estas, identificamos um *habitus* que oscila entre as práticas mais institucionalizadas, convencionais, e entre momentos mais lúdicos, de construção coletiva de conhecimento e de promoção de um ambiente lúdico e de “faz de conta” em sala de aula.

Na disciplina de produção gráfica, que na UFSM também contempla conteúdos de direção de arte, o professor propôs uma atividade que possuía como ponto de partida um texto sobre “Os 7 Gêneros de Consumidores”<sup>5</sup>. A atividade consistia na criação de um produto ecologicamente correto, com identidade visual, marca,

<sup>4</sup> Nesta coleta de dados, gravação e decupagem das aulas contamos com a colaboração das estudantes bolsistas do projeto de pesquisa, Gabriela Rech e Letícia Cabral.

<sup>5</sup> Fonte: Revista Isto é Dinheiro 24/05/2006 REF: Pesquisa de Mercado - Comportamento do Consumidor. Disponível em <<http://www.modaconsultoria.com.br/portal.asp?secao=consultoria&id=361>>. Acesso em 08.fev.2014.

embalagem e na sua divulgação por meio de uma campanha publicitária. Nessa disciplina, o professor proporcionava um espaço mais livre, chamando os estudantes à participação e pedindo que eles trouxessem exemplos ou ele mesmo os fornecendo durante a explicação. No entanto, também trazia *cases* sobre o que fora tratado na aula e abordava o cotidiano da publicidade, relatando situações que experienciou.

De certa forma, temos aí a aplicação de práticas já institucionalizadas com pequenos diferenciais que colaboram com a criação de um espaço lúdico, apresentados no espaço didático como certas restrições à prática criativa: em sorteio, os estudantes recebiam um tipo de público com características bem específicas, o que acabava por delimitar a sua criação; e o produto a ser criado possuía exigências ecossustentáveis. Tais restrições<sup>6</sup> geram uma espécie de entusiasmo proporcionado pelo desafio de criar com certas adversidades. Os desafios são geradores de ações criativas e estes parecem trazer aspectos da brincadeira, favorecendo o estabelecimento de um ambiente mais criativo, conforme vimos a partir de Winnicot (1975).

Na disciplina de Agência Experimental temos um ambiente convencional dentro dos parâmetros das práticas docentes na área. Durante o semestre, formaram-se equipes de cinco alunos, divididos nas funções de redação, direção de arte, mídia, planejamento e atendimento. Cada equipe executou três *briefings* e durante o semestre foi feito um rodízio de funções: o estudante começava na função que lhe parecia mais familiar e terminava com aquela mais difícil. A disciplina simulava o ambiente de agência publicitária e os trabalhos propostos eram fruto de demandas reais: Semana Acadêmica dos Cursos de Comunicação da UFSM, Feira do Livro de Santa Maria e Jornada Acadêmica da UFSM. Não há, portanto, um ambiente de inovação ou de experimentação. Temos aí muito mais um simulacro das práticas do mercado publicitário, nos seus formatos mais tradicionais. Destacamos, no entanto, que os momentos mais formais e de contato com os clientes, como aqueles de apresentação dos trabalhos e de realização de *briefings*, eram sempre de euforia. Apesar das formalidades, o “fazer de conta” e o experimentar o “como se fosse” de uma situação da vida profissional apresentava-se como algo estimulante.

Assim, novamente, identificamos que o momento de maior ludicidade é atingido pelo desafio. Além disso, o momento do sorteio das funções que os alunos iriam assumir em cada trabalho tornou-se de euforia. No último trabalho, quando cada um executava tarefas nas quais não possuía muita aptidão, vimos resultados surpreendentes, que representam desejos de superação das dificuldades enfrentadas.

Na disciplina de redação audiovisual, a atividade consistia na criação de um roteiro para a divulgação do campeonato de futebol de mesa organizado no Diretório Acadêmico. Os grupos receberam “orientações públicas”, conforme designou o professor. Formava-se um círculo e o professor ia orientando um grupo por vez, porém todos os outros acompanhavam. Assim, aquilo que era indicado para um grupo acabava servindo para o outro e vice-versa. Os alunos davam sugestões aos trabalhos dos colegas, o que se tornou divertido. Além disso, o conhecimento era

<sup>6</sup> Restrições que também se encontram no mercado em forma de custos, de restrições culturais e também de público.

construído de forma coletiva, organizando-se fluxos diferentes daquele tradicional fluxo professor-aluno.

Desta disciplina também destacamos outra prática: ao ensinar os planos de câmera, o professor apresentou um filme e, a cada cena, ia pontuando o tipo de plano utilizado e oferecendo uma justificativa para tal uso. Os alunos participaram e, antes mesmo do professor dizer o plano utilizado, eles se propunham a “adivinhar”.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das questões que estão no horizonte da nossa investigação (quanto nossas salas de aula constroem o processo criativo? Oportunizamos aos estudantes espaços para práticas criativas? De que forma estabelecemos momentos lúdicos em sala de aula para ativar a criatividade?) retiramos impressões significativas.

Verificamos a manifestação de uma nova atmosfera de possibilidades que transformam a sala de aula em um espaço variado de aprendizagem e recheado de ludicidade, priorizando práticas pedagógicas para ativar a criatividade e, por extensão, formar profissionais fundamentados não em esquemas e manuais. Isso significa dizer que os estudantes não devem se furtar ao conhecimento das técnicas, desde que em consonância com ferramentas de pensar.

Romper com os modelos consagrados de ensino, com os *briefings* clássicos trazidos à sala de aula, extrapola um saber automatizado que premia estratégias de ensino e recursos didáticos pouco favoráveis à aprendizagem dos estudantes. Dentre eles elencamos aulas centradas em relatos de vivências do professor no mundo do trabalho publicitário, exposição de *cases*, exemplos de peças publicitárias premiadas, criação e apresentação de campanhas publicitárias para um cliente real, aulas expositivas dialogadas.

Construímos esse texto porque vislumbrávamos em nossas hipóteses e no nosso aparato teórico um leque variado de recursos, disponíveis ao professor, para trabalhar de modo lúdico com os estudantes, visando à melhoria do ensino e a dinamização do ambiente escolar. E o trabalho de campo, até o momento, tratou de confirmar que a prática do ensino universitário de criação publicitária, nos cursos e IES monitorados, começa a se reestruturar. Disciplinas como Criação, Redação Publicitária e Direção de Arte estão em processo de revisão de suas dinâmicas em sala de aula.

Logo, cabe a nós, educadores, estar alertas e abertos às novas configurações e distintas experiências de aprendizagem, por mais que saibamos não se tratar de tarefa simples discutir modelos impostos e duvidar de padrões estabelecidos. Certamente ainda há forte resistência às experimentações.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Berger, P. & Luckmann, T. (2008). *A construção social da realidade*. São Paulo: Vozes.
- Bourdieu, P. (2004). *Para uma sociologia da ciência*. São Paulo: Edições 70.

- Carrascoza, J. (2003). *Redação Publicitária. Estudos sobre a retórica do consumo*. São Paulo: Futura.
- Citelli, A. (2002). Comunicação e Educação: aproximações. In M. A. Baccega, *Gestão de processos comunicacionais*. São Paulo: Atlas.
- Demo, P. (2011). *Outro professor: alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Koestler, A. (1964). *The Act of Creation*. Penguin Books: New York.
- Morin, E. (2002). *O Método 4: as ideias – habitat, vida, costumes, organização*. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina.
- Sartori, A. S. (2010). Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. In *Comunicação, Mídia e Consumo - Revista do Programa de Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing*. 7, 19.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Winnicott, D. W (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Yanaze, L. (2012). *Tecno-pedagogia: os games na formação dos nativos digitais*. São Paulo: Annablume, FAPESP.

## Educomunicação na educação básica: dos projetos ao protagonismo juvenil

ISMAR DE OLIVEIRA SOARES; ANTONIA ALVES PEREIRA & CRISTIANE PARENTE DE SÁ BARRETO

ismarolive@yahoo.com; antoniaalvesjor@yahoo.com.br; cristiane.pARENTE@hotmail.com  
*Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade do Minho (Portugal)*

### Resumo

Este artigo descreve como redes de ensino absorveram o pensamento do Núcleo de Comunicação e Educação em suas práticas educativas a partir do levantamento de pesquisas acadêmicas realizadas de 2007 a 2013 na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. As pesquisas sobre o programa Educom.rádio da rede pública de educação da cidade de São Paulo (ALVES, 2007; TAVARES, 2007; FUNARI, 2007; BRUNI, 2010; BORGES, 2009) averiguaram a coordenação operacional baseada em processos comunicacionais, a mediação, a gestão, o planejamento educacional e a expressão comunicativa dos alunos nos projetos. Por sua vez, nas redes privadas salesiana, Sesi e no Sistema COC (PEREIRA, 2012; ZANIN, 2013; ANDRADE, 2013; RODRIGUES, 2013), a preocupação residuiu em encontrar indícios de abertura ao paradigma da Educomunicação em sua gestão, currículo, projetos interdisciplinares e material didático. Seja naqueles implantados com intencionalidade educacional ou nos que dialogavam com essa perspectiva, os pesquisadores apontaram fortes evidências de que os processos de trabalho levam os alunos a se apropriarem de recursos midiáticos, tornando-se protagonistas na produção de cultura que beneficia o espaço escolar e a comunidade local.

**Palavras-Chave:** Educomunicação; interdisciplinaridade; gestão de processos comunicativos; protagonismo

---

### INTRODUÇÃO

As práticas educativas e comunicativas do continente americano deram contribuição significativa à educação formal desde que Paulo Freire, ao criticar a educação bancária, propôs uma comunicação dialógica em que alunos e educadores construíssem juntos o aprendizado a partir de sua experiência cultural. Sua proposta encontrou respaldo graças aos movimentos revolucionários de comunicação alternativa e educação popular, que emergiram entre os anos de 1960 a 1980, ligados a grupos populares, sindicatos, comunidades eclesiais de base (CEBs) da Igreja Católica, dentre outros organismos.

Tendo surgido na educação não-formal, as práticas comunicativas percussoras da Educomunicação fomentaram a partir dos anos 2000 experiências significativas em redes de educação pública – cidade de São Paulo e estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás – e particular – como as Escolas Salesianas do Continente Americano (ESA) e a Rede Salesiana de Escolas no Brasil (RSE).

As experiências com cineclubes e programas que se alimentavam dos estudos de recepção - oriundos de projetos de resistência cultural e comunicativa desenvolvidos nas décadas anteriores - contemplavam um olhar crítico em relação

à comunicação hegemônica. Um dos projetos foi o *Programa de Leitura Crítica dos Meios* (LCC), proposto pela União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), na década de oitenta, que encontrou grande abertura nas escolas, principalmente naquelas ligadas à Igreja Católica. Outra experiência foi a *Campanha da Fraternidade*, da Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB), que propôs a temática da Comunicação em 1986, desencadeando experiências com projetos interdisciplinares nas escolas e que, tempos depois, foram identificados como educacionais.

Essas discussões em torno dos programas de *comunicação para a educação* aconteciam também nos Estados, passando pelas fases defensivas, de desautorização dos programas até chegar numa fase socioconstrutiva embasada em um paradigma mais aberto de exploração e análise das mensagens midiáticas graças ao conceito de multiculturalismo. Na América Latina, primeiro se deu as discussões a partir do impacto negativo da mídia para depois passar para reflexão a partir do fenômeno da cultura contemporânea e as relações entre os receptores e os meios de comunicação.

Especificamente no cenário brasileiro, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) abriu espaço para a introdução da *educação para a comunicação* nos currículos, apontando uma concepção emancipadora da educação, inspirada em Paulo Freire (1925-1997) – concepção de uma educação libertadora/igualitária entre os sujeitos – e em Célestin Freinet (1896-1966) – prática educativa através da produção de jornais escolares que levaram os alunos a serem sujeitos produtores de conhecimento.

Com o advento da entrada das tecnologias educativas nas escolas, a reflexão crítica passou a denunciar uma visão funcionalista e mecanicista que precisaria ser superada, tendo em vista a promoção da democratização e do acesso ao conhecimento, por meio da inclusão midiática estabelecida sobre uma ação política democrática.

Assim, a passagem da década de 1999/2000 presenciou uma convergência significativa nos estudos sobre a interface Comunicação/Educação. Diferentes pesquisadores latino-americanos tomaram para si a reflexão sobre a inter-relação entre os dois campos científicos a partir de diferentes perspectivas. O *diálogo problematizador* de Paulo Freire fora assumido por Mario Kaplun, em sua proposta de *comunicação educativa* pautada na lógica de uma sociedade global humanizante e edificada no diálogo, na cooperação solidária e na reafirmação das identidades culturais (Kaplun, 1997: 75).

Ao apontar o descompasso entre os campos, Jesús Martín-Barbero enfatiza a urgência da comunicação pedagógica chegar à *dimensão estratégica da cultura por meio da tecnicidade midiática* – já que ainda se embasa no texto impresso e na transmissão de conteúdo. Jorge Huergo também dá sua contribuição quando define essa interface como uma *topografia cultural* apresentando áreas de confluência que se estabelecem em relações entre as instituições educativas e os horizontes culturais, entre a Educação e os meios de comunicação e entre a Educação e as novas tecnologias.

Para os pesquisadores brasileiros José Braga e Regina Calazans há questões delicadas comuns aos dois campos, necessitando de novos ângulos de observação

que passam por intencionalidades educativas e pela interdisciplinaridade, pois um campo influencia no pensar do outro. Contudo, é Ismar de Oliveira Soares quem apresenta a perspectiva epistemológica do reconhecimento da existência de um terceiro espaço autônomo, interdiscursivo e transdisciplinar, denominado Educomunicação.

Nesse contexto transdisciplinar é que surge a contribuição do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP), ao identificar a interface como um novo campo do conhecimento que herda a contribuição desses pesquisadores. Seu caráter dialógico promove relações igualitárias entre os atores sociais, criando ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e interdiscursivos enriquecidos pelas perspectivas da interdisciplinaridade e da transversalidade nos processos culturais e aprendizagem processual.

### **O NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO**

O pensamento do NCE-USP se consolidou com a pesquisa realizada entre 1997 e 1998 com 172 especialistas da América Latina, Portugal e Espanha, cuja intenção era identificar o perfil educador dos agentes que trabalhavam na inter-relação Comunicação/Educação (Soares, 1999). Descobriu-se que as pessoas não estavam presas aos padrões de teorias das duas áreas, mas atuavam a partir de ideologias de transformação social embaladas pelas revoluções das décadas anteriores, pela comunicação dialógica libertadora de Paulo Freire e pela discussão sobre a democratização da comunicação.

Foi nesse momento que, sob a coordenação do professor Ismar, os pesquisadores do NCE-USP observavam esse paradigma como o conjunto das ações desenvolvidas por grupos sociais e nos movimentos, visando a transformação de alguma realidade específica. Houve ressignificação daquilo que Jesus Martín-Barbero havia definido como *ecossistema comunicativo*, deslocando o sentido de relação dos seres humanos com a tecnologia para designar todo tipo de relação entre pessoas mediadas pela tecnologia ou por processos e recursos da comunicação. A Educomunicação passou a ser designada como:

o conjunto das ações inerentes ao planejamento e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (Soares, 2001: 43).

No bojo dessa efervescência discursiva, os projetos coordenados pelo NCE-USP tornaram-se experiências paradigmáticas, apontando para alternativas de transformação na educação formal com o projeto *Educom.rádio*, desenvolvido na rede pública de educação da cidade de São Paulo entre os anos de 2001 a 2004. Esse projeto, em parceria com a Secretaria de Educação Municipal (SME-SP), visava reverter a violência nas escolas ao permitir a existência de relações mais democráticas no ambiente educativo, graças à gestão dos processos comunicativos entre professores e alunos.

Outros projetos do NCE-USP também passaram a ser alvo de investigação no programa de pós-graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM/USP), dando legitimidade científica a esse novo campo. É essa contribuição que este artigo reconta.

### **A DISSEMINAÇÃO DO PENSAMENTO DO NCE-USP**

Era inquietante a perspectiva relatada pelos mediadores do *Educom.rádio* de que os adolescentes pareciam se tornar antenas – ao terem um microfone em mãos durante a gravação de um programa de rádio – projetando de seu imaginário o sentido de protagonismo social do qual estavam investidos. Ao se tornarem pesquisadores, muitos mediadores buscaram depurar a prática diante da teoria através da área *reflexão epistemológica*.

Nosso recorte temporal recai sobre as dissertações e teses defendidas na Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP) entre 2007 e 2013 que se debruçaram sobre a educação formal. Do *Educom.rádio* foram analisadas sua coordenação operacional baseada em processos comunicacionais (Alves, 2007), sua proposta de mediação de processos comunicativos (Funari, 2007), a expressão comunicativa dos alunos (Tavares, 2007) e as estratégias de seu planejamento educacional (Borges, 2009).

Pesquisas internacionais também têm apontado para essa contribuição. Isabella Bruni, da Università La Sapienza, de Roma, publicou em 2010 o livro *L'Educomunicazione brasiliana sulle onde della radio*, tendo tomado como referência o *Educom.rádio*. Ganhando novo fôlego em 2005 através de uma lei municipal, o programa continuou a existir recebendo nova denominação: *Programa Nas Ondas do Rádio*. Em 2011, passou a ser observado pela pesquisadora vinculada à *University of London*, Beth Titchiner, estando seu interesse em pesquisar as experiências de alunos e docentes a respeito de temáticas como “identidades, poderes e saberes frente à experiência das mudanças nos ambientes educativos e comunicativos do século XXI” (Abeducom, 2013: 1).

Após treze anos trabalhando com Educomunicação a SME-SP continua seu percurso no sentido de levar a experiência educacional para todo o currículo escolar. Cabe aos pesquisadores do NCE-USP atuarem como formadores na rede de ensino, colaborando para a integração do conceito nos projetos interdisciplinares das escolas.

Os sites *Educom.TV* (2002), *Todeolho.TV* (2002), *Educom.rádio* (2001-2004) e *Educomradio-centro-oeste* (2005-2006), desenvolvidos pelo NCE-USP, articularam a linguagem digital na perspectiva da dialogicidade e interatividade como atributos da natureza da relação entre os mediadores dos processos educativos (Leão, 2008). Assim se deu a marca da inserção do NCE-USP na educação a distância (EAD) com o *Educom.TV* (Machado, 2009) e o curso de especialização *Mídias na Educação* (2006-2013) – parceria com o Ministério da Educação para formação docente no uso das novas tecnologias (Oliveira, 2002).

Percebe-se nessa experiência virtual e digital que as relações vivenciadas entre mediadores/tutores e cursistas se sobrepõem aos aparatos tecnológicos,

considerados como facilitadores. O diálogo franco e aberto se manifesta na relação que não visa o “comunicar pelo diálogo”, mas o “criar espaço para o diálogo” na percepção do outro (Machado, 2009: 138). Assim, o tutor pode ser chamado de educador posto que há atividades voltadas para a comunicação dialógica e para o estímulo do protagonismo juvenil (Mello, 2010). Além disso, o fato da EAD ser considerada parte integrante da área de *mediação tecnológica*, dá maior robustez à práxis das ações educacionais (Consani, 2008).

Outras pesquisas contribuem com a história da Educomunicação ao discutir conceitos como mídiamediação e tecnologia educativa, dentre outros, ao longo das duas décadas de constituição do campo (Messias, 2011). A investigação sobre cinema e educação, por exemplo, concluiu que o cinema ainda é visto como um recurso ilustrativo no universo escolar, mas poderia levar a uma prática dialógica que desencadearia projetos interdisciplinares envolvendo o cinema como cultura, linguagem e produção midiática (Mogadouro, 2011).

Ao lado dessas experiências na rede pública, redes de ensino privadas atuam em propostas educacionais assessoradas pelo NCE-USP. É o caso da organização salesiana que elabora a *Proposta de Educomunicação para a Família Salesiana*, em 2000, e assume-a como política de ação nas escolas do continente americano em 2001. Com o surgimento da Rede Salesiana de Escolas (RSE) no Brasil, em 2002, o paradigma da Educomunicação passa a fazer parte do imaginário e atuação dos seus educadores e estudantes (Pereira, 2012).

Três monografias do curso de especialização em *Mídias na Educação*, orientadas por pesquisadores do NCE-USP, averiguaram que a rede de ensino Sesi, ligada à indústria (Zanin, 2013; Andrade, 2013), e o sistema de ensino COC (Rodrigues, 2013) estão realizando ações comunicativas com fortes indícios educacionais que dialogam com o pensamento do Núcleo por apresentar abertura ao paradigma em sua gestão, currículo, projetos interdisciplinares e material didático, ultrapassando o simples uso das tecnologias na escola para melhorar a performance do professor, sua didática ou metodologia. O foco principal nessas ações reside na gestão de processos comunicativos mediados com metodologias inovadoras e democráticas, levando os alunos a se tornarem protagonistas em todo o percurso.

### **EDUCOMUNICAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E PROTAGONISMO**

Seja nos materiais didáticos impressos ou digitais, a intertextualidade leva os educadores e estudantes a desenvolverem atividades e projetos comunicativos que facilitam o diálogo e o desenvolvimento das dimensões lúdica, didática e educacional aliadas às áreas educacionais (Soares, 2012; Pereira, 2012). Atendendo aos anseios dos alunos quando estão com recursos tecnológicos em mãos – o brincar – a perspectiva lúdica se manifesta durante o manuseio dos equipamentos de produção radiofônica que permite a aproximação de seu cotidiano com o exercício de sua imaginação (Soares, 2012). Isso requer que o educador seja um mediador e

saiba realizar seu trabalho com intencionalidade mediante um planejamento didático adequado durante o processo de ensino para que o uso do rádio, do jornal, da revista, dos blogs, dentre outros, possa se converter também em suporte midiático.

Muitos educadores não se contentam com as fases lúdica e didática, prosseguem para a dimensão educomunicativa ao propor que o manejo dos recursos tecnológicos melhore o fluxo comunicativo e proporcione um processo de ensino/aprendizagem coletivo, colaborativo e criativo. Associam outras linguagens aos recursos tecnológicos, envolvem outros professores e estudantes com projetos interdisciplinares para melhorar as relações da comunicação dentro da escola, criando ecossistemas comunicativos abertos e criativos que se associam:

(...) ao tratamento de outros objetivos relacionados com a prática da cidadania, como o envolvimento da comunidade com a educação ambiental, a redução ou eliminação do bullying, ou mesmo a promoção do protagonismo infanto-juvenil no desenvolvimento de ações de interesse da comunidade educativa. (Soares, 2012: 1).

A experiência salesiana expressa no sistema preventivo estabelecido sobre os pilares da razão, religião e *amorevolezza* (amorabilidade) – identificados respectivamente como senso crítico, ecumenismo e relações amigáveis entre alunos e educadores – dialoga com o paradigma educomunicativo. O último pilar é responsável por estabelecer um clima familiar que permite que os alunos se transformem em protagonistas de suas ações, de suas descobertas e de suas produções com os recursos tecnológicos e midiáticos.

Por meio de oficinas que não se configuram em práticas de *oficinismo*<sup>1</sup>, os projetos são desenvolvidos processualmente, permitindo que os alunos compreendam como se dá o processo de produção de vídeo, história em quadrinhos, jornal, revista, dentre outros. Apropriando-se dessas técnicas, produzem suas próprias histórias contribuindo “para uma cidadania capaz de reconhecer os problemas de seu entorno sociocultural e intervir responsavelmente na melhoria deles” (PEREIRA, 2012: 235). Dentre os projetos, destacamos a produção de um vídeo para revitalizar um espaço público do bairro e ou de uma revista que não tratasse apenas de temas de variedades, mas contribuísse socialmente.

Da mesma forma, nas ações comunicativas da Rede Sesi o efetivo diálogo sobre as práticas educativas, os projetos interdisciplinares e os eventos formativos da equipe de educadores se fazem presente. O projeto *Desfile Eco-Literário* envolveu alunos e educadores trazendo contribuições ao meio ambiente ao utilizar material reciclado na confecção das roupas para o desfile, além de articular diferentes linguagens comunicativas e o conhecimento literário.

<sup>1</sup> A prática do *oficinismo* se refere à prática em que um especialista ministra oficinas rápidas sem preocupação com a aplicação apropriativa pelos estudantes, ou seja, sem levá-los por meio do diálogo a uma gestão da comunicação capaz de transformação o entorno social. Nessa experiência, o importante é o ensino do manejo das tecnologias desvinculado da experiência cultural que cria ecossistemas comunicativos.

Nas demais redes de ensino, conforme apontam as pesquisas mencionadas<sup>2</sup>, há intencionalidade dialógica que leva os alunos a se apropriarem dos recursos midiáticos para tornarem-se protagonistas na produção de cultura. Entretanto, nota-se que as dimensões lúdica e didática ainda são as mais fortes, necessitando que os *ecossistemas comunicativos* sejam potencializados pela dimensão educacional, o que aconteceria se houvesse maior intencionalidade no trabalho com as áreas da Educomunicação.

As áreas da *educação para a comunicação e reflexão epistemológica*, além de realizarem leitura crítica da comunicação, garantem que haja unicidade entre a teoria e a prática apontando para outra área que é a ligação da experiência educacional: a *gestão da comunicação* que se preocupa em facilitar o processo de comunicação entre todos. Com esse suporte reflexivo, as áreas de *mediação tecnológica e expressão comunicativa através das artes* abrem espaço para o protagonismo juvenil, já que mediadores ajudam os alunos a se apropriarem dos recursos com inventividade e criatividade, manifesta nas produções dos mesmos.

Outra área que vem crescendo no espaço escolar é a *produção midiática* em que veículos de comunicação desenvolvem projetos para serem implementados nas escolas, permitindo que a comunidade escolar faça sua voz ultrapassar os muros da escola. Um exemplo dessa área aconteceu em Itahum, cidade do interior de Mato Grosso do Sul em que, a partir de um jornal mural, um informe escolar e um espaço conquistado no jornal *O Progresso*, de Dourados-MS, os alunos passaram a divulgar e denunciar os problemas do local e reivindicar seus direitos (Barreto, 2012).

A sétima área é a *pedagogia da comunicação* que vem sendo discutida entre as faculdades de Comunicação (ECA) e de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP) desde a identificação do conceito, passando a ser incluída no conjunto das áreas educacionais. Para Soares (2011), essa área é capaz de tecer um diálogo fecundo com o currículo escolar, o protagonismo dos alunos e mediação do professor, que leva a *metodologia da comunicação escolar* a ser vista como comunicação interpessoal, assumida como uma mídia humana (Penteado, 2002).

Contudo, para de fato atender aos critérios educacionais (Rodrigues, 2013: 77), os projetos interdisciplinares precisam se pautar nos seguintes requisitos: dialogicidade, democracia, participação, mediação, motivação, transdisciplinaridade, inclusão, cidadania e uso de mídias, autonomia dos alunos, reflexão, criticidade, criatividade, solidariedade, cooperação, diálogo, protagonismo e qualificação das relações comunicacionais.

Sendo assim, as atividades educativas precisam mostrar preocupação com o posicionamento cidadão dos alunos, seja na análise de jornal, num trabalho grupal e no posicionamento crítico diante de determinado conteúdo, situações que permitem que seja estabelecido um diálogo capaz de desenvolver e exercitar a criatividade dos alunos na expressão da produção de mídias (Rodrigues, 2013: 86).

<sup>2</sup> Há outras experiências educacionais nas redes de ensino confessionais marista e franciscana em nível nacional; e em redes particulares da cidade de São Paulo: Colégio Bandeirante e Dante Alighieri, ainda não verificadas em pesquisas de pós-graduação.



Figura 1: Áreas educacionais intercaladas com a proposta educativa de Francisco Gutierrez (Pereira, 2012, p.80)

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após 14 anos desde a identificação do conceito de Educomunicação e tendo participado ativamente da criação da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), podemos dizer que o pensamento do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) está presente na educação formal, não-formal e informal no território brasileiro, latino-americano e mundial. Isso se deu graças à seriedade das pesquisas realizadas com a intenção de teorizar a respeito da prática educacional, implementação de projetos, programas e eventos na inter-relação Comunicação/Educação.

As pesquisas mencionadas apontaram numa única direção: a ação educacional só é possível quando, junto com o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, há a preocupação em suscitar o protagonismo juvenil em vista da apropriação dos recursos midiáticos como caminho para a inventividade dos envolvidos na produção de seus próprios produtos culturais. É nesse percurso que se faz necessária a presença do educador, um agente mediador capaz de fazer a gestão dos processos comunicativos por meio de um diálogo franco e aberto que envolva a todos na construção do *ecossistema comunicativo*.

É nesse espaço que as relações afetivas corroboram para a existência de uma ambiência que qualifique as relações comunicativas no respeito às diferenças, na cooperação de ações coletivas capazes de levar a todos ao pleno exercício da cidadania.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABPEDUCOM (2013). *Conceito de Educomunicação do NCE/ECA/USP é objeto de pesquisas na Inglaterra e Itália*, 6 set. 2013. Disponível em <<http://www.abpeducom.org.br/2013/09/conceito-de-educomunicacao-do-ncecausp.html>>. Acesso em 29.12.2013.

- Andrade, M. do C. & Carloto, R. de C. Z. (2013). *A educomunicação nas ações comunicativas dos projetos interdisciplinares da Rede Sesi-SP*. V Encontro Brasileiro de Educomunicação. São Paulo.
- Alves, Patrícia Horta (2007). *Educom.rádio – uma política pública em Educomunicação*. 2007. 236 f. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- Barreto, C. P. de S. (2012). *Comunidade, escola, jornal escolar: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10482/12413>>. Acesso em 29.12.2013.
- Borges, Q. C. G. (2009). *Educomunicação e democracia na escola pública: educom.rádio e o planejamento*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Consani, M. A. (2008). *Mediação Tecnológica na Educação: conceito e aplicações*. Tese de Doutorado em Ciência da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Funari, C. V. (2006). *A prática da mediação em processos educacionais: O caso do Projeto Educom.rádio*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes, Núcleo de Comunicação e Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Kaplun, M. (1997). Educomunicación – de médio y fines em comunicaci3n. *Revista Latinoamericana de comunicaci3n* – Chasqui 58. Disponível em <<http://chasqui.comunica.org/kaplun.htm>>. Acesso em 05.06.2011.
- Le3o, M. I. de A. (2008). *O papel da Internet nos projetos educunicativos do NCE/USP*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes, Núcleo de Comunicação e Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Martín-Barbero, J. (1996). Heredando el futuro, pensar la Educaci3n desde la Comunicaci3n. *N3madas*, 5. Disponível em <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105118998002>>. Acesso em 10.10.2011.
- Machado, S. E. (2009). *Pelos caminhos de Alice: vivências na educomunicação e a dialogicidade no Educom. TV*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Mello, L. F. (2011). *Educomunicação na Educaç3o a Distância: o Diálogo a partir das Mediaç3es do Tutor*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Messias, C. (2011). *Duas décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Mogadouro, C. de A. (2011). *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)*. Tese de Doutorado em Ciência da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Oliveira, C. B. M. de (2012). *O impacto do paradigma educunicativo na formaç3o do tutor online: estudo de caso do Programa Mídias na Educaç3o*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Penteado, H. D. (2002). *Comunicaç3o Escolar: uma metodologia de ensino*. São Paulo: Editora Salesiana.

- Pereira, A. A. (2012). *A Educomunicação e a Cultura Escolar Salesiana: A trajetória da construção de um referencial educ comunicativo para as redes salesianas de educação em nível mundial, continental e brasileiro*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação, Escola de Comunicações e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Soares, I. de O. (1999). Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Educação e Arte*, 2, 19-74.
- Soares, I. de O. (org) (2001). *Caminhos da Educomunicação*. São Paulo: Editora Salesiana.
- Soares, I. de O. (2003). Educomunicação. *Novos Olhares – Grupos de estudos sobre práticas de recepção e produtos midiáticos*, 12, 35-41.
- Soares, I. de O. (2011). *Educomunicação – o conceito, o profissional, a aplicação, contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas.
- Soares, I. de O. (2012). *Ismar de Oliveira Soares (USP): uso educ comunicativo do rádio pode trazer alegria e autoconfiança*. Entrevista concedida ao Portal do Professor. Edição 68 – Rádio na Escola. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=79&idCategoria=8>>. Acesso em 10.05.2012.
- Rodrigues, J. M. (2013). *Estudo sobre o Sistema de Ensino COC e a possibilidade de aproximação com as práticas de Educomunicação*. Monografia de Especialização lato sensu em Mídias na Educação) – MEC/UFPE/NCE-USP.
- Tavares, R. J. (2007). *Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo.

## Literacia mediática e práticas de cidadania: problemas, pistas e desafios

PAULA LOPES

paulalopes@netcabo.pt / paula.lopes@ual.pt  
*Universidade Autónoma de Lisboa / CIES-IUL*

### Resumo

A literacia mediática dos cidadãos tem impacto relevante nas suas práticas de cidadania?

Esta questão esteve na origem da investigação “Literacia mediática e cidadania. Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa”, um projeto desenvolvido, ao longo de quatro anos, no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

Para lhe dar uma resposta empiricamente robusta, adotou-se uma estratégia metodológica de caráter quantitativo-extensivo, adequada aos objetivos, envolvendo a aplicação, em ambiente controlado (sala de aula), de um inquérito por questionário – instrumento de recolha de informação acerca de práticas mediáticas e de práticas de cidadania – e de uma prova de literacia mediática – instrumento de avaliação de competências de literacia mediática – a cerca de 500 adultos em formação na Grande Lisboa, no ano letivo 2011-2012. Os inquiridos frequentavam, entre março e junho de 2012, ações de Educação e Formação de Adultos (EFA), em escolas públicas do ensino básico/secundário, e cursos de licenciatura e mestrado, em universidades públicas daquela área geográfica.

Neste texto apresentam-se, num primeiro momento, os principais resultados da investigação, resultados que são, de alguma forma, surpreendentes. Num segundo momento, identificam-se problemas, pistas, desafios, e sugerem-se algumas soluções.

**Palavras-Chave:** Literacia mediática; cidadania; práticas; competências

---

### INTRODUÇÃO

Qual a relação entre a literacia mediática dos cidadãos e as suas práticas de cidadania? A principal questão de investigação sociológica a que se pretendeu dar resposta partiu, por um lado, da constatação de uma difusão, de forma explícita e intensa, da ideia de que a literacia mediática é um “fator importante para uma cidadania ativa na sociedade da informação de hoje”<sup>1</sup> ou uma “condição essencial para o exercício de uma cidadania ativa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária”<sup>2</sup>, na “vida económica, cultural e democrática da sociedade”<sup>3</sup>, em discursos e documentos de orientação política, nacionais e internacionais; e por outro, da constatação de que tais premissas carecem de evidência ou

<sup>1</sup> União Europeia (2009): “Recomendação da Comissão de 20 de agosto de 2009 sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos Mais Competitiva e uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva”

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> União Europeia (2008): “Conclusões do Conselho de 22 de maio de 2008 sobre Uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital”

demonstração empírica: (muito) poucas são as investigações rigorosas e aprofundadas que estudem e provem tal relação.

A resposta a essa questão resultou de uma estratégia metodológica de tipo quantitativo- extensivo: a estratégia que consideramos mais adequada à medição de competências de literacia – nomeadamente, mediática – e de práticas e de atitudes de cidadania, como tem vindo a ser demonstrado empiricamente pela investigação sociológica. A pesquisa empírica teve por base a aplicação de um questionário e de uma prova de literacia mediática a uma amostra de estudantes adultos, a frequentar diferentes contextos de ensino na área geográfica da Grande Lisboa, no ano letivo 2011-2012. A aplicação do questionário e da prova de literacia mediática foi assegurada pela própria investigadora e decorreu entre o final de março e o início de junho de 2012.

### **A AMOSTRA**

A amostra é constituída por 520 indivíduos, maiores de 18 anos, a frequentar algum nível de ensino (básico, secundário ou superior) no ano letivo 2011-2012, num estabelecimento de ensino na área geográfica da Grande Lisboa.

Dos inquiridos, 9,8% encontram-se a frequentar o ensino básico, 15,6% a frequentar o ensino secundário e 74,6% a frequentar o ensino superior. A grande maioria dos inquiridos tem nacionalidade portuguesa.

Tomando por referência duas das principais variáveis de caracterização sociodemográfica, o sexo e a idade dos inquiridos, registe-se que os inquiridos em análise têm entre 18 e 81 anos (a média de idades é de 27 anos), evidenciando-se uma ligeira dominância feminina na amostra: 57,9% dos inquiridos são mulheres.

Em detalhe, diga-se que a maioria dos alunos a frequentar o ensino básico é do sexo masculino (63,3%) e tem entre 32 e 51 anos (49%). Na sua maioria, os estudantes a frequentar o ensino secundário são mulheres (62,5%) e têm entre os 22 e os 31 anos (32,9%). Também no ensino superior, predominam as alunas (sexo feminino: 59,6%) e regista-se uma grande concentração de inquiridos na faixa etária entre os 18 e os 21 anos (51%).

### **PRÁTICAS MEDIÁTICAS**

As práticas mediáticas foram operacionalizadas pela conjugação de um conjunto de indicadores que fornece informação acerca da exposição aos meios de comunicação social – *media* tradicionais e novos *media* – e muito em particular da exposição quotidiana na vertente da informação (noticiosa, de atualidade).

Uma primeira série de indicadores revela uma clara homogenia quanto a níveis de exposição: independentemente do nível de escolaridade, a maioria dos inquiridos lê jornais, ouve rádio, vê televisão e navega na internet diariamente, um resultado que se afasta das distribuições nacionais conhecidas.

Os resultados mostram uma clara polarização: diariamente, a maioria dos inquiridos vê televisão e navega na internet. Ainda quanto à utilização diária de

internet, e tendo em conta a idade dos inquiridos, diga-se que tendencialmente a navegação aumenta à medida que a idade diminui [o valor mínimo regista-se no escalão igual ou superior a 52 anos (68,4%) e o valor máximo regista-se no escalão 22-31 anos, com uma taxa de utilização de internet de 96,8%].

A maioria dos inquiridos declara ler algum tipo de jornais impressos, pelo menos uma vez por semana. A nível de género, a diferença mais acentuada foi encontrada na leitura de jornais desportivos: dos inquiridos que declararam ler jornais desportivos em papel, 84% são homens. Os não leitores de jornais impressos aumentam à medida que a escolaridade aumenta, o que pensamos estar relacionado com a migração para outro tipo de suportes.

Existe uma percentagem muito considerável de leitores cumulativos de jornais (inquiridos que leem mais do que um tipo de jornal pelo menos uma vez por semana) nesta amostra: os indivíduos que leem dois ou três tipos de jornais, pelo menos uma vez por semana, representam 52,7% da amostra.

Música (66,5%) e informação (42,3%) lideram diariamente as preferências dos ouvintes de rádio inquiridos neste estudo.

Tendo em conta a idade dos alunos inquiridos, e por referência unicamente a informação numa base diária, nota-se uma clara tendência: a audição de informação radiofónica aumenta de forma muito consolidada com a idade (nos extremos, 83,3% dos inquiridos com idade igual ou superior a 52 anos ouvem informação na rádio, percentagem que cai para os 25,4% nos inquiridos com idade igual ou inferior a 21 anos).

A grande maioria dos telespectadores que integram a amostra ocupa diariamente o seu tempo em frente ao pequeno ecrã a ver informação/telejornais.

Do total de inquiridos que responderam a este conjunto de indicadores, a maioria nunca ou raramente vê talkshows (73,6%), telenovelas (71,1%), programas de desporto (68,3%), concursos (61,8%), entrevistas e debates (56,4%) e/ou música (52,4%). Veem diariamente mais informação televisiva os inquiridos mais velhos (o valor máximo, 94,4%, diz respeito a adultos com idade igual ou superior a 54 anos).

Analisando os resultados obtidos segundo o grau de ensino a frequentar, observa-se que os estudantes que se encontram a frequentar o ensino superior revelam práticas de visionamento de televisão mais baixas em todos os géneros televisivos. Se for tida em conta a idade, constata-se que há também diferenças evidentes, sobretudo quanto ao visionamento de programas de informação: à medida que a idade aumenta tende a aumentar também, em média, a frequência com que são visionados estes programas.

Quanto à utilização de internet, os resultados mostram que, em média, as atividades de informação e pesquisa *online* são as que apresentam frequências médias mais elevadas e as atividades de participação pública online as que apresentam frequências mais baixas.

As atividades de informação e pesquisa *online* são as mais praticadas pelos inquiridos, independentemente do nível de escolaridade que frequentam.

A frequência com que os alunos realizam tais atividades aumenta à medida que aumenta a sua escolaridade. Quanto à idade, pode afirmar-se que, tendencialmente, a frequência de realização de atividades *online* apresenta diferenças significativas: à medida que a idade aumenta, tende a diminuir, em média, a prática de quase todos os tipos de atividades *online*.

A realização de *downloads* é a atividade de gestão de conteúdos que apresenta uma frequência média mais elevada. Em sentido contrário, a edição de conteúdos é a atividade que apresenta os valores médios mais baixos. Os resultados mostram que, em média, a frequência de gestão de conteúdos a nível das componentes Edição e *Uploads* decresce à medida que aumenta a escolaridade.

### PRÁTICAS DE CIDADANIA

O recurso a uma bateria de indicadores relacionados com a integração e participação política, profissional, social e cívica, a automobilização política e cívica, o interesse pela política e o autopoicionamento político permitiu a operacionalização das práticas de cidadania nesta investigação.

Os resultados mostram claramente uma baixa propensão para a integração cívica, social, política ou profissional. O padrão de resposta dos inquiridos, tendo em conta os últimos 12 meses, revela uma mesma tendência: Mais de metade dos alunos (55,8%) declara não ter estado integrado nem participado em qualquer tipo de organização (partido político, sindicato, associação, coletividade, movimento ou igreja) no último ano.

Tomando a amostra como um todo, os homens participaram mais do que as mulheres: em todos os indicadores de integração e participação política e cívica disponíveis, e tendo por baliza temporal o último ano, foram mais os homens que declararam a sua integração e participação do que as mulheres, e em alguns casos com diferenças muito acentuadas (como no caso de um partido político ou de uma coletividade de bairro, clube ou grupo desportivo).

Os resultados globais revelam que apenas dois indicadores reúnem a maioria dos inquiridos quanto às suas práticas no último ano: votar em eleições (68,1%) e assinar uma petição ou um abaixo-assinado (56,3%). Sublinhe-se, no entanto, que apenas “votar em eleições” reúne a maioria dos inquiridos de todos os níveis de ensino.

Tendo por referência os últimos 12 meses, observa-se que todas as práticas de automobilização política e cívica são declaradas por minorias, exceto “assinar uma petição ou abaixo-assinado” e apenas no caso dos inquiridos que frequentam o ensino superior (64,8%). Em rigor, os alunos do ensino superior apresentam alguns resultados expressivos: no último ano, 24,4% destes alunos compraram ou boicotaram produtos por razões políticas ou éticas, 23,9% contactaram instituições ou serviços, 20,1% fizeram donativos a instituições/grupos/organizações políticas.

Quanto a formas convencionais de participação, e tomando a amostra como um todo, a maioria dos inquiridos nunca contactou ou apareceu na comunicação social (69,5%), nunca contactou ou tentou contactar um político ou um alto funcionário

do Estado (65,5%), nunca participou em discussões públicas (65,5%), nunca participou em peditórios por uma causa pública (58,6%), nunca recorreu à greve (54%) ou nunca participou numa manifestação (52,7%). A grande maioria destes alunos nunca participou num comício ou reunião política (49,6%), nunca contactou instituições ou serviços (43,1%), nunca comprou ou boicotou produtos por razões políticas ou éticas (42,5%) e nunca fez donativos a instituições/grupos/organizações políticas (41,1%).

Quanto a formas menos convencionais de participação, outro conjunto de indicadores muito interessante é o que se relaciona com os novos movimentos sociais: os resultados dos três indicadores disponíveis mostram claramente que a maioria dos inquiridos, independentemente do nível de ensino, nunca participou num fórum ou discussão *online* (55,6% da amostra), nunca criou iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social (63,8% da amostra) e nunca promoveu iniciativas cívicas/políticas num blogue ou rede social (60,8% da amostra).

### COMPETÊNCIAS DE LITERACIA MEDIÁTICA

Uma análise global dos resultados permite concluir que a escolaridade e a idade são duas importantes dimensões sociográficas explicativas das competências de literacia mediática destes indivíduos. Em média, à medida que o nível de ensino frequentado aumenta, aumentam as pontuações médias do desempenho dos alunos na prova de literacia mediática. Quanto à idade, a análise permite constatar que, em média, os alunos mais novos apresentam melhores classificações na prova. Em média, não existem diferenças relevantes entre as classificações dos alunos e das alunas que responderam à prova.

Uma análise mais fina por curso a frequentar no ensino superior mostra que, em geral, os alunos dos cursos com médias de acesso ao ensino superior mais altas (como Medicina, Ciências da Comunicação, Design ou Engenharia de Materiais) obtêm, em média, scores mais altos; os alunos dos cursos com médias de acesso mais baixas (como Matemática, Ciências da Linguagem ou Química Tecnológica) obtêm, em média, pontuações mais baixas.

Ao contrário do sugerido na literatura, os efeitos da exposição aos *media* tradicionais (jornais, revistas, rádio e televisão) não são expressivos em questões de competências de literacia mediática. O mesmo não acontece em relação aos efeitos da exposição aos novos *media*: nesta amostra, uma navegação na internet mais intensa condiciona fortemente as competências de literacia mediática. Este impacto regista quase o triplo dos pontos. Neste particular, concluímos que as diferenças mais evidentes dizem respeito aos indicadores de informação e pesquisa *online*: em média, nesta amostra, quem declara nunca procurar notícias, nunca procurar informação para trabalhos escolares, e nunca procurar e verificar factos obtêm scores mais baixos do que quem declara fazê-lo diariamente. Os efeitos de tais atividades são bastante expressivos neste grupo de indicadores.

A partir de uma análise de regressão múltipla, os resultados realçam uma correlação positiva entre competências de literacia mediática e o visionamento de

programas culturais na televisão (como programas científicos, documentários ou programas culturais), e entre competências de literacia mediática e o número de livros (impressos) lidos por ano. Assim, os números tornam explícito que as competências de literacia mediática tendem a ser, neste estudo, mais elevadas entre os inquiridos que mais livros leem por ano e que a mais programas culturais assistem na TV. Os resultados mostram também a existência de uma correlação negativa (mas estatisticamente significativa) entre competências de literacia mediática e o visionamento televisivo de programas de entretenimento (como concursos, telenovelas ou talkshows): as competências de literacia mediática tendem a ser menos elevadas entre os inquiridos que mais assistem a este tipo de programas.

Relacionando competências de literacia mediática e práticas de cidadania, podemos dizer que o facto de os indivíduos fazerem parte e participarem ativamente neste tipo de organizações não parece influenciar ou determinar as suas competências de literacia mediática. Em alguns casos, a relação entre as variáveis é até negativa, como no caso da integração/participação em igrejas ou associações religiosas, partidos políticos ou sindicatos.

Quanto a formas de (auto)mobilização política e cívica, e usando os indicadores que nos parecem mais expressivos (cinco indicadores de quatro componentes: Votar, Comunicar, Protestar e Reivindicar), nota-se uma relação positiva, embora ligeira: os resultados mostram a fraca relação entre práticas políticas e cívicas e competências de literacia mediática dos indivíduos. Em rigor, em nenhum dos casos analisados, as competências de literacia mediática se revelaram significativas quando associadas a formas de ação/mobilização política e cívica.

### **PROBLEMAS, DESAFIOS... SOLUÇÕES**

Uma provocação se impõe: Deve-se ensinar o povo a “ler”?

Tal como Maria Filomena Mónica nos anos 70 do século XX, julgamos apropriado lançar algumas questões para debate: Porque incentivariam os governos a educação para a cidadania e a educação para os *media* dos cidadãos? Porque haveria investimento público nestas matérias se há alguma evidência que cidadãos competentes na receção e na produção de informação, politicamente ativos e civicamente comprometidos, logo mais poderosos (indivíduo como “micromedia” e “micropoder”) e mais livres, podem tornar-se um problema ao nível do controlo institucional e da manipulação e reprodução ideológicas? E os *media* e os jornalistas? Estarão, de facto, preparados para perder o domínio do “modo de informação” (Poster, 1984) e para aceitar um constante escrutínio e uma metódica e exigente fiscalização dos seus discursos pelos cidadãos? Passarão, de facto, a ver os cidadãos como potenciais participantes, em vez de vítimas ou espectadores (Rosen, 1999)?

Alguns problemas no âmbito da educação para os *media* e da literacia mediática estão já bem identificados, como a falta de materiais de apoio para uma alfabetização ou educação para os *media*, a deficiente formação de professores neste domínio (um domínio científico que reúne contribuições de três áreas científicas:

Ciências da Comunicação, Sociologia e Educação) e a escassa avaliação de competências de literacia mediática.

A partir da identificação dos problemas, podemos tentar propor ou sugerir alguns contributos para a sua solução: pensamos ter chegado o momento de investir na área da educação para os *media*: (1) na reorganização curricular, inscrevendo a educação para os *media* nos currículos nacionais e a literacia mediática no “quadro de referência para as competências europeias”; (2) na certificação de materiais pedagógicos de qualidade a adotar nos vários estados-membros; (3) na formação e qualificação de professores, em especial dos docentes do ensino básico e do ensino secundário; (4) na avaliação periódica e regular de resultados (práticas mediáticas e competências de literacia mediática); (5) na internacionalização da investigação neste domínio (pela partilha “aberta” de resultados).

Parece-nos que a educação para as “novas” literacias – como a educação para os *media* ou a educação tecnológica e digital, por exemplo – deve integrar os currículos de educação formal, em todos os níveis de ensino, não como uma “intenção educativa” mas como modelo ininterrupto de progressão, com um programa curricular sério, com metas e objetivos bem definidos, tendo em conta a idade do aluno e as competências a desenvolver. E certo é que apenas investigações futuras nos permitirão perceber se, em função da introdução da educação para a cidadania e da educação para os *media* nos currículos escolares, de forma séria, digna e assumida, as novas gerações de portugueses serão, de facto, gerações mais comprometidas, mais ativas e participativas política e socialmente.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mónica, M. F. (1977). “Deve-se ensinar o povo a ler? A questão do analfabetismo (1926-1939)”. *Análise Social*, XIII (50), 321-353.
- Poster, M. (1984). *Foucault, Marxism and History: Mode of Production versus Mode of Information*. Cambridge: Polity Press.
- Rosen, J. (1999). *What Are Journalists For?*. New Haven: Yale University Press.

#### OUTRAS REFERÊNCIAS

- Direção-Geral da Educação/Ministério da Educação e Ciência (2012). *Educação para a Cidadania. Linhas Orientadoras*.
- União Europeia (2008). *Conclusões do Conselho de 22 de maio de 2008 sobre Uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital*.
- União Europeia (2009). *Recomendação da Comissão de 20 de agosto de 2009 sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos Mais Competitiva e uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva*.

## Formação de docentes e gestores da educação de jovens e adultos: um diálogo para além das fronteiras da linha do Equador

LORITA MARIA WESCHENFELDER

lorita@upf.br

Universidade de Passo Fundo – Rio Grande do Sul/Brasil

### Resumo

Este artigo pretende socializar fragmentos de vivências no projeto de Cooperação Técnica Internacional AlfaSol em São Tomé e Príncipe”, entre os governos do Brasil e São Tomé e Príncipe/África, no tempo de dez anos, que contou com a parceria de pesquisadores vinculados a dez instituições de ensino superior brasileira, docentes e gestores santomenses. Todos os movimentos foram construídos coletivamente, baseado no respeito à cultura, processo histórico e vivências locais, nos constituindo num grupo afinado conceitualmente, mas profundamente diversificado em nas ações educativas. O projeto teve como eixo estruturante a formação de formadores e gestores locais, reafirmando a oralidade como mediadora na construção de saberes e a escrita como instrumento de expressão e registro da formação. Neste processo nos reconhecemos uma vez que somos portadores de falas... Falas que revelam culturas... Culturas que dialogam... Diálogos que contam histórias... Histórias que revelam fragmentos de vida... Vidas que agora se entrecruzam e que anunciam cumplicidade. A fala, a escuta, a escrita, a sistematização das reflexões e aprendizagens de todos e de cada um dos participantes nos grupos, nos polos constituiriam espaços possíveis para o reencontro com a pedagogia da esperança, vivenciada com por Paulo Freire em 1976 na Linha do Equador.

**Palavras-Chave:** Processo de formação; histórias de vida; oralidade; escrita

---

### CONTEXTUALIZANDO PARCERIA... UNIVERSIDADE E ALFASOL

#### *DE QUAL CONTEXTO FALAMOS?*

Não há ação humana que se dê sem um contexto de referência. Logo não há ação pedagógica que não esteja inscrita num contexto (Bernardi, 1996: 48). Contexto este, que enquanto Universidade nos referencia e no qual nos inscrevemos é o da “Alfabetização Solidária”. Nosso primeiro diálogo pedagógico vivenciado em contextos além da abrangência da Universidade de Passo Fundo, na área da alfabetização de jovens e adultos, em oito anos (1998/2006), foi construindo histórias individuais e coletivas em espaços de múltiplas aprendizagens. O processo de formação a que tivemos oportunidade de vivenciar em municípios no Estado da Bahia e da Paraíba, com características culturais próprias. Também nos permitiu conhecer muitos outros processos, consolidados pela ALFASOL: As revistas *Escrevendo Juntos*; as *Revistas Científicas*; as publicações dos concursos de *Redações*; os depoimentos nos encontros regionais; as reflexões e socializações de trabalhos nas *Semanas da Alfabetização* e nos *Congressos Internacionais*; as produções divulgadas no Centro

de Referência em Educação de Jovens e Adultos (Cereja); as publicações das IES; as Avaliações dos Módulos; a forma como o Programa assume, se organiza, dialoga, orienta, documenta, revela e garante que tantas histórias possam ser contadas, porque se tornaram verdadeiramente diferentes; as falas e relatos informais em um número enorme de encontros; as histórias de vida contadas e escritas de educadores e educandos; os cursos de capacitação; as relações de superações estabelecidas com as gestões municipais e educacionais, no contexto de cada uma das comunidades, das escolas; os momentos de formação continuada e visitas nas salas de aula; os diálogos permanentes, com os sujeitos do processo; os desdobramentos e impactos nas IES, no campo da Educação de Jovens e Adultos as muitas publicações e dissertações de mestrados. Enfim, tantas formas, que por serem subjetivas não se consegue mensurar, mas que com certeza marcaram muitas histórias de pessoas e de comunidades de secretarias municipais de educação. Como educadora, nossa história não está sendo diferente. Das marcas deste processo, muitas podem ser percebidas, relacionadas, quantificadas, mas outras tantas passam a fazer parte da nossa própria existência, onde o “eu e o ele ( a ), misturam-se dando origem a “nós”, que acreditamos na educação como direito de todos e na alfabetização como passo importante na conquista da cidadania”. Portanto, como nos diz Bosi 1994: “Lembrar não é reviver, mas refazer”. É “reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição”.

#### *COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: UM POUCO DE HISTÓRIA*

A primeira parceria de cooperação técnica internacional da ALFASOL foi com Timor Leste por meio da Agência Brasileira de Cooperação (ABC), órgão do Ministério das Relações Exteriores, cooperação também efetivada com Cabo Verde, Guatemala, Moçambique e São Tomé e Príncipe. País localizado no Golfo da Guiné (África), composto por duas ilhas, principais (São Tomé e Príncipe) e outras menores. Com aproximadamente 964 km de extensão, localizado a trezentos e cinquenta quilômetros da costa ocidental da África, é o segundo menor país do continente africano. Informações apontam que as ilhas foram habitadas a partir de 1470, quando teve início o período colonial com a vinda dos portugueses, tornando-se século XVI o principal exportador de cana-de-açúcar e rota obrigatória de comércio de escravos entre o continente africano e o Brasil. Entre 1641 e 1648 holandeses se apoderaram das ilhas voltando posteriormente ao domínio português até 1975, quando da independência. No século XIV a cultura do cacau, vinda do Brasil, tornou São Tomé e Príncipe à primeira nação africana a produzir cacau, favorecendo o desenvolvimento tornando-se um dos grandes produtores mundiais de cacau. Este desenvolvimento fez com que o País recebesse pessoas para trabalhar de Angola, Moçambique e Cabo Verde, principalmente. Tem o português como língua oficial, falada por cerca de noventa e cinco por cento dos aproximadamente 160 mil habitantes. As pessoas convivem com quatro línguas: o forro, o luguyé, a cabo-verdiana e a angolara. Colonizadas pelos portugueses a partir do século XV, as duas principais ilhas que

compões a República enfrentaram os números alarmantes do analfabetismo antes da independência de Portugal, em 1975, momento histórico no País de sensibilização e mobilização na alfabetização de adultos. Nesse processo pedagógico o educador Paulo Freire foi o grande referencial. O País está em desenvolvimento, mas ainda é considerado muito pobre.

#### *A OPÇÃO... AMPLIANDO A PARCERIA*

Por ter a compreensão da dimensão e significado da ação da ALFASOL, ao receber um convite, no dia 15/03/06, para participar da Missão no âmbito do projeto “Alfabetização Solidária em São Tomé e Príncipe/ África”, é que eclodiram muitos sentimentos, que se transformavam em emoções e inseguranças diante do desconhecido. Entre a certeza do desejo de dizer sim e as dúvidas materializadas em questionamentos; na angústia em ter que dar a resposta, sem dialogar com meus pares; em desespero pelo tempo, que tinha que ser construído rapidamente e na complexidade do cotidiano de quem atua no ensino com muitas turmas; em indagações de como proceder para institucionalizar o afastamento; por onde começar; em fuga dos pensamentos que buscavam uma saída para os compromissos já agendados com atividades de extensão; no desafio de se engajar num processo em desenvolvimento, numa cultura de um contexto tão distante. Mesmo diante da impossibilidade de uma reflexão com mais calma, optamos pelo “sim”, pois:

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção (Freire, 1987: 54).

Este sim foi assumido pela convicção de que será mais um processo a ser construído coletivamente. Processo que, com certeza se desdobrará de forma decisiva na produção acadêmica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pois aproximando o pesquisador das ações em curso em São Tomé e Príncipe, estaremos contribuindo na atualização do enfoque relativo à educação nos países de língua oficial portuguesa, principalmente africana.

#### *NADA COMEÇA, NADA TERMINA, TUDO CONTINUA*

Novas relações se estabelecem com a equipe da ALFASOL/SP, no sentido de encaminhamentos, para a operacionalização das questões relativas ao planejamento da Missão. A análise do relatório da missão gerencial realizada anteriormente em São Tomé e Príncipe nos possibilitou compreender como a formação estava sendo realizada. Visualizar e compreender as orientações para os desdobramentos das ações e pesquisas a ser desenvolvidas, através dos registros escritos das imagens fotos das salas de aula apontam como os educandos e formadores percebem e se percebem no espaço pedagógico. O texto revela ainda o comprometimento de todos no sentido de busca para uma melhor qualidade da educação em São Tomé e Príncipe,

bem como os encaminhamentos até a próxima missão. Revela também que o Plano de Trabalho era construído coletivamente na ALFASOL, a partir dos movimentos do processo em São Tomé e Príncipe. Assim foram se estabelecendo os contatos, as falas, o início de uma cumplicidade pedagógica, rumo ao desafio de garantir coletivamente o processo em andamento em São Tomé e Príncipe, no sentido de apoiar os esforços de diminuição do analfabetismo de jovens e adultos neste País.

#### *OS DESAFIOS DA CONTINUIDADE...*

Os movimentos de Formação tiveram como referência três eixos: O conceito de continuidade, pois, cada Missão, não é início, mas sim o avançar no processo de formação e nas aprendizagens construídas em outros espaços de forma articulada com os demais movimentos; fortalecer a matriz oral discutindo como fazer uma alfabetização em português mantendo o “chão na cultura da língua” reafirmando a questão da identidade na ação educativa e o processo ensino aprendizagem, como “possibilidades de inter-relação entre as áreas do conhecimento”. Neste sentido, o papel do coordenador local é extremamente importante, uma vez que ele é o mediador do processo. A preocupação é com uma formação sistemática e contínua, garantindo um processo que ao ser construído individual e coletivamente em cada Missão não sofra descontinuidade, tal processo tem no contexto e nas práticas pedagógicas dos sujeitos reais o ponto de referências para os novos movimentos.

#### *SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: CONSTRUINDO RELAÇÕES...*

No dia 06/04/06, os últimos preparativos e finalmente o embarque, rumo à República Democrática de São Tomé e Príncipe. Depois de horas de viagem, na travessia de um oceano que separa- e une- Brasil e o Continente Africano ( ou separava? Para, nós separava), que algo seria este que nos ligava? Quem sabe a necessidade de conhecer as pessoas santomenses, em seu território que assim como nós estavam imersas num processo de formação, que já acontecia lá e cá. Não sabíamos nem imaginávamos quais seriam os efeitos e a dimensão deste trabalho, até que ponto e que caminho íamos agora, juntos, percorrer aonde chegaríamos? De que forma aconteceria este caminhar? Dúvidas existiam, porém em pouco tempo apreendemos que Kuá Glavi Cá Bendê Ubuê Dê ( coisas bonitas vendem por si só).

A chegada... neste País ainda desconhecido. As primeiras impressões... As primeiras imagens, muita gente no aeroporto, o pessoal da Embaixada já estava nos esperando. Muita demora em liberar as bagagens da colega que iria imediatamente para a ilha do Príncipe, onde tem um núcleo de alfabetizadores. O trajeto até o hotel, os primeiros contatos com as pessoas, as paisagens, as primeiras falas com o motorista, a emoção de estar num contexto tão distante geograficamente, mas que nos fazia sentir tão bem. A colhida amável e respeitosa, a organização do espaço para que pudéssemos estar às três juntas, nossa identidade enquanto equipe já dando conta de seus traços, na forma de se movimentar de se colocar, de dialogar,

de agir. O primeiro contato com a culinária local com suas delícias do gosto, do cheiro, do visual da forma educada e requintada, as pessoas que nos atendiam, nos deixando muito a vontade. Nosso primeiro olhar de estrangeiras em relação a São Tomé e Príncipe. Um olhar, uma leitura de como nos sentimos ao pisar nesta terra. No começo o entendimento em nossa língua oficial era complicado. Todos falando a língua portuguesa. Mas qual delas? A insegurança do que dizer a forma de dizer... Uma vez que somos portadores de falas... Falas que revelam culturas... Culturas que precisam dialogar... Diálogos que contam histórias... Histórias que revelam fragmentos de vida... Vidas que agora se entrecruzam e que anunciam cumplicidade.

#### *OS PRIMEIROS OLHARES*

O primeiro passeio até o mercado na tentativa de registrar as imagens, a “primeira lição de vida e de respeito à cultura”. As palavras não conseguem de forma alguma registrar o que sentíamos, pois elas estão misturadas com o nosso ser. Vivências que jamais serão esquecidas, que revelando toda a beleza natural deste lugar. As marcas traduzidas nas expressões das pessoas, nos espaços, na arquitetura da capital. Mais envolvimento, relações se estabelecendo as gentilezas do pessoal do restaurante selecionando, num CD músicas locais. As caminhadas, o debate em relação ao plano de trabalho, reafirmando nosso assumir coletivo. “Assumir no sentido de alcançar objetivos de construir coletivamente com as equipes locais um processo formação de alfabetização inicial para os alunos matriculados no Projeto Alfabetização Solidários em São Tomé e Príncipe”. Mapear o percurso de aprendizagem dos alfabetizadores a partir da formação inicial realizada anteriormente, bem como seus efeitos na formação dos profissionais e no cotidiano da ação educativa em sala de aula. Elaborar instrumentos e procedimentos para alfabetizadores e coordenadores trocar experiências de práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos e comunidade. Construir com os coordenadores e docentes possibilidades de integração ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e da matemática e a construção de repertório de histórias e situações de matriz oral.

#### *OS ENCONTROS: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO*

Em cada encontro, em cada coletivo de formação, nos descobrimos como educadoras com profundo envolvimento na Educação de Jovens e Adultos por conta da nossa história de vida e por conta das nossas opções profissionais. A Educação de Jovens e Adultos, a formação continuada, a nossa busca cotidiana por uma sociedade de direitos com e pela educação nos unia definitivamente a São Tomé e Príncipe. Mundo Bô Té Pesu (Mundo, você tem força). A emoção de chegar e estar no País, encontrando nele elementos para compreender a realidade santomense, como: A beira da praia - dos peixes, os pescadores e palaiês. A praça dos candongueiros, onde enchemos a mão de dobras, comendo cajá-manga, banana pala-pala, calulú (que suador), peixe andala, cerveja da terra. E os lanches! Com pão massa bruta e Sumol

para matar a sede. Peixe concon com fruta pão na beira do mar. Na praça, as crianças brincando de roda. Quanta coisa diferente nos alegrou e nos impactou. Este impacto inicial que consideramos bastante produtivo nos acompanhou, sempre trazendo novas indagações, questionamentos, descobertas, sustos. As roupas no costureiro (outra novidade - homem costura, e na rua...). Isso a gente descobre depois no mapeamento do território - os alfaiates, os lenços na feira do fardo. Descobrimos na “danço congo” referências da congada brasileira; na “puita”, a matriz do nosso jongo. Admiramos a “Praia Brasil”. Encantamos-nos com a poesia da Dona Alda do Espírito Santo. Andamos pelas marcas deixadas por Paulo Freire e ajudamos escrever parte de mais um capítulo da educação de cá e de lá.

Quantas aprendizagens individuais e coletivas. Aprendizagens que nos permitiram sorver um pouco mais deste território de grandeza. Que satisfação do primeiro momento e ao longo destes muitos anos cada vez que retornávamos! Bem nos disse certa vez dona Alda do Espírito Santo: “É nosso o solo sagrado da terra, e quem leva um pouco de terra, volta”. Voltamos muitas vezes e, temos certeza, sempre vamos estar com um pouquinho desta “terra” na nossa bolsa, na alma, deste País tão fascinante! Encravado na costa da África Ocidental, cercado por todos os lados pelo Oceano Atlântico, onde não há limites para o belo. Nosso desafio... Assumir como centralidade a articulação dos saberes acumulado pelos dois países na busca pela universalização da educação de qualidade para Jovens e Adultos em todos os níveis, coerente com o direito da população à educação ao longo da vida enquanto política pública.

A formação foi um processo permanente constituído em movimento, num tempo e num espaço histórico que nos possibilitou compreender o passado, nos posicionar metodologicamente no presente em direção ao futuro. Fazer um exercício magnífico de refletir, rememorar, redesenhar, segundo e a partir do nosso olhar, os momentos que marcaram fortemente o nosso processo de autoformação e formação coletiva em São Tomé e Príncipe.

#### *A FORMAÇÃO DOS ALFABETIZADORES E COORDENADORES DISTRITAIS*

Inicialmente a formação acontecia em cada um dos três polos localizados nos distritos, com a nossa condução. Como desconstruir algo que talvez fosse à sensação de não pertencimento, e por outro lado o desejo de se tornar pertencentes de um mesmo processo de formação, num mesmo espaço? A sistematização das falas, da escrita constituiu-se num espaço importante para as pessoas expressar experiências e fragmentos de histórias de vida, tanto na oralidade como na escrita considerados como elementos essenciais na construção e vivências da educação de jovens e adultos. Sair a campo, com os alfabetizadores e coordenadores, com máquina fotográfica na mão, para ouvir, ver e registrar as práticas sociais e nelas as práticas de uso das línguas. Enxergamos o pescador, as roupas, a cabeleireira, o alfaiate, a padaria, a funerária, as igrejas, as construções, a escola, as merendeiras, as imagens e falas que revelam quem são com quem se relacionam de onde vieram quais são suas histórias - revelam o território. Resgatamos as roupas, as músicas, as histórias, as comidas.

Se estes eram os alunos de EJA, se estes eram alfabetizadores, estas eram as suas comunidades. Planejar implicaria necessariamente planejar para todos e para cada um a partir do que foi revisto, reconhecido, revisitado, retomado. Os fragmentos de suas/nossas histórias de vida nos permitem tomá-los como objeto de análise, problematização, teorização, e produção de novos conhecimentos.

A formação com os alfabetizadores teve a perspectiva de ir se compreendendo como formadores, e condutores de um processo de construção do conhecimento, junto ao contexto real das suas salas constituídas de sujeitos com histórias de vidas diferentes, portadores de línguas maternas diferentes. Descobrimo, reconhecendo e valorizando o cotidiano pulsante e como ponto de partida e de chegada. Em meio à heterogeneidade, o fio da costura era justamente apreender a usar a língua portuguesa já falada e agora por escrito em meio às práticas sociais de cada uma das pessoas, que buscavam as salas por diferentes motivos. Na sala de aula o que costura a relação é a linguagem ela é o fio que nos permite agir uns em relação aos outros. Por meio da linguagem nos constituímos com os outros. A linguagem age. A linguagem derruba, eleva, constrói/destrói – embeleza, encoraja desencoraja nos faz fortes e fracos. Portanto a maneira de falar e de dizer é fundamental. Dizemos com a linguagem – oral, escrita, corporal, gestual. A linguagem é fundamental para compreender a importância do planejamento como grande marco para a passagem de atividades mais mecânicas e desconectadas do contexto real, aproximar mais da realidade local plural e para isto, foi necessário enxergar o território. Compreender-nos em espaços educativos e não agir pedagogicamente como se tudo e todos fossem iguais. Como ensinar Jovens e Adultos, homens e mulheres, com diferentes aspirações, respeitando a língua materna? A riqueza dos planejamentos para a ação de sala de aula nos grupos, com temas que foram emergindo, gerados e geradores de uma conexão com a realidade das comunidades. Temas que provocam diálogo, que problematizam, juntam informações, contextualizam o espaço a partir dos sujeitos, da língua - do que falam, porque falam de quem falam e em que língua falam. Reafirmando o diálogo oral como elemento estruturante e mediador da construção de saberes nas conexões estabelecidas e a escrita como instrumento de expressão e registro desta história única.

#### *A CONDUÇÃO DAS FORMAÇÕES PELOS COORDENADORES DISTRITAIS*

A mudança na condução das formações ocorreu, quando os coordenadores distritais tiveram tempo e espaço próprio e passaram a conduzir o processo de formação dos alfabetizadores. Romper com a lógica da homogeneidade, e construir novo olhar com olhos de quem nunca viu essa realidade heterogenia. Foram sendo tecidos os fios das histórias de trabalho, da vida a partir de cada um dos sujeitos pedagógicos (alfabetizados, comunidades, alfabetizadores, coordenadores distritais, coordenadores setoriais, a diretoria da Educação de Jovens e Adultos, o Ministério da Educação) das funções, cargos, responsabilidades. Percebemos quando começamos a compreender os diferentes sujeitos nas salas de aula - diferentes vidas, diferentes

objetivos para ir à escola, deferentes modos de aprender. Então, planejar para essa e não outra realidade.

Chegou o momento dos coordenadores distritais assumir a condução do processo de formação dos polos. A importância de compreensão, consolidação e explicitação do perfil dos formadores. Cada um tem uma forma metodológica de conduzir o processo de formação, embora a concepção metodológica. Nós apenas acompanharmos, darmos suporte, mediar através das reflexões das memórias escritas.

#### *A MEMÓRIA COMO ELEMENTO EDUCATIVO*

A Memória (memória reflexiva) é assumida no processo de formação enquanto elemento pedagógico. Ela possibilita que sejam traduzidos movimentos realizados, impressões, posicionamentos, conflitos sabores e dissabores que são sem dúvida um exercício interessante. É um momento ímpar de confronto com nossos próprios limites, nosso fazer e não fazer, que compõe o processo de nossa autoformação. É o momento de socializar com olho no olho. Momento de partilhar de avaliar e reavaliar o nosso estar em determinados acontecimentos, em determinados espaços. Momento de se repensar na relação com as outras pessoas nossos pares de objetivos de desafios, de buscas. Momento sem dúvida de formação coletiva. É o momento de se revelar, se desesperar, entrar em pânico passar a reagir. Patinamos, entramos em crise. Elaboramos pautas com coordenadores. Novas escritas, pensar, escrever, tremer, palpitar os corações. Escreve-se até a luz do lampião, escrever em meio ao cansaço, escrever para o outro ouvir. Escrever para se compreender e compreender o processo de formação e avançar. Os esforços começam a valorizar a escrita e a escuta - tomar para si o papel de formador de coordenador e o ato de planejar. Escrever o que planejamos, entender como ter este mesmo planejamento como referência de nossas ações entender que a escrita - tenciona, amedronta, despe, compromete, gera enfrentamentos na socialização, no tornar público - revelar a escrita foi outro tencionar, e traduzir a escrita no ato de planejar e no “que fazer” pedagógico. Escrever é constituir-se livro. É fazer história. A escrita possibilita nos comunicar, nos contar, nos entusiasmar nesta arte de ensinar e de aprender individual e coletivamente, nos espaços de formação. É a escrita que traduz as nossas falas e os nossos pensamentos que nos conduz e nos aproximam pra além da linha do Equador e dos dois lados da canoa que nos conduziu neste período. Reencontramos a Pedagogia da Esperança pelo diálogo na tal sociedade global e na vivência da humanidade tal como ela. Desafiamos-nos socializar essa experiência que envolveu tantos sujeitos e vozes de cá e de lá, para que as nossas histórias sejam contadas, em muitas línguas, por nós mesmos.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Benincá, E. (1994). Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Espaço Pedagógico*, 1, 1.
- Benincá, E. (1996). A proposta pedagógica e sua legitimidade. *Espaço Pedagógico*, 3, 1.

- Benincá, E. (1997). Prática pedagógica: uma questão de método. *Espaço Pedagógico*, 4, 1.
- Benincá, E. (2002). A memória como elemento educativo. In J. C. Tedesco (org.), *Usos de memórias: política, educação e identidade*. Passo Fundo: UPF.
- Benincá, E. (2002). Formação continuada. In E. Benincá & F. E. Caimi (org.), *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF.
- Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velho*. (4. ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17. Ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (13. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Haddad, S. (1991). *Estado e educação de adultos*. Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo.
- Hurtado, C. N. (1992) *Comunicação e educação popular: educar para transformar e transformar para educar*. (2. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias de sua vida. In A. Nóvoa (org.), *Vida de professores*. Porto Alegre: Porto Editora.