

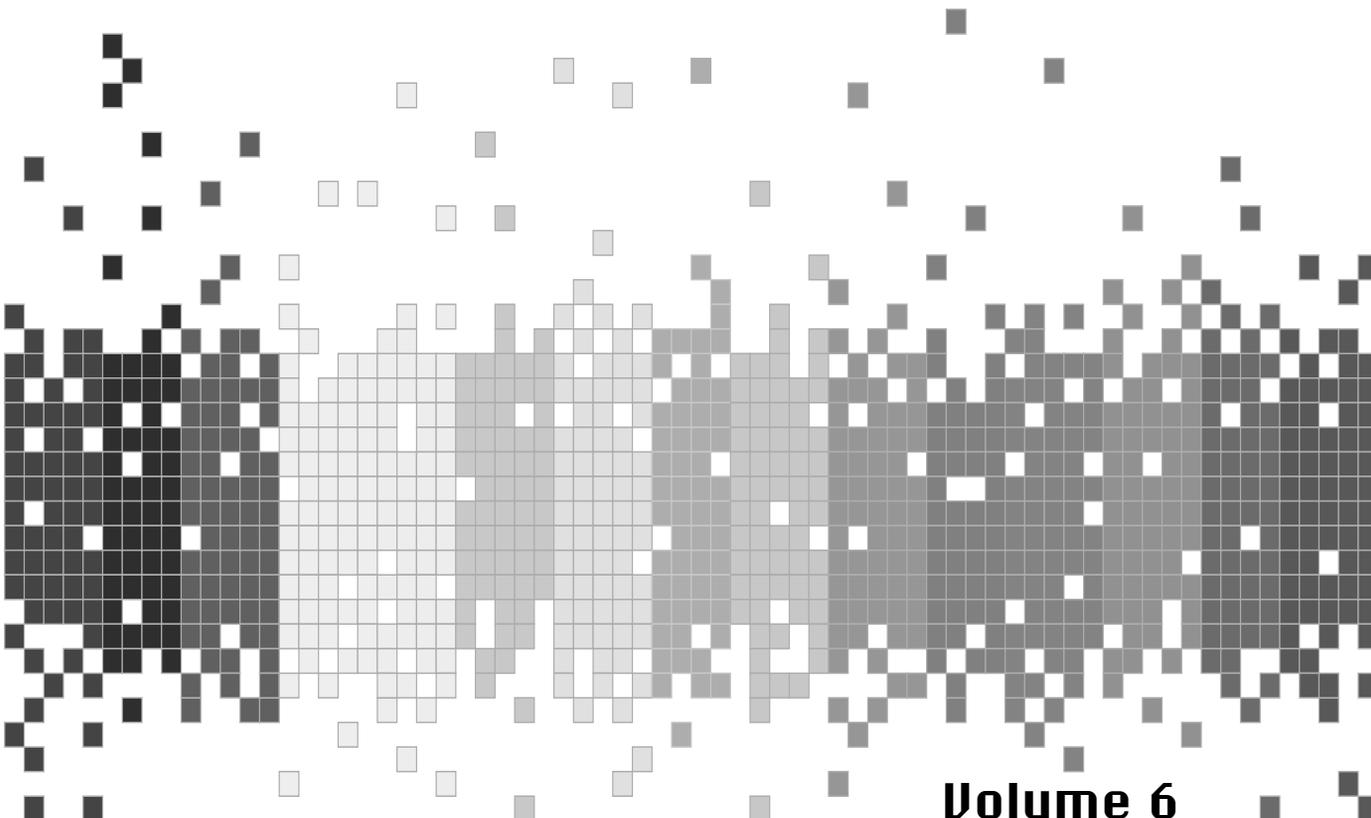
# Série Comunicação e Educação

Adilson Citelli  
Ana Luisa Zaniboni Gomes  
organizadores

Volume 6

Novas travessias e desafios em  
Comunicação e Educação

Série  
**Comunicação  
e Educação**



**Volume 6**



## **Universidade Estadual de Santa Cruz**

---

**GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA**  
RUI COSTA - GOVERNADOR

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**  
JERÔNIMO RODRIGUES - SECRETÁRIO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ**  
ALESSANDRO FERNANDES DE SANTANA - REITOR  
MAURÍCIO SANTANA MOREAU - VICE-REITOR

---

**DIRETORA DA EDITUS**  
Rita Virginia Alves Santos Argollo

**Conselho Editorial:**

Rita Virginia Alves Santos Argollo – Presidente  
Alexandra Marselha Siqueira Pitolli  
Andréa de Azevedo Morégula  
Carlos Pereira Neto  
Dejeane de Oliveira Silva  
Elson Cedro Mira  
Iracildo Silva Santos  
Luciana Sedano de Souza  
Lurdes Bertol Rocha  
Maria Cristina Rangel  
Maria Luiza Silva Santos  
Maurício Santana Moreau  
Raquel da Silva Ortega  
Sabrina Nascimento

---

# Série **Comunicação e Educação**

**Adilson Citelli**  
**Ana Luisa Zaniboni Gomes**  
organizadores

**Volume 6**

Novas travessias e desafios em  
Comunicação e Educação

Ilhéus - Bahia



Editora da UESC

2021

©2021 by ADILSON CITELLI  
ANA LUISA ZANIBONI GOMES  
(ORGANIZADORES)

Direitos desta edição reservados à  
EDITUS - EDITORA DA UESC

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

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

### PROJETO GRÁFICO E CAPA

Alencar Júnior

### DIAGRAMAÇÃO

Sabrina Nascimento

### REVISÃO

Roberto Santos de Carvalho  
Tikinet Edição LTDA

---

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

N936 Novas travessias e desafios em Comunicação e  
Educação / Adilson Citelli, Ana Luisa Zaniboni  
Gomes (orgs.). – Ilhéus, BA: Editus, 2021.  
299 p. : il. – (Comunicação e Educação; v.6).

Inclui referências.  
ISBN: 978-65-86213-34-8

1. Comunicação e educação – Brasil. 2. Educação  
– Estudo e ensino. 3. Comunicação multimídia. 4.  
Comunicação de massa – Aspectos sociais. I. Citelli,  
Adilson. II. Gomes, Ana Luisa Z.

---

CDD 302.02

---

Elaborado por Quele Pinheiro Valença – CRB- 5/1533

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

EDITORA FILIADA À



## SUMÁRIO

Apresentação | 9

### PARTE I PERSPECTIVAS, COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGENS

<b>Aberto para balanço: contribuições do grupo de pesquisa Comunicação e Educação da Intercom ao cenário acadêmico nacional</b> Ana Luisa Zaniboni Gomes Eliana Nagamini Rose Mara Pinheiro	17
<b>Educomunicação e os pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser em comunicação</b> Helena Corazza	31
<b>Contribuições da pedagogia dos multiletramentos para a educomunicação</b> Maria do Carmo Souza de Almeida	45
<b>José Luiz Braga: contribuições para a relação comunicação/educação</b> Rose Mara Pinheiro	59
<b>Letramento político digital: antecedentes, processos e dimensões</b> Michel Carvalho da Silva	71
<b>Jornalismo participativo e alfabetização midiática e informacional como instâncias de mediação</b> Matheus Cestari Cunha	85

**PARTE II**  
**CONTEXTOS, NARRATIVAS E PRÁTICAS**

<b>Educomunicação, memória e pós-graduação: uma investigação em movimento</b> Diva Souza Silva Christiane Pitanga Serafim Silva	<b>101</b>
<b>A educação das maiorias: a educomunicação e a escola pública de qualidade</b> Edilane Carvalho Teles Elis Rejane Santana Silva	<b>113</b>
<b>Educomunicação &amp; criatividade: a ação política em sala de aula</b> Filomena Maria Avelina Bomfim Marcelo Maurício Miranda	<b>127</b>
<b>Comunicação e Educação socioambiental na perspectiva dos interesses</b> Sandra Pereira Falcão	<b>141</b>
<b>Mídias digitais, referências musicais dos alunos e o espaço da educação: deslocamentos</b> Rogério Pelizzari de Andrade	<b>155</b>
<b>Para pensar elementos da análise de discurso na checagem jornalística</b> Claudia Maria Moraes Bredarioli	<b>169</b>

PARTE III  
TÉCNICAS, TECNOLOGIAS E MUNDO DIGITAL

Uma reflexão sobre as relações entre os jovens e as tecnologias Patrícia Oliveira de Freitas Sérgio Luiz Alves da Rocha	185
Entre a experiência e o acontecimento: algoritmos e o novo <i>sensorium</i> nas práticas de educomunicação Douglas de Oliveira Calixto	199
A educomunicação como meio de aproximação entre a escola e o mundo midiaticizado Wellington Nardes	213
A virgindade no Youtube: mapeamento das diferentes narrativas difundidas por celebridades digitais Gabriella Garcia Sanches Feola Laiara Alonso	225
A prática docente e as mídias digitais: o cotidiano escolar apresentado por educadores de uma escola estadual na região metropolitana do Rio de Janeiro Leandro Marlon Barbosa Assis Alexandre Farbiarz	239
Vence o jogo quem se liga com o mundo: as crianças na interação entre a realidade e o virtual Cláudio Márcio Magalhães Jéssica Cristina Santos Luan Silva Guedes Pinto Michel Alexander Siqueira Silva Thais Lohane Lima Cury Wellington Rodrigues Sila	253
TV universitária e ciberaprendizagem: experiências estudantis na <i>web</i> Rita Virginia Argollo Betânia Maria Vilas Boas Barreto	269
A utilização do smartphone no processo de ensino-aprendizagem Antonia Zeneide Rodrigues	285

# Apresentação

*Série Comunicação e Educação*

Tornou-se um truísmo dizer que a vida contemporânea está marcada por mudanças profundas e extensas. Certamente tais qualificativos precisam ser pensados com relação ao próprio desenvolvimento científico, haja vista o significado das inovações e transformações geradas por teorias, sistemas e processos – à maneira do heliocentrismo, da mecânica newtoniana, da relatividade einsteiniana, do vapor, da eletricidade, do jato, da conquista espacial, da telemática etc. – segundo os diferentes momentos históricos e as inter-relações entre eles. Tal premissa se faz acompanhar pela ideia segundo a qual passamos, agora, por mutações de largo alcance, que incidem em quebra de paradigma<sup>1</sup>. A prova avocada com maior evidência para esclarecer o argumento assevera que os velhos modelos organizadores da sociedade industrial, em vigência intensa até os meados do século XX, estão se esgarçando, enquanto assistimos à ascensão de novas estruturas econômicas, sociais, políticas, calcadas na digitalização, nos dispositivos informático-midiáticos e nos algoritmos. As consequências de tal deslocamento paradigmático são

---

<sup>1</sup> O conceito de paradigma em Thomas Kuhn tem nuances e visagens críticas cujo detalhamento não cabe ser considerado neste momento. Basta lembrar, contudo, que se está a falar de suposições teóricas amplas, seguidas de leis e técnicas para a sua comprovação e eventual implementação. Os paradigmas orientam grupos de pesquisa, dando a eles unidade epistêmica, metodológica e, até mesmo, prática. Tal unidade é, muitas vezes, quebrada por crises de diversas ordens que atravessam o campo científico, motivo pelo qual ela pode ser abandonada, dando lugar a um novo paradigma. As revoluções científicas possuem grandes ou pequenos alcances, mas incidem, de uma ou outra maneira na própria dinâmica da vida social. O quadro presente registra uma linha de força de grande alcance, aquela correspondente ao advento e mesmo domínio das tecnologias digitais.

percebidas em níveis diversos: institucionais, organizacionais, produtivos e mesmo no cotidiano material e afetivo das pessoas.

Utilizamos verbos que oscilam entre o já dado e o possível, haja vista a singularidade regente da “situação de passagem” – com as suas tensões, cruzamentos, fertilizações – de um ambiente sociotécnico fragilizado para outro em pleno fortalecimento e clara dominância. As manifestações deste circuito, com os seus vetores disfuncionais, convergem para a figura de Janus: um mesmo corpo com duas faces. Uma delas olha para certa ruínia na qual se atropelam o carro de boi, os pistões de automóveis, o torno mecânico, as fontes de energia de origem fóssil. A outra mira o devir – cronotopo muitas vezes idealizado, no qual convivem a inteligência artificial, a economia 4.0<sup>2</sup>, os sofisticados modelos de celulares – e o desejo – não raro fracassado, sobretudo no mundo periférico – de acessar as inúmeras maravilhas prometidas pela indústria da informática. Enfim, há os grupos conectados à internet, com acesso aos dispositivos comunicacionais de última geração, arranjados na novilíngua dos iPhones e apps – variando tal adesão por níveis e graus, a depender da estratificação econômica e cultural, dos consumidores – e outros grupos situados à margem da chamada economia/sociedade digital ou com precário acesso a ela.

O quadro é intrincado e nutrido por matizes e cruzamentos que podem não ser plenamente atendidos pelas metáforas acima utilizadas. Elas servem, contudo, para localizar a referida “passagem” no interior de um movimento estrutural, “tectônico”, cujo parâmetro pouca relação possui com as conjunturas particulares – por exemplo, as crises cíclicas que marcam oscilações no terreno financeiro, a exemplo do desastre ocorrido em 2007-

---

2 O termo é utilizado com o intuito de mostrar as novas formas de circulação do capital, agora ancoradas centralmente no sofisticado gerenciamento de informações, na automação da produção industrial, na baixa utilização de mão de obra humana e na otimização dos lucros – o path to profitability (caminho para lucratividade). Em linhas gerais, a rota articuladora do capital segue a expansão comercial entre os séculos XIV e XV; os desdobramentos industrializantes dos séculos XVIII e XIX; as inovações do século XX, com a corrida espacial, os computadores, a comunicação via satélite, a internet. A nossa quadra histórica estaria marcada por uma nova “revolução industrial”, em sua versão 4.0, cujo epicentro é a larga digitalização trazida pelos ecossistemas comunicacionais e científicos. Importa notar, contudo, que, para além da retórica de administradores, economistas, futurólogos, com as suas conexões do marketing ao jurídico, estamos falando de mudanças reais e profundas em marcha planetária.

2008, no chamado colapso do *subprime*, e suas repercussões dentro e fora dos Estados Unidos da América –, pois não se trata de superação abrupta, etapa, salto mecânico, binômio, ou qualquer outra variação apoiada em perspectiva dualista, mas da compreensão de fenômeno tecnocientífico, cultural, socioeconômico, em que certas estruturas vão sendo transformadas por outras e ganhando dominância ao ponto de expressar a constituição de um novo paradigma.

Considerando o “estado de passagem”, poderíamos prognosticar residir nele um “estado de permanência”, vale dizer, a instabilidade só admitindo a fixidez e regularidade por tempo curto, aquele suficiente para absorver os novos padrões tecnológicos e os sistemas de comunicação, segundo ditames e possibilidades de absorção pelos mercados e o conjunto da sociedade. Aliás, tal dinâmica, malgrado as circunstâncias da nossa época, já havia sido apreendida por Marx e Engels e exposta na célebre assertiva do *Manifesto Comunista*, de 1848, de que tudo o que é sólido desmancha no ar; ou, nos anos recentes, pela crítica de Zygmunt Bauman à ideia da liquefação social.

Sérgio Abranches levanta a hipótese da existência de uma grande transição presidindo o século XXI, cifrada por fraturas internas permanentes, com as suas tensões, sinergias, cruzamentos:

As interações entre os diferentes subsistemas, em cada dimensão, também contribuem decisivamente para essa dinâmica de grande transformação. A sociedade em rede, por exemplo, abre novos canais para desaguar os desequilíbrios políticos causados pelas transformações sociais e econômicas. O avanço das tecnologias de imagem digital e microscópica propicia saltos no desenvolvimento da nanociência e da neurociência. O progresso científico e tecnológico na saúde e na nutrição contribui para alterar profundamente a demografia global. A transição climática cria pressões urgentes para o desenvolvimento de práticas sociais e políticas e de adoção de tecnologias para a adaptação das sociedades ao aumento da frequência e da força dos eventos extremos, influenciando o rumo da transição social, econômica, política, científica e tecnológica. Essas outras dimensões da grande transição, ao responderem aos desafios da mudança climática, também afetarão seu curso a longo prazo, dado que suas causas decorrem diretamente da ação humana. Os novos padrões de organização e mobilidade urbana, em cidades inteligentes e conectadas, terão profundo impacto no funcionamento das democracias (ABRANCHES, 2017, p. 60).

A reflexão tem muito de exercício prospectivo, porém revela alguns tópicos já incorporados ao cotidiano, outros de emersão no curto prazo, havendo aqueles cuja possível vigência dependerá de circunstâncias

econômicas, técnicas e políticas ainda não muito claras. De toda sorte, há um ponto recorrente em nossas observações: existe amplo rearranjo nos sistemas tecnotecnológicos e comunicacionais, com repercussões e retroalimentações, quer nas andanças do capital quer nas maneiras de os sujeitos serem e estarem no mundo. Insistimos neste último ponto por estar ele vinculado diretamente ao tema do livro que ora se apresenta e pertinente às interfaces comunicação-educação.

As transformações ocorridas nas tecnologias comunicacionais trouxeram consigo, além da crise em determinados modelos de ensino-aprendizagem, também perguntas sobre a formação dos jovens estudantes no tangente às questões de cidadania e democracia. As mídias digitais e os dispositivos locativos sugerem funcionar como uma espécie de escola paralela, com força no andamento da vida social, comportamental, cultural, dos discentes e docentes. Os sujeitos que circulam pelas unidades educativas estão envolvidos por redes sociais em processos interativos de largo alcance, malgrado nem sempre cumprindo papel relevante. Haveria, aí, para uns, o fim de um problema, o da ampliação das potencialidades pedagógicas e para outros, caso de Zygmunt Bauman, o surgimento de uma armadilha pronta a exercitar estratégias, como as do viés de confirmação – falamos para o interior de nossas tribos e dispostos a ouvir apenas o que circula dentro delas, evitando, portanto, a controvérsia e desqualificando interlocutores com perspectivas diferentes sobre os assuntos – e da quebra do diálogo real, ancorado no debate e na abertura para visões não convergentes. Isto explicaria, em parte, o discurso do ódio, os ataques à democracia, a intolerância e as posturas regressivas que desconsideram a alteridade e tratam as diferenças como abusões a serem combatidos.

Em tal contexto marcado pela complexidade, surge o desafio de se pensar a natureza dos vínculos existentes entre comunicação e educação, campos marcados, ao mesmo tempo, por preocupações próprias e relações siamesas. De certa forma, é o que se busca nos entrelaçamentos teóricos, de pesquisa e ação no âmbito educomunicativo, para o qual este livro intenta trazer mais uma contribuição. A obra está organizada em três grandes tópicos e vinte artigos, apresentando um conjunto de reflexões trazidas por pesquisadores de várias partes do Brasil envolvidos em experiências inovadoras no tangente à interface comunicativa-educativa.

Cabe lembrar que este é o sexto volume da série Comunicação e Educação, publicada graças à colaboração entre a Editus, Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) de Ilhéus, Bahia, e o Grupo de

Pesquisa (GP) Comunicação e Educação da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), e que disponibiliza aos leitores um substantivo conjunto de textos de inestimável importância para aprofundar o campo de conhecimento que envolve as relações encimadas no título da série.

Os organizadores do volume agradecem ao esforço editorial da Editus, ao envolvimento do grupo de pesquisa e à generosa colaboração dos autores.

## Referência:

ABRANCHES, S. **A era do Imprevisto**. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

Adilson Citelli<sup>3</sup>  
Ana Luisa Zaniboni Gomes<sup>4</sup>

## Comitê científico:

Adilson Citelli (USP)  
Ana Luisa Zaniboni Gomes (USP)  
Beatriz Becker (UFRJ)  
Betânia Maria Vilas Bôas Barreto (UESC)  
Cláudia Maria Moraes Bredarioli (ESPM)  
Cláudio Márcio Magalhães (UNA)  
Diva Souza Silva (UFU)  
Eliana Nagamini (FATEC/CEETEPS)  
Rose Mara Pinheiro (UFMS)  
Saraí Patrícia Schmidt (FEEVALE)  
Sérgio Luiz Alves da Rocha (IFRJ)  
Vera Regina Schmitz (UFRGS)

---

3 Professor titular junto ao Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e pesquisador 1B do CNPq.

4 Pesquisadora do MECOM – Mediações Educomunicativas (CNPq) e vice-coordenadora do grupo de pesquisa Comunicação e Educação da Intercom.

# PARTE I

## Perspectivas, competências e aprendizagens

# Aberto para balanço: contribuições do grupo de pesquisa Comunicação e Educação da Intercom ao cenário acadêmico nacional

*Ana Luisa Zaniboni Gomes<sup>1</sup>  
Eliana Nagamini<sup>2</sup>  
Rose Mara Pinheiro<sup>3</sup>*

## Introdução

Um dos desafios permanentes apresentados à comunidade científica nacional refere-se a sua capacidade de traduzir criticamente os grandes problemas sociais que ainda assolam o Brasil neste novo século e de ajudar a respondê-los. Sendo assim, no caso dos pesquisadores da área da comunicação, a nós nos é evocado também o papel de elaborar devolutivas capazes de traduzir, no cotidiano, o discurso formal da ciência, facilitando sua aplicação e socialização. Como responder a isso? Como traduzir e construir, ainda no caminho exploratório da pesquisa, espaços comunicativos facilitadores e mediadores das nossas produções? De que natureza seriam? A quem e para que serviriam? Quem mais poderia e quererá estar conosco neste percurso?

---

<sup>1</sup> Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo (SP) – Brasil  
E-mail: analuisagomes@obore.com

<sup>2</sup> Faculdade de Tecnologia São Paulo do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo (SP) – Brasil. E-mail: eliananagamini@fatecsp.br

<sup>3</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande (MS) – Brasil  
E-mail: rose.pinheiro@ufms.br

O alargamento das margens do campo da comunicação e sua aproximação e entrosamento com outros campos do saber, em especial o da educação, estão redefinindo as grandes questões instaladas tanto interna quanto externamente em ambas as áreas, potencializando e atualizando suas teorias e *práxis*, influenciando no estado da arte de suas produções. Sendo assim, estão provocando, tecendo e sustentando, nas condições atuais de nossas instituições de ensino e pesquisa, a necessária interdisciplinaridade.

Em tal contexto está assentado o Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom<sup>4</sup>. Criado formalmente em 2001, aglutina pesquisadores não só das áreas da comunicação e da educação como também da pedagogia, das licenciaturas e da educomunicação. Além disso, estudiosos de outras áreas, como música, saúde e das humanidades em geral, também têm apresentado suas reflexões nos espaços de atividades do GP, com pesquisas oriundas de territórios educativos formais, informais ou não formais. Haja vista a preocupação fundante do GP de dedicar-se a temas concernentes aos vínculos estabelecidos entre comunicação e educação, grande parte das discussões ali mantidas são as reconfigurações do mundo contemporâneo,

---

4 A Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) foi criada em 1977 por profissionais, docentes e pesquisadores da área da comunicação com o propósito de estimular o relacionamento entre pesquisadores e profissionais atuantes no mercado, compartilhando pesquisas e informações de forma interdisciplinar. Além de incentivar o desenvolvimento da produção e divulgação científica entre especialistas, mestres e doutores, abre espaços também para atividades de alunos e recém-graduados em comunicação, reconhecendo autores cujas produções se destacam nos encontros, simpósios e congressos promovidos pela entidade. Seus atuais 32 Grupos de Pesquisa (GP), criados com o propósito de estabelecer diálogos e fomentar pesquisas em áreas de interesse comum, estão agrupados em oito divisões temáticas (DT): jornalismo; publicidade e propaganda; relações públicas e comunicação organizacional; comunicação audiovisual; comunicação multimídia; interfaces comunicacionais; comunicação, espaço e cidadania; e estudos interdisciplinares. O GP Comunicação e Educação está ancorado nas Interfaces Comunicacionais (DT 6), junto a grupos de pesquisa como Comunicação e Esporte; Comunicação e Culturas Urbanas; Comunicação, Música e Entretenimento; Folkcomunicação, Mídia e Interculturalidade; Produção Editorial. Os congressos nacionais, em especial, são o principal ponto de encontro dos grupos de pesquisadores e têm como objetivo propiciar a troca de conhecimento, estimular a produção científica e contribuir para a formação acadêmica e de futuros profissionais; decorre dessa perspectiva, a relevância dos debates sobre a interface Comunicação e Educação. Todo o histórico de criação e atuação da Intercom, registros de atividades e produções editoriais estão disponíveis em [www.portalintercom.org.br](http://www.portalintercom.org.br)

onde cada vez mais os dispositivos formativos e educacionais são tangidos e envoltos pelo universo da comunicação e das tecnologias.

A nascente interdisciplinar que justifica a criação do GP e as discussões por ele abraçadas desde a sua criação, nos anos 2000, têm origem remota. Como aponta Citelli (2002), existem relatos de experiências de aproximação entre os campos da comunicação e educação desde as décadas de 1930 e 1940, derivante das inquietações frente à expansão dos meios de comunicação no século XX.

Podemos considerar três abordagens básicas nesses estudos, a partir das quais se destacam pontos de convergência, possibilidades de interação e desafios. A primeira destaca que a vulnerabilidade aos apelos midiáticos pode influenciar na formação de hábitos socialmente negativos. A segunda abordagem defende que fatores culturais, sociais e contextuais relativizam o poder dos veículos de comunicação. A terceira considera os meios de comunicação como criadores de consensos e legitimadores de poder. Nessas lógicas, à mídia deveria se opor uma educação libertadora e democratizadora. Em comum, as três vertentes referem-se a formas de apreensão do mundo e evidenciam a necessidade de a educação ampliar o diálogo com formas discursivas geradas fora de seus espaços tradicionais. Vamos a cada uma delas.

## **Educomunicação: um novo campo científico**

Os lugares de reflexão e intervenção da nova prática metodológica expressa no conceito de educomunicação foram se constituindo ao longo do século XX por estudos teóricos de autores como Célestin Freinet, Mário Kaplún, Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco-Gómez.

Nos anos 1930, Freinet fazia uso da comunicação impressa como forma de estimular a expressão dos alunos, pois, para ele, educação era sinônimo de expressão. Freire, já na década de 1960, iluminava o caráter dialógico dos processos comunicacionais ao reafirmar a concepção da “educação para os meios” como atividade inerente aos programas de alfabetização e de educação popular. Kaplún, nos anos 1970, definiu o comunicador educativo como o responsável por atuar com ações comunicativas nos espaços educativos para produzir e desenvolver o que denominou de “ecossistemas comunicativos”, criando o conceito de educomunicador. Martín-Barbero, na década de 1980, sistematizou a teoria das mediações e deu grande significado à relação entre comunicação, educação e cultura. Orozco-Gómez,

também nos anos 1980, apontou a importância das linguagens midiáticas no processo de formação para uma “alfabetização audiovisual”.

No final dos anos 1990, Soares consolidou levantamento sobre as práticas integradas da educação e da comunicação na América Latina. A pesquisa considerou que as transformações profundas nas ciências humanas acarretavam a eliminação das fronteiras, dos limites, das autonomias e das especificações dos diversos campos do conhecimento. Demonstrou que a inter-relação entre comunicação social e educação ganhava densidade própria e se afigurava como um campo de intervenção social específico e vivenciado em quatro áreas concretas: educação para a comunicação; mediações tecnológicas na educação; gestão comunicativa; e reflexão epistemológica. Seus principais desafios centravam-se na formação dos profissionais deste novo campo por meio de cursos regulares, em nível de graduação, especialização e pós-graduação, e na validação do campo junto aos órgãos financiadores de projetos e pesquisas.

Ao rerepresentar a definição de educomunicação – um conjunto de ações destinadas a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos e melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas –, Soares destaca “que os objetivos do novo campo são: “promover o acesso democrático dos cidadãos à produção e difusão da informação; desenvolver práticas de educação para a recepção ativa e crítica dos meios, facilitar o processo de ensino-aprendizagem através do uso criativo dos meios de comunicação e promover a expressão comunicativa dos membros da comunidade educativa” (SOARES, 2002, p. 115).

## **Mídia-educação: abordagem multidisciplinar**

Desta perspectiva, reconhece-se a influência dos meios digitais nos conceitos de ensino e aprendizagem. Lembra Citelli (2002) que os países latino-americanos apresentaram uma particularidade quanto a sua história cultural: passaram rapidamente do plano discursivo-verbal para os meios audiovisuais. Particularmente no Brasil, sua extensão territorial e seus problemas de escolaridade fizeram com que a televisão e o rádio se tornassem a principal forma de entretenimento e a principal fonte de informação para grande parte da população. Nesse contexto, as estratégias de ensino-aprendizagem para os meios e os estreitamentos dos diálogos escola-mídia

solicitaram reflexões e cuidados teóricos e metodológicos. No âmbito destas reflexões, foram enfocados processos como a leitura crítica da comunicação; a educação para os meios; a comunicação educativa; e a pedagogia da imagem – tendo as abordagens se constituído a partir de três grandes linhas: a) a discussão de como a escola se relaciona com as novas tecnologias e as mensagens geradas pelas mídias; b) a produção de materiais diferenciados e capazes de subsidiar o sistema escolar no trabalho com a televisão, o rádio e a informática, por exemplo, e c) os programas de formação continuada dos educadores em serviço voltados especificamente à interface Comunicação-Educação.

Ao discorrer sobre a perspectiva da mídia-educação, Maria Luiza Belloni (2001) discute o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e analisa se essa informação sem dono, método, critério aparente e filtro corrobora ou contradiz o que é ensinado na sala de aula. Para a autora, a mídia passa a ser parte integrante da educação quando a sala de aula, o livro didático e o professor já deixaram de ser a única fonte e referência para o aprendizado dos alunos, visto que elementos de educação podem ser buscados em qualquer parte, tanto por meio da internet como nos meios de comunicação, em especial a televisão. Porém, considera a autora que as TIC podem ser um excelente suporte de ensino-aprendizagem por seu aspecto mobilizador e aglutinador, desde que se proponham a uma abordagem criativa, crítica e interdisciplinar do conhecimento.

## **Interface: espaço de experimentação e risco**

Braga e Calazans (2001) consideram que a importância da comunicação na sociedade evidencia-se, principalmente, pelo desenvolvimento de processos midiáticos, pela geração de procedimentos públicos de comunicação social e pela sua penetração nas instituições e em atividades sociais. Portanto, para abordar as relações entre comunicação e educação, é preciso observar o surgimento das questões comunicacionais no campo educacional e relacionar os dois campos em interação; são as chamadas comunicações educacionais. Para os autores, a questão educacional é central no desenvolvimento das novas interações da comunicação social: “a cada invenção tecnológica, a sociedade atribui aos processos comunicacionais uma expectativa educacional” (BRAGA;

CALAZANS, 2001, p. 10). Nessa perspectiva, comunicação e educação são campos que se invadem mutuamente, constituindo uma interface com lógicas diferenciadas. Por estarem ambos os campos em permanente reconstrução, a interface torna-se um espaço de experimentação e risco, já que pode se prestar tanto a posicionamentos generalizados e simplificadores de deslumbramento em relação aos processos tecnológicos, quanto depender de muita experimentação, pesquisa e reflexão tal sua complexidade.

Nesta interface, uma das reflexões vitais é a questão da aprendizagem, que não é legado apenas do campo da educação. Como desde o Iluminismo foi reservada à escola a tarefa da socialização, sobre ela recaem as expectativas sociais para o direcionamento e a intencionalidade do ensino-aprendizado. Entretanto, há outros lugares importantes para este processo como a família, o espaço público social e os ambientes profissionais. As aprendizagens do campo midiático, por sua vez, induzem a modificações no sistema educacional, porque ampliam as informações disponíveis, oferecem imagens, criam contatos e aceleram interações; porém, isto ainda configura apenas acesso à informação, pois é na interpretação que ocorre a aprendizagem. Para Braga e Calazans, os grandes desafios impostos hoje à escola referem-se ao fato de que os processos sociais externos ao espaço escolar concorrem com a sala de aula, multiplicando ocasiões e estímulos relevantes aos alunos. Por isso, cabe à escola promover a socialização crítica e oferecer acesso à competência seletiva e interpretativa – ou seja, o foco do aprendizado deve ser a valorização do trabalho interpretativo sobre a informação.

## **Contribuições do GP comunicação e educação ao cenário acadêmico nacional**

Ao longo desses anos de Intercom, alguns pesquisadores se debruçaram sobre os caminhos das pesquisas na interface entre comunicação e educação, denominada educomunicação, mídia-educação ou comunicação e educação. As contribuições conceituais consolidaram a relevância dos debates na busca de processos formativos condizentes ao cenário contemporâneo, cuja centralidade da comunicação não é mais questionada (CITELLI, 2014, 2017).

Messias (2017) identifica nos arquivos dos congressos regionais e nacionais realizados pela Intercom, no período de 1999 a 2016, forte ascensão

do conceito de educomunicação em apresentações no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, reconhecendo vínculos teóricos atribuídos ao precursor da área, Ismar de Oliveira Soares. Nos congressos nacionais, a partir do levantamento de registros de 1999 (Intercom-RJ) a 2016 (Intercom-SP), Messias destaca que

no ano de 1999 temos Ismar de Oliveira Soares e Eliany Salvatierra Machado que adotam pela primeira vez, em dupla autoria, o conceito “educomunicação” em *paper* apresentado no congresso nacional anual da Intercom. Dez anos depois, no congresso realizado na Universidade de Caxias do Sul, no Grande do Sul, havia 9 *papers* inscritos relatando práticas da inter-relação comunicação/educação mediante aos pressupostos teorizados por Soares (1999). Meia década adiante, em 2016, com o retorno de um congresso anual da Intercom à USP, foram apresentados 27 trabalhos científicos com o emprego conceitual e etimológico da educomunicação (MESSIAS, 2017, p. 3).

Desses encontros, observa-se a consolidação de linhas teóricas que, em suas tensões e distensões, dialogam durante as apresentações dos *papers*, pois

nesse território de circulação de debates e embates, qual seja, a distribuição de grupos de trabalho nos – e durante os – congressos anuais da Intercom, ocorre a divisão de forças a que faz menção Bourdieu (1997). Se, por um lado, estão os *papers* cujos autores identificam suas práticas como relacionadas à educomunicação, por outro, igual fenômeno, na perspectiva epistemológica, é denominado, por exemplo, como comunicação e educação ou mídia-educação (MESSIAS, 2017, p. 8).

Isso mostra o avanço do grupo de pesquisadores, coerente com as questões conceituais do campo: o dialogismo e a abertura para visões distintas que, mais do que excludentes, são complementares. Apesar das divergências, todas caminham para um mesmo ponto: a defesa dos direitos dos cidadãos à educação.

Soma-se a esse ponto de vista a análise de Tomita e Costa no artigo “A interface Comunicação e Educação em congressos científicos: diferenças e aproximações”, sobre as pesquisas apresentadas no GT Educação e Comunicação da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (Anped) e no GP Comunicação Educativa do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. As pesquisadoras apontam que as linhas teóricas da comunicação e da educação, na especificidade de seus campos científicos, convergem para

pontos comuns, qual seja, “[d]iscutir os diversos aspectos que envolvem a relação entre as duas áreas contribui para refletir sobre as práticas e as perspectivas diante da complexidade que envolve a compreensão dos sujeitos no processo” (TOMITA; COSTA, 2011, p. 9). Destacam ainda que as mediações tecnológicas aproximam os dois campos, “seja por ser o universo multimidiático uma referência cultural e de informação dos estudantes, seja por promoverem linguagens compatíveis às novas formas de aprender” (TOMITA; COSTA, 2011, p. 10).

Isto explica a presença de autores como Martín-Barbero (1996, 1997, 2014), que concebeu em seus estudos o conceito de mediações e suas implicações nos processos formativos formais, informais e não formais, bem como Orozco-Gómez (2014), que apresentou a necessidade de se criar estratégias para o desenvolvimento da recepção crítica dos meios, levando-se em consideração as especificidades da linguagem midiática. No GP de 2014, por exemplo, dos cinquenta artigos apresentados, seis traziam questões epistemológicas sobre a interface entre comunicação e educação, sete tratavam da formação nos vários níveis de escolarização e as relações com processos comunicativos, e 37 apresentavam estudos sobre as várias linguagens em espaços educativos – número significativo no que se refere às linguagens midiáticas.

Obviamente, todos os trabalhos contribuem, de alguma forma, para refletirmos sobre teoria, metodologia, linguagens e interfaces – perspectivas que ora nos aproximam ora nos distanciam, se revelando neste grupo reunido na fronteira entre a comunicação e a educação. Responder quem somos, onde estamos, o que estudamos e quais horizontes nos desafiam poderá nortear caminhos para construir, cada vez mais, ecossistemas comunicacionais em espaços educativos – ou seja, territórios preñhes, possíveis e passíveis de transformação social.

## Quem somos, onde estamos e o que estudamos?

Referendando a decisão dos membros do GP na sua reunião anual, em setembro de 2017 em Curitiba (PR), Ana Luisa Gomes e Rose Pinheiro assumiram, respectivamente, a coordenação e a vice-coordenação do GP no biênio 2018-2020, em substituição a Eliana Nagamini. Após criteriosa revisão cadastral de associados nucleados e/ou participantes regulares do Grupo de Pesquisa dos últimos cinco anos, foi preparada uma pequena

pesquisa para ajudar a delinear o perfil dos integrantes, atividades atuais e interesses de pesquisas a curto, médio e longo prazos, além da bibliografia de referência para o campo. Aplicada durante os meses de abril e maio de 2018, o objetivo da investigação foi estreitar laços, fortalecer a identidade do grupo e garantir legitimidade às ações desenvolvidas por cada pesquisador ou pesquisadora.

Com isso, foi possível constatar que, atualmente, o GP Comunicação e Educação é formado por 82 pesquisadores ativos, com produções relevantes e dinamizadoras de vasto campo de estudos. Dos 45 respondentes (55% dos integrantes do GP), 70% têm mais de 40 anos de idade, 66% são oriundos de cursos de comunicação social, 18% de letras e 14% de pedagogia.

Importante destacar três aspectos que envolvem a gênese curricular dos integrantes do GP: o primeiro deles é que dos 27 bacharéis em comunicação social, 22 são habilitados em jornalismo (82%), dois em relações públicas, um em publicidade e propaganda, e um em radialismo; outro ponto diz respeito ao fato de que metade dos graduados em pedagogia indicam a comunicação social como segunda graduação, o que também ocorre no sentido contrário. O terceiro aspecto – muito interessante e que sinaliza o devir dos nossos estudos e a nossa característica diferenciada enquanto grupo – é a diversidade de campos disciplinares e de profissionais destes diferentes campos assentada nos estudos que envolvem a relação entre comunicação e educação ou educomunicação. Exemplos citados na pesquisa são: educação artística, artes plásticas, música, design gráfico, design industrial, administração, marketing, educação física, engenharia de alimentos, engenharia elétrica, geografia e história.

Nossa amostra também revela que o GP é formado majoritariamente de pesquisadores doutores (92%), sendo que 78% do grupo percorreu ampla trajetória na pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado. Podemos apontar que 35 pesquisadores cursaram especialização em áreas ligadas à comunicação (gestão da comunicação; e comunicação audiovisual, científica, educacional ou pública), mas sobretudo à educação (docência do ensino superior; ensino de artes; educação ambiental; educação de jovens e adultos) e à educomunicação (educação em ambientes virtuais; mídias na educação; tecnologias interativas aplicadas à educação; educação, comunicação e novas tecnologias). A totalidade dos membros do GP possui mestrado, sendo 56% na área da comunicação e 20% na educação. Quanto aos 41 pesquisadores com doutorado, mais de 50% receberam titulação na área das ciências da comunicação e cerca de 20% advêm da área da educação.

Vale também destacar que cerca de 70% dos pesquisadores de nossa amostra vivem na região Sudeste, grande maioria no estado de São Paulo. A região Sul concentra 18% da amostra, enquanto na região Nordeste e Centro-Oeste estão, respectivamente, 17% e 5% dos colegas; 77% por cento deles são docentes do ensino formal em 31 instituições de ensino superior, das quais dezenove são públicas e doze privadas. Por fim, seis colegas acumulam cargos de docência e direção ou coordenação na instituição escolar.

## Quais horizontes nos desafiam?

Uma das questões mais importantes e significativas respondidas pelos pesquisadores refere-se aos desafios atuais que enfrentam no cotidiano e que, de certa forma, influenciam suas trajetórias pessoais, profissionais e suas produções acadêmicas. As observações coletadas são de várias naturezas. Optamos aqui por destacar as que apresentam caráter mais coletivo que individual e categorizá-las em três eixos: atualidade, publicização e disponibilidade.

Na categoria “atualidade” estão elencadas observações que se referem aos desafios de manterem-se em dia com os estudos produzidos na área e, com isso, imprimirem atualidade às produções do campo. Exemplos disso são afirmações como: localizar e utilizar fontes novas de referências para a área da comunicação; manter-se atualizado diante das modificações constantes das tecnologias; conseguir dar conta da construção do estado da arte conceitual das pesquisas diante de tudo o que há disponível; e conciliar diferentes áreas do conhecimento numa trajetória transversal/interdisciplinar.

No eixo “publicização” ressoam exigências e necessidades da vida acadêmico-científica de socializar as produções e propósitos de aliar teoria à prática, ou seja, buscar espaços cotidianos de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na academia. Tais desafios são assim expressos: viabilizar publicações científicas de qualidade e que promovam mais e melhores reflexões; organizar e publicar os saberes resultantes de um longo processo investigativo acadêmico, de maneira sintética e objetiva; produção acadêmica e científica que tenham sentido social e mobilizem para mudanças; aplicar os resultados das pesquisas da comunicação no dia a dia do ensino superior; e encontrar espaço para aplicar, na prática, projetos voltados à educomunicação.

Quanto à “disponibilidade”, equacionar o tempo para a pesquisa e outras inúmeras demandas que recaem sobre o professor ou pesquisador é

desafio permanente, na opinião de grande parte dos respondentes. Junte-se a isso a redução das verbas dedicadas à educação como um todo, aos projetos educacionais e/ou às pesquisas em nível superior. As principais citações são: lidar com as demandas de atividades da pós-graduação; disponibilizar tempo necessário ao planejamento e execução dos projetos; conciliar trabalho e pesquisa; e produzir pesquisa sem recursos ou financiamentos.

## Considerações finais

Iniciamos o artigo apontando que a capacidade de traduzir criticamente os grandes problemas sociais que ainda assolam o país, neste novo século, e de ajudar a respondê-los ainda é um dos muitos desafios apresentados à comunidade científica nacional, especialmente aos pesquisadores que atuam em áreas como comunicação e educação. Questões como alfabetização, leitura, escrita, inclusão social e redução das desigualdades, objeto de milhares de dissertações, teses e pesquisas acadêmicas da área das ciências humanas desde os anos 1970, permanecem atuais tanto nas pautas prioritárias das políticas públicas das diversas esferas de governo quanto no cotidiano do nosso povo. Isso, sem dúvida, recoloca à universidade o papel central de elaborar e reelaborar investigações capazes de dar suporte ao entendimento e às transformações do mundo. Nesse sentido, o Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom está também desafiado a ser mais um eixo propulsor dessa engrenagem civilizatória.

Vimos que o GP aglutina atualmente 82 pesquisadores, grande maioria doutores com mais de 40 anos de idade, forjados nos cânones da comunicação social, das letras e da pedagogia. Concentrados na região Sudeste, atuam como docentes do ensino formal em instituições de ensino superior públicas e privadas. Seus desafios estão concentrados em manter atuais seus estudos acadêmicos e, assim, imprimir atualidade às produções do campo. São sensíveis às inúmeras demandas que recaem sobre o docente e pesquisador e às exigências e necessidades da vida acadêmico-científica tais como publicar e socializar suas produções e buscar espaços cotidianos de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na academia.

Como dito anteriormente, responder quais horizontes nos desafiam é mais que um passaporte para viabilizar sonhos antigos e novos. Do que elaboramos de maneira inicial a partir da pesquisa aqui em partes relatada, já desponta um importante subproduto, que é a versão inicial da bibliografia

de referência do nosso campo investigativo<sup>5</sup>. Outro material valioso para o GP e seus pesquisadores são os seis títulos da série *Comunicação e Educação* produzidos graças à frutífera parceria estabelecida com a Editus – Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Consta da lista de desafios futuros a organização de uma obra coletiva, de âmbito nacional, compartilhando experiências exitosas em comunicação e educação, nas cinco regiões do país, em processos educativos formais, informais e não formais. Trata-se de importante iniciativa documental e histórica que nos indicará a todos a molecularidade e o enraizamento de nossas práticas em nossos territórios locais cotidianos.

No mais, fica a certeza de que todos – e cada um dos integrantes do GP – continuaremos solidários e empenhados no fortalecimento do nosso campo de estudos, de nossas produções acadêmicas e de nossas vivências educativo comunicativas que tanto nos estimula, nos move, nos orgulha.

## Referências

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, M. R. Z. **Comunicação e Educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

CITELLI, A. O. Comunicação e Educação: aproximações. In: BACCEGA, M. A. (org). **Gestão de Processos Comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

CITELLI, A. O. Comunicação & Educação: 20 anos. Uma trajetória para consolidar o campo da educomunicação. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 19, p. 15-29, 2014.

CITELLI, A. O. Comunicação e educação: nos entremeios da cidadania. In: KUNSCH, M.; FÍGARO, R. (org.). **Comunicação e educação**: caminhos integrados para um mundo em transformação. São Paulo: Intercom, 2017. v. 1, p. 91-105.

---

<sup>5</sup> Disponível para consultas no portal da Intercom: <http://www.portalintercom.org.br/eventos1/gps1/gp-comunicacao-e-educacao>.

MARTÍN-BARBERO, J. Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, Bogotá, n. 5, 1996. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998002.pdf>. Acesso em: 6 nov 2020.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MESSIAS, C. A educomunicação concebida nas quatro décadas de Intercom: um paradigma, novas acepções de visão de mundo. *In: XL Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Curitiba, 2017. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2017. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-1829-1.pdf>. Acesso em: 6 nov 2020.

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

SOARES, I. O. Metodologias da Educação para a Comunicação e a Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. *In: BACCEGA, M. M. A. Gestão de Processos Comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002. p. 113 - 132.

TOMITA, I.; COSTA, R. M. D. A Interface Comunicação e Educação em Congressos Científicos: Diferenças e Aproximações. *In: XXXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*. Recife, 2011. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2011. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2352-1.pdf>. Acesso em: 6 nov 2020.

# Educomunicação e os pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser em comunicação

*Helena Corazza<sup>1</sup>*

## Introdução

Nos diálogos da temática comunicação e educação, constata-se certa dificuldade entre educadores e comunicadores em considerar e incorporar, na educação formal, as mudanças culturais e tecnológicas, bem como as linguagens da comunicação, como aliadas do processo educativo integral que inclui diversos aspectos do conhecimento. Ao iniciar uma reflexão entre educomunicação e os pilares que a Unesco coloca em seu relatório para a educação do futuro – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser –<sup>2</sup> observa-se que há um “movimento” de reflexão e de publicações que o precede. Diversas áreas do conhecimento como a psicologia, a ciência, a comunicação, a educação, entre outras, buscaram caminhos para uma educação integral que responda às necessidades do ser humano e da sociedade.

Entre os estudos de referência, Gardner (1994) procura compreender e demonstrar as múltiplas inteligências do ser humano que favorecem e interferem na aprendizagem. Goleman (1995), por sua vez, discute a dicotomia entre a inteligência racional e emocional, procurando compreender a inteligência emocional como aliada à racional. Ao mesmo tempo, pesquisas

---

1 Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Serviço à Pastoral da Comunicação (SEPAC) São Paulo, SP. E-mail: [helena.corazza@paulinas.com.br](mailto:helena.corazza@paulinas.com.br)

2 Cf. DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: MEC: Unesco; São Paulo: Cortez, 1998.

e práticas a partir da comunicação popular e alternativa buscam uma forma de educação integral do ser humano, ressaltando o compromisso social e cidadão e promovem a convivência humana, contribuindo para a participação.

Na área da comunicação e educação, ênfase deste trabalho, a Unesco expressa sua preocupação com os efeitos que os meios de comunicação podem causar na formação de jovens e adultos. Segundo Soares, o neologismo *educommunication* foi pautado em 1980 como sinônimo de *media education*:

Entre 1997 e 1999 o Núcleo de Comunicação e Educação da USP realizou uma pesquisa, patrocinada pela FAPESP, junto a 176 especialistas de 12 países da América Latina identificando a abrangência de uma prática mais abrangente no seio da sociedade civil que tomava a comunicação como eixo transversal das atividades de transformação social (SOARES, 2011, p. 11).

Este capítulo pretende aproximar os quatro pilares apresentados pela Unesco para a educação do século XXI referentes à educação integral com o campo de estudo e a metodologia adotada pela educomunicação, levando em conta as habilidades e sensibilidades integradas, bem como as tecnologias da comunicação, que acompanham o conhecimento cognitivo, as práticas, a convivência e o “aprender a ser”.

A educomunicação, entendida como “novo campo, por sua natureza relacional, estrutura-se de um modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais, através de áreas concretas de intervenção social” (SOARES, 2011, p. 25) como a educação para a comunicação, a mediação tecnológica, a gestão da comunicação e a reflexão epistemológica.

Neste “movimento” da busca de uma educação integral que responda às demandas do ser humano e da sociedade no século XXI, Edgar Morin (2012) também trabalha a temática apresentada ao projeto transdisciplinar da Unesco, “Educar para um futuro viável”, a ampliando para outros aspectos como: ensinar a condição humana, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e outras questões que dizem respeito à ética em sentido global.

A educação para a comunicação, por sua vez, trabalha a comunicação como processo relacional e reflexivo de apropriação das práticas de comunicação. Ou seja, a produção faz parte da aprendizagem comunicativa, num contexto em que as tecnologias fazem parte do cotidiano e interferem nos hábitos de vida e de apreensão dos conhecimentos. Neste

sentido, a educação para a comunicação está situada num contexto da comunicação como cultura e considera o ser humano como sujeito do processo, capaz de interagir, interferir e transformar a realidade com ações de intervenção.

Na formação para comunicação, tanto formal como informal, o interlocutor convive com tecnologias fixas e móveis que fazem parte do cotidiano e não são estranhas ao ambiente de convivência social e educacional. Este caminho de formação para a comunicação educativa, conforme Freire (1982), reconhece o sujeito como um ser capaz de pensar e participar na reciprocidade. Se a educação formal adquiriu um caráter mais disciplinar e conteudístico, preocupada com a socialização e a transmissão do conhecimento, a educação informal, pelas mídias e outros espaços não escolares, se dá de forma prazerosa e sem a obrigatoriedade de aprender, proporcionando experiências marcantes.

## Reinventar a educação inserida no contexto atual

A temática da educação e seus desafios segue com desdobramentos que trabalham as mudanças culturais e sociais sob influência das tecnologias e que atingem o sujeito da comunicação e da educação. Pesquisadores observam como elas despertam no sujeito interlocutor novas maneiras de pensar as realidades e posicionar-se diante delas, ao interferirem no processo educacional, trazem novos desafios para reinventar a educação. Para Sodré, “ao se reinventar a educação é inevitável que emerjam ideologicamente as diferenças entre as expectativas sociais e o fundo utópico que parece presidir todo empenho educacional” (SODRÉ, 2012, p. 14). Para o autor,

sejam quais forem as posições políticas, parece consensual a convicção de que, na contemporaneidade, todo e qualquer projeto educacional se obriga a pensar e agir em sintonia com as exigências postas pela tecnologização do mundo e com as injunções do mercado global (SODRÉ, 2012, p. 14).

No contexto contemporâneo, a educação tem a missão de trabalhar os valores e conteúdos consolidados — sobretudo, manter as humanidades, neste ambiente tecnicista, que valoriza a pessoa a partir da produtividade e do capital. Faz parte do desenvolvimento humano o conhecimento de técnicas a serviço do progresso da humanidade e que facilitem a aprendizagem, seja recursos artesanais úteis à pedagogia — como o livro, a caneta, o quadro

e o giz – seja recursos que evoluíram com o desenvolvimento tecnológico – como o rádio, o filme, a televisão, o vídeo, a internet e o celular.

Talvez nunca como hoje, as tecnologias, mesmo estando a serviço do desenvolvimento em tantos campos como saúde, agricultura, transportes, educação, comunicações, primam pelo atendimento aos interesses do capital. Daí a necessidade do distanciamento crítico que a educação para a comunicação precisa, intencionalmente, cultivar, tendo em conta que a comunicação é eixo articulador da sociedade em diversos aspectos, incluindo a educação.

a comunicação, em toda a sua abrangência conceitual da palavra, está no cerne da educação que vem. Por um lado, o indivíduo sente-se compelido a correr contra o tempo produzido e acelerado pelas tecnologias da informação, já que o imperativo é atualizar-se para se pôr à altura das novas exigências oriundas do mundo do conhecimento e do trabalho. Por outro lado, as mesmas tecnologias que o pressionam podem converter-se em valiosas ferramentas formativas (SODRÉ, 2012, p. 14).

A afirmação dos processos de conectividade e a sua evidente presença na vida contemporânea, assim como a compreensão de que as tecnologias permitem ampliar o pertencimento, ajudam a compreender certo estado das coisas, reconhecido, inclusive, por docentes que participaram de pesquisas, conforme a manifestação de um deles: “este terceiro milênio é marco de transformações tecnológicas, a escola tem que inserir esses meios em prol da educação” (CITELLI, 2017, p. 22).

A dimensão técnica envolve a relação com as máquinas, a aceleração dos processos de transportes, comunicação e a produção de bens e serviços. A técnica possibilita versatilidade e acelera os processos de comunicação, sobretudo pela mídia, cujas linguagens se configuram como dispositivos que são “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, interceptar, modelar, controlar, assegurar os gestos, as condutas, as opiniões, os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2009, p. 40). Este autor exemplifica diversos dispositivos como a caneta, a escritura, a navegação e os computadores, ou seja, tudo o que agrega no campo da comunicação como plataformas, conteúdos e, podemos acrescentar, a velocidade.

Muito se falou e escreveu sobre os quatro pilares da educação para o futuro, que contribuem para “reinventar” a educação para que envolva o ser humano de forma integral, seja na sua inteligência com a apreensão do conhecimento reflexivo, associativo, consciente e crítico; seja na apreensão de conhecimentos práticos, como a apropriação do aprender a fazer, a produzir

– o saber das coisas práticas; seja no saber conviver, isto é, a comunicação enquanto processo relacional, compreendendo e respeitando as diferentes ideias; e, por fim, seja aprender a ser, ou seja, o autoconhecimento e o sentido de estar no mundo.

Os pilares do Relatório da Unesco precisam ser aplicados a sujeitos situados em uma sociedade que se modifica gradualmente em sua percepção e modos de apreender o conhecimento pelas linguagens; inicialmente proporcionadas pelo livro, seguido pela fotografia, cinema, audiovisual, internet e pelas inovações que lhe são derivadas, sobretudo, o acesso e a mobilidade.

## Linguagem audiovisual e percepção sensorial

Na década de 1960, o pesquisador canadense Marshal McLuhan (1911-1980) vislumbrou a mudança de suportes culturais e sua incidência no ser humano. A “aldeia global”, preconizada por ele, é uma forma de olhar para as mudanças tecnológicas, deslocando o estudo da comunicação da análise dos conteúdos para o exame dos meios de comunicação. A partir deste ponto, o teórico apresenta três galáxias: a cultura oral ou acústica, dita e escutada; a cultura tipográfica ou visual de Gutenberg, muito identificada com o livro; e a cultura eletrônica, dos sinais elétricos instantâneos, da velocidade.

Ao questionar os modos de apreensão do conhecimento pela escrita, McLuhan percebeu, por suas experiências com o livro, que este desenvolve a primazia do olhar em detrimento de outros sentidos. Já as mídias eletrônicas passariam a envolver mais com o ouvir e os demais membros do corpo. Suas afirmações controvertidas e, para alguns, parciais, refletem uma questão de percepção das linguagens, e que devem ser consideradas no contexto atual.

Seguindo essa lógica, a linguagem audiovisual desperta atitudes perceptivas, atinge a imaginação e investe na afetividade e na expressão dos sentidos para a percepção do mundo, enquanto a linguagem escrita desenvolve o rigor, a abstração e o espírito de análise. Para a cultura da escrita, a mensagem designa o conteúdo intelectual e está nas palavras, na coerência lógica que privilegia a consciência intelectual clara.

Ao contrário do homem de Gutenberg, treinado para a distância afetiva e para a desconfiança para com a imaginação, o homem da civilização audiovisual eletrônica liga intimamente a sensação à compreensão, a colaboração imaginária ao conceito (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 107).

A velocidade diminui a distância entre uma invenção e outra. A partir da escala milenar do pintor das cavernas, passando pelo homem tipográfico e o advento do telégrafo à televisão, o tempo das mudanças foi se abreviando. “A explosão de tipos de meios de comunicação no século XX nos permite, pela primeira vez, apreender a relação entre a forma e o conteúdo, entre o meio e a mensagem, entre a engenharia e a arte” (JOHNSON, 1997, p. 9). A velocidade é a característica das mudanças que contribuem para a criação de novas linguagens que vão se hibridizando pelas combinações nos diferentes meios de comunicação e interferindo no modo de pensar e criar. Com a televisão, emerge a supremacia da imagem sobre o texto e, em seguida, surge a *World Wide Web*, o que possibilita a rede de conexões em alta velocidade.

Kerckhove (1997), sucessor de McLuhan, trabalha a ideia dos meios eletrônicos como extensões não só do sistema nervoso e do corpo, mas também da psique humana. Baseado na ciência comportamental, ele aponta os efeitos físicos da televisão sobre o corpo e o sistema nervoso, entendendo que a televisão dirige o corpo — e não o espírito — por meio de respostas musculares subliminares. Nas mídias eletrônicas, a ênfase é dada à oralidade e ao tato, particularmente na sua relação com a linguagem e com a forma como processamos a realidade sensorial.

Referindo-se à visão de McLuhan no que diz respeito à informação eletrônica, mais da ordem do “ambiente” do que tecnológica, Sodré entende que há ali uma hipótese de uma “ecologia” intrínseca aos meios de comunicação. Esta ecologia não se trata apenas do ambiente, mas da interação humana com este e da decorrente experiência educativa: “[o] que está verdadeiramente em questão é a existência de um novo *bios*” (SODRÉ, 2012, p. 188). Desta forma, a expressão “o meio é a mensagem”, cunhada por McLuhan, seria uma formulação, embora incipiente, do *bios* virtual, por indicar que a forma tecnológica corresponde ao conteúdo. Esta compreensão é um indicativo de que a tecnologia é uma espécie de prótese que passa a fazer parte das relações sociais e da gestão nessa nova ambiência.

## A conectividade como linguagem

Outra lógica é a “conectividade generalizada”, tanto de computadores conectados por cabos, quanto de dispositivos móveis, que alteram consideravelmente a noção de tempo e espaço. A linguagem da rede é a conectividade em muitos pontos ao mesmo tempo, em nova configuração

espaço-temporal que os mantêm conectados apesar da distância e do tempo. Estar conectado é comunicar-se falando a mesma linguagem, que passa pela tecnologia e pelo ser humano, produtor de conteúdos, que se caracteriza pela mobilidade.

A conectividade possibilita novas formas de vinculação e interação em que o ser humano se relaciona mediado pelas tecnologias, enviando e recebendo mensagens em tempo real — em linguagens sonoras, textuais, imagética — e também pelo simples contato de “estar” na rede, uma vez que a essência da rede é a conexão. “O meio (mídia) conectado por excelência é a tecnologia que torna explícita e tangível essa condição natural de interação humana” (KERCKHOVE, 1997, p. 25).

O que se aplica às pessoas e às instituições individualmente também é pensado em relação à convivência nas cidades. Discutindo o conceito de corpos conectados, Martín-Barbero fala da articulação de telas em que um corpo é sustentado cada vez menos na anatomia e mais em suas extensões ou próteses, as tecnologias.

A cidade informatizada não precisa de corpos reunidos, mas apenas interconectados. Na hegemonia dos fluxos e na transversalidade das redes, na heterogeneidade de suas tribos e na proliferação dos seus anônimos (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 115).

Há, sem dúvida alguma, uma mudança cultural e tecnológica acontecendo, para a qual educadores e lideranças precisam estar atentos e ver como integrar a gama de conhecimentos existentes com as novas linguagens que já se traduzem também pela presença ou ausência na rede.

## **Aprender a conhecer: pensar a comunicação e despertar a consciência crítica**

Aprender a conhecer desenvolve a habilidade cognitiva da inteligência racional, o que requer motivação e interesse ou curiosidade para novas descobertas. Trazer à consciência os fatos com intencionalidade educativa contribui para o despertar da consciência crítica. Conforme Libânio (1978), a formação da consciência crítica requer uma concepção dialética da realidade, que implica na dupla atenção crítica a respeito do objeto e do sujeito e da sua mútua relação.

A concepção dialética da realidade social implica também numa percepção de seu aspecto conflitivo e a ilusão das soluções meramente simbólicas, que não produzem nenhuma mudança real nas próprias relações sociais (LIBÂNIO, 1978, p. 97).

No caso da educação para a comunicação, a habilidade cognitiva foi utilizada na análise de produtos culturais midiáticos na área de impressos, rádio e televisão na década de 1980. Adotou-se uma metodologia que partia do ver e analisar em grupos, com roteiros próprios, envolvendo questões, sobretudo, em relação à ideologia. O foco da análise partia da percepção da mídia e seus impactos nas pessoas e na sociedade e, ao mesmo tempo, o que poderia ser feito diferente ou modificado. A partir desta análise, esse trabalho também ajudava as pessoas a se reverem na comunicação interna das comunidades.

Esta análise dos meios de comunicação apoia-se em estudiosos latino-americanos que trabalharam em favor da democratização da comunicação e de uma comunicação horizontal e cidadã, como Luís Ramiro Beltrán, que considera: “[o]s meios de massa, em sua maioria, são instrumentos viciados das forças conservadoras e mercantilistas utilizados para controlar os meios de produção nacional e internacional” (BELTRÁN, 1981, p. 34).

A metodologia na análise dos produtos culturais parte da realidade e se orienta por um distanciamento crítico para ver e observar a partir do conteúdo apresentado, envolvendo os participantes e estimulando-os a não aceitarem as produções sem análise. Daí decorrem as perguntas: o que faltou, o que o grupo faria diferente? A partir do trabalho em grupos e da partilha da análise procura-se ver ângulos diversos e provocar a discussão em relação à sociedade e ao cotidiano.

Essa é a tônica de um espaço de educação não formal como o Serviço à Pastoral da Comunicação (SEPAC), por meio de projeto voltado aos educadores: “Educação para a comunicação: leitura crítica”, que envolve a formação para diversos temas de comunicação e educação, como: mudanças tecnológicas e a formação do imaginário pela mídia; análise do cinema; e análise de telenovelas, games, redes sociais e sua relação com os processos educacionais. Essas temáticas favorecem a reflexão e as práticas comunicacionais em sala de aula, a fim de ajudar os educadores a fazerem “pontes” entre o cotidiano e as práticas comunicacionais na educação.

## Aprender a fazer: produzir nas diferentes linguagens

Um dos pilares da educomunicação é proporcionar a experiência da produção, ao incentivar o aluno a produzir e não a reproduzir. Em sua história, o processo de produção faz parte da metodologia, no SEPAC<sup>3</sup> desde os primórdios, e começa nas escolas, com diretores e professores, para motivá-los a implementarem trabalhos de comunicação que pudessem mobilizar para realização de feiras culturais. Conforme Soares (1988) fazia-se “uma proposta de se substituir a Feira de Ciências pela Feira da Comunicação”. Algumas escolas iniciaram a produção de seu jornal ou vídeos, de modo a se apropriarem do conhecimento de produção.

A contribuição específica do SEPAC-EP está na assessoria que oferece aos estabelecimentos de ensino no sentido de amarrarem seus projetos educativos semestrais ou anuais em torno de um fio condutor que é a crítica ao sistema de comunicação vigente, quer na macrossociedade através dos grandes veículos, quer na microssociedade através das relações entre pais e filhos, entre instituições educativas e os grupos de alunos, entre os responsáveis pela pastoral e a comunidade dos fiéis (SOARES, 1988, p. 12).

Com o passar do tempo, o SEPAC sistematizou os laboratórios de produção, onde são feitos desde o jornal impresso às produções digitais para sites e mídias sociais digitais. A orientação é que o cursista tenha a visão do processo da comunicação e trabalhe ao mesmo tempo em grupo, discuta a proposta e faça elaboração coletiva, independentemente da tecnologia adotada. Esta experiência favorece o processo de produção de forma participativa em todas as etapas do processo, no qual se estimula a criatividade.

Em grupos, pensa-se e planeja-se a produção, vai-se a campo em busca da informação, adotando técnicas de redação e de entrevista, fazendo a avaliação, sem esquecer-se do lugar de onde se fala. Busca-se que as pessoas se capacitem nas diferentes áreas pastorais, na educação para a comunicação a fim de adquirirem conhecimento e habilidades e produzirem a partir de suas realidades e comunidades. Dessa forma, ajuda-se a valorizar as ações locais no sentido de dar visibilidade ao que não é mostrado na grande mídia.

<sup>3</sup> Cf. CORAZZA, H. Educomunicação: caminhos e perspectivas na formação pastoral: a experiência do Serviço à Pastoral da Comunicação (SEPAC). 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Os cursistas são desafiados a serem criativos e a buscarem respostas às necessidades pastorais e educativas, inovando e não reproduzindo ou repetindo o modelo hegemônico de comunicação.

Por sua vez, a apropriação do conhecimento na prática de produzir comunicação ajuda a pessoa a se tornar sujeito do processo, produtora de conteúdos que possam contribuir na sociedade.

## **Aprender a conviver: trabalho de produção em grupos**

A educomunicação entende que aprender a conviver vai além do trabalho em grupo, do reconhecimento da diferença e da cultura do outro e envolve também o trabalho coletivo de produção de pensamento e de cultura. Um dos eixos da comunicação no SEPAC é o conviver, que envolve o ambiente e o acolhimento às pessoas que chegam, para que se sintam bem e possam vivenciar uma experiência positiva e produtiva. Considera-se que o aprendizado da comunicação não está só na reflexão e na prática, mas que o ambiente, a comunicação visual e sonora, as relações com as pessoas, bem como a infraestrutura e o entorno fazem parte da metodologia, pois são condições para o ser e o produzir comunicação.

Uma questão fundamental na comunicação face a face é a possibilidade do diálogo, da escuta, da interação e da troca de saberes. Entretanto, é possível se ter uma comunicação unidirecional, que leva à submissão e não ao diálogo. Daí a necessidade da autocrítica, uma vez que ser sujeito não é algo a ser reivindicado:

Eles [os sujeitos] podem ser tratados como objetos por sistemas sociais opressivos, isto é, podem ser desumanizados, porém isso não altera a ‘vocação ontológica’ do homem, que é a de ser Sujeito, consciente de si mesmo e que interage com o mundo e com os outros homens (FREIRE, 1972, p. 61).

Esta “vocação ontológica” é um aspecto essencial a ser vivenciado de modo consciente pelo educador, a fim de que a pessoa faça a descoberta de si, assuma e exerça a própria autonomia na relação com os outros e no exercício da cidadania.

Mesmo tendo em conta a persuasão exercida na comunicação interpessoal pela ascendência de um sobre o outro, o desafio da dialogia permanece, tendo-se em conta que a comunicação presencial ainda é hegemônica no processo educativo.

## Aprender a ser: valores humanos e cidadãos na “casa comum”

A comunicação como processo relacional em construção compreende a dimensão do convívio consigo mesmo, com o outro, a natureza e com o entorno, o *habitat*. Esse convívio requer que a pessoa tenha consciência dessa inserção no cosmo e não se distancie de si mesma para estar aberta ao diálogo e à interlocução, resgatando a condição humana e a relação cósmica.

Estamos, a um só tempo, dentro e fora da natureza. Somos seres, simultaneamente cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais... somos filhos do cosmo, mas, até em consequência de nossa humanidade, nossa cultura, nosso espírito, nossa consciência, tornamo-nos estranhos a esse cosmo do qual continuamos secretamente íntimos. Nosso pensamento, nossa consciência, que nos fazem conhecer o mundo físico, dele nos distanciam ainda mais (MORIN, 2000, p. 38).

A dimensão antropológica da comunicação coloca-se no campo da construção de significados, na relação do ser humano consigo mesmo, com o outro, com o transcendente, que busca dar sentido à própria vida e a compreender-se a partir da relação com o outro; conforme constatou Freire: “somente através da comunicação é que a vida humana pode adquirir significado” (FREIRE, 1982, p. 73).

A tomada de consciência de que o ser humano não só *faz comunicação*, mas é comunicação, em sua expressão verbal ou não verbal, é parte do processo de autoconhecimento e da consciência de poder afirmar: “eu sou comunicação”. Essa percepção de que a comunicação é inerente ao ser e humaniza a si e aos outros é parte da dimensão humana: “os homens não podem ser verdadeiramente humanos sem a comunicação, pois são criaturas essencialmente comunicativas. Impedir a comunicação equivale a reduzir o homem à condição de ‘coisa’”. (FREIRE, 1982, p. 149). A formação educocomunicativa envolve esses elementos que dão densidade ao posicionar-se no mundo. As habilidades socioemocionais compreendem uma série de competências que os seres humanos possuem para lidar com suas emoções, gerenciar metas de vida e se relacionar com as outras pessoas.

A educação das habilidades e das sensibilidades abrange o autoconhecimento, a empatia, espírito colaborativo e a resiliência, ou seja, a capacidade de superar obstáculos bem como adaptar-se a mudanças e situações adversas. Por se tratar de um ser social por essência, o ser humano precisa

desenvolver as habilidades socioemocionais para viver em sociedade, construindo relações mais saudáveis. Essas habilidades são exigidas cotidianamente nas mais diversas circunstâncias, integrando os processos relacionados a aprender a conhecer, a ser, a fazer, a conviver e a trabalhar.

## Considerações finais

Este artigo é uma reflexão inicial que estabelece um diálogo entre os pilares da educação constantes no relatório da Unesco e as contribuições da educomunicação bem como de autores que, no mesmo período e a partir deste relatório, abriram um leque interdisciplinar que complementa, reflete e considera os princípios da comunicação antropológica e sua relação na sociedade midiática, na qual as tecnologias são aliadas, de forma crítica, no contexto global: “[é] preciso reconhecer que os produtos da técnica não são neutros, porque criam uma trama que acaba por condicionar estilos de vida e orientam possibilidades sociais na linha dos interesses de determinados grupos de poder” (FRANCISCO, 2015, p. 88).

A comunicação traz consigo um potencial de relacionamento, favorecendo o encontro entre os seres humanos na sua integralidade nas múltiplas dimensões: o afeto, a reflexão, o debate e a sensibilidade – passos necessários à educação, o que leva a preparar as mentes e os corações para enfrentar as incertezas, educar para a compreensão humana e ensinar a cidadania terrena.

O processo relacional é a base da interação do ser humano com o contexto onde vive, por isso, reconhecendo-se comunicação por natureza, ele precisa aprender a ser. Um dos desafios está em educar neste processo integrado de aprendizagem do pensar, do fazer, da convivência e do ser. O que se é por natureza, precisa ser assimilado e aperfeiçoado cada dia de novo, na atitude de aprendiz permanente, cultivando o ser e aprendendo a *conviver*. Esta é uma busca contínua exigida pelo ato de comunicar que requer capacidade de abertura constante para viver a comunicação e exercitá-la, indo ao encontro do outro, em atitude dialógica e sem perder de vista o compromisso com a transformação da realidade em vista de uma sociedade mais humana e cidadã, como um diferencial em todos os ambientes e contextos.

## Referências

- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: ARGOS, 2009.
- BABIN, P; KOULOUMDJIAN, M.F. **Os novos modos de compreender a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BELTRÁN, L. R. Adeus a Aristóteles: comunicação horizontal. *Comunicação e Sociedade*, São Bernardo do Campo, n. 6, p. 4-35, 1981.
- CITELLI, A. (org.). **Educomunicação: os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, DF: MEC: Unesco; São Paulo: Cortez, 1998.
- FRANCISCO. **Carta Encíclica *Laudato si'*** (Sobre o cuidado da casa comum). São Paulo: Paulinas, 2015.
- FREIRE, P. **Comunicação ou extensão**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. São Paulo: Objetiva, 1995.
- JOHNSON, S. **Cultura da Interface: como o computador pode transformar nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- KERCKHOVE, D. **A pele da cultura**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- LIBANIO, J. B. **Formação da consciência crítica: subsídios filosófico-culturais**. Petrópolis: Vozes: CRB, 1978.
- MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MORIN, E. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma e repensar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Unesco, 2012.

SOARES, I. O. **Leitura crítica da publicidade**. São Paulo: SEPAC-EP, 1988.

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

SODRÉ, M. **Reinventar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

# Contribuições da pedagogia dos multiletramentos para a educomunicação

*Maria do Carmo Souza de Almeida<sup>1</sup>*

## Introdução

Inúmeras pesquisas nas esferas da comunicação e da educação têm evidenciado a necessidade de repensar as lógicas de ensinar e aprender em espaços educativos e, por conseguinte, a formação de professores na atualidade em virtude das reconfigurações advindas da cultura midiática (KELNNER, 2001; SETTON, 2010) ou digital (SANTAELLA, 2003) na hodiernidade. Isso significa que formas de ensinar e aprender precisam ser ressignificadas. Porém, isto não deve ocorrer a partir de uma perspectiva tecnicista, que entende o domínio de dispositivos tecnológicos tanto por parte de professores quanto de alunos como suficiente para reorientar o processo educativo. Mas sim, a partir de uma visão ciente da complexidade da questão e da necessidade de repensar uma organização escolar oposta àquela que durante muito tempo entendeu conhecimento como sinônimo de memorização, saber enciclopédico ou acúmulo de dados, como discorre Citelli (2014, 2015).

Com a intenção de refletir acerca dos campos da comunicação e da educação partindo da mesma perspectiva que o faz Citelli (2004) – dos liames da linguagem verbal, mas sem se restringir a ela – o objetivo aqui é oferecer possíveis contribuições da pedagogia dos multiletramentos para a educomunicação. Para tanto, recorreremos a pesquisadores que estudam a temática da formação docente sob a perspectiva dos campos da linguística

---

<sup>1</sup> Universidade de Taubaté. Taubaté (SP) – Brasil. E-mail: maria.almeida@unitau.com.br

aplicada – acerca dos letramentos e multiletramentos – e da comunicação e educação, ou educomunicação.

Em nossa tese de doutoramento (ALMEIDA, 2014), para pensar a relação entre as mídias e a escola, discutimos, a partir de Citelli (informação verbal)<sup>2</sup>, a ideia de “trânsitos discursivos multidimensionais”, pois esses dois universos, continuamente conectados, executam movimentos de retroalimentação entre si. Eles têm, contudo, temporalidades<sup>3</sup> distintas, portanto, níveis de relação igualmente diferenciados. Por exemplo, o movimento das mídias frenético, acelerado e fragmentado para o espaço educativo é mais rápido do que o inverso, em virtude de ser o tempo da escola mais lento. A escola precisa de mais tempo para cogitar os discursos que por ela circulam; talvez, por isso, o faça com mais profundidade e de forma mais sistematizada.

Com o termo multidimensional, Citelli, na mesma comunicação, contempla três aspectos presentes na escola: a) dinâmicas expressivas diversas, ou seja, diferentes signos circulam pelo espaço educativo linguagem verbal, sonora, visual, audiovisual etc.; b) variados dispositivos embora a criança esteja presente na escola, ela está acompanhada de diferentes meios: telefone celular, notebooks, tablets etc.; c) muitas possibilidades de produção, pois o aluno pode expressar-se de forma plural. Por fim, o pesquisador nos lembra de que “a indústria cultural faz parte do discurso institucional escolar”, uma vez que é ela quem produz, todos os anos, os milhões de exemplares de livros didáticos utilizados pelos alunos. Destarte, diferentes códigos de signos estão presentes nesses livros e nos discursos que transitam entre a comunicação e a educação.

Em síntese, tal qual Citelli (2004), concebemos a linguagem verbal como o ponto de intersecção principal entre esses dois campos teóricos; todavia, sem minimizar o poder de outros tipos de código, apenas reconhecemos a “extrema força conceitual, simbólica, e argumentativa do signo verbal” (CITELLI, 2006, p. 19). Essa “extrema força” da linguagem também é, de certa forma, citada por Gardner (1994, p. 61) quando defende que “a competência

---

2 Esse conceito foi discutido por Adilson Citelli em mesa redonda intitulada “Comunicação e culturas de consumo: novos desafios para a educação”, que ocorreu dia 16 de outubro no II Congresso Internacional em Comunicação e Consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (Comunicon) em São Paulo, 2012.

3 Sobre as relações entre o tempo e o fazer docente, ver recente publicação sobre a temática proposta por Citelli (2017) e seu grupo de pesquisadores.

linguística é, de fato, a inteligência a competência intelectual que parece mais ampla e mais democraticamente compartilhada na espécie humana”.

Devemos ainda atentar para os seguintes aspectos da linguagem verbal: o caráter retórico, ou seja, a capacidade que temos de usá-la para convencer outros indivíduos sobre um fato qualquer; o potencial mnemônico, o qual nos auxilia quando precisamos memorizar regras, por exemplo; e a capacidade que a linguagem verbal tem de explicar ela mesma e os outros signos (GARDNER, 1994) essa “reversibilidade”, só o signo verbal tem (CITELLI, 2006). Importa mencionar que a perspectiva que nos orienta em relação à linguagem verbal – e aos demais códigos – é discursiva e advém da dialogia bakhtiniana, para quem, os signos não podem ser pensados fora de uma situação concreta de utilização, isto é, todo enunciado pertence a uma cadeia de outros enunciados já proferidos “sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores” (BAKHTIN, 1995, p. 123).

Vinculado ao conceito de linguagem verbal e de discurso está o de letramento na perspectiva de Street (1984) retomado por Kleiman (1995, p. 21), para quem “as práticas de letramento são socialmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. De acordo com essa perspectiva, o espaço escolar deve ensinar leitura para que os usuários da língua saibam “como funcionam os textos nas diversas práticas sociais” (KLEIMAN, 2002, p. 31); isto é, é preciso trazer para o contexto escolar as práticas sociais de leitura e escrita dos diversos textos midiáticos que circulam na sociedade. Assim, é consenso que a presença das inúmeras ferramentas tecnológicas na sociedade atual requisita da educação formal novas metodologias e estratégias para reorientar práticas didático-pedagógicas com as diferentes linguagens ou multiletramentos.

Diante do exposto, orientamo-nos pelas seguintes questões norteadoras: como formar bem um professor de línguas condizente com as lógicas contemporâneas? Quais habilidades e competências que esse docente precisa ter? Cumpre mencionar que as reflexões que aqui fazemos têm origem em duas situações. De um lado, em estudos acerca das relações entre os campos da comunicação e educação, que tiveram início no doutoramento<sup>4</sup> e que se

<sup>4</sup> O doutorado em Ciências da Comunicação foi realizado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo sob a orientação do prof. dr. Adilson Citelli que lidera

estendem até o presente. De outro, em nossa prática como docente em cursos de licenciaturas há mais de duas décadas e na recente experiência como professora de um mestrado em linguística aplicada cujo público-alvo é, em sua maioria, formado por professores.

## ***Do letramento aos multiletramentos***

Há muitas definições para o termo letramento, complementares e opostas. Em relação a algumas dessas concepções, recorremos a Soares (2010) a qual afirma que, no Brasil, ainda temos tido dificuldade de estabelecer um consenso sobre o que entendemos por letramento e que a apropriação desse conceito difere da abordagem feita em outros países. Ela alerta que, embora não tenhamos ainda chegado a uma concordância sobre o termo, “temos nos ocupado em traduzir esse conceito em atividades de letramento nas escolas” e em “avaliar níveis de letramento de alunos”. E como o uso do conceito perpassa por vários campos, o imbróglio é ainda mais amplo, pois “letramento é uma palavra semanticamente saturada, uma palavra que significa diferentes coisas para diferentes pessoas de diferentes contextos culturais e acadêmicos, para diferentes pesquisadores e para diferentes professores” (SOARES, 2010, p. 56).

A autora, então, aborda as distintas perspectivas que letramento pode assumir: antropológica, linguística, psicológica e educacional. Sob a perspectiva antropológica, “letramento são práticas sociais de leitura e de escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura” (SOARES, 2010, p. 56). A professora cita que Brian Street é o principal representante dessa abordagem desde seu livro *Literacy in Theory and Practice* (1984). Essa concepção de letramento vem sendo ampliada e redimensionada pelos *New Literacy Studies*. De uma perspectiva linguística, letramento está relacionado às diferenças entre escrita e oralidade. Já do ponto de vista psicológico, o termo refere-se a habilidades cognitivas envolvidas na compreensão e produção de textos escritos. E de uma perspectiva educacional, letramento “designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens e adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2010, p. 57). Este último é o que está subjacente, no Brasil, em práticas escolares, documentos

---

o grupo de pesquisa Mediações Comunicativas (Mecom), formado por seus orientandos e ex-orientandos de mestrado e doutorado.

de parametrização e programas de avaliação em diferentes instâncias. Também é essa perspectiva que, segundo Soares (2010), tem o termo *literacy* em países de língua inglesa.

No Brasil, o termo surgiu na década de 1980<sup>5</sup>, relacionado ao conceito de alfabetização, quando pesquisadores sentiram necessidade dele visto que esta palavra não respondia mais às alterações da contemporaneidade. Aqui o termo alfabetização tem sido empregado para designar aprendizagem inicial da tecnologia da escrita e letramento tem sido aplicado ao uso da escrita em práticas sociais. No dizer de Soares (2010, p. 62), são processos diferentes sim, mas indissociáveis, pois “embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes”. Em direção semelhante está o pensamento de Kleiman (2005) ao afirmar que letramento envolve a compreensão de produto cultural escrito, ou seja, saber usar o código escrito, por isso, recursos tradicionais de alfabetização podem ser considerados prática de letramento escolar.

Kleiman (2005) assevera ainda que o conceito de letramento reflete a diferença entre as práticas letradas dentro e fora da escola. Nesta, as práticas tendem a ser mais individuais e competitivas; fora, em diferentes eventos de letramento, são mais colaborativas. Dentro, costumam ser indiferentes à situação de produção, isto é, abstratas. Fora do ambiente escolar, as práticas letradas são contextualizadas. Pensando no ensino de leitura, especificamente, cumpre notar que práticas situadas, denotam, portanto, que diferentes situações de comunicação implicam também diversificados modos de ler. Isso requer o aprendizado de estratégias de leitura que abarquem os variados modos de ler em contextos diversos, pois “muda a situação, mudam nossas capacidades de ação” (KLEIMAN, 2005, p. 31).

A visão de letramento de Kleiman (1995) está em consonância com Street (2010, 2014), o qual defende o uso do termo letramentos, no plural, justamente para enfatizar a “natureza social” do conceito, visto que não há um “letramento único”. Aliás, Street (2010, 2014) prefere usar a expressão “práticas de letramento”:

O conceito de ‘práticas de letramento’ se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitua-

5 Para entender a entrada do conceito de letramento no Brasil, sugerimos ver Soares (2002), Kleiman (1995), Marinho (2010).

lizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p. 18).

O pesquisador, ao usar o termo “práticas de letramento” ou letramentos, o faz em virtude de conceber a leitura e a escrita considerando situações reais de uso em contextos diversos.

Na mesma esteira de Street (2010, 2014) e do *New Literacy Studies*, está o *New London Group*, ou Grupo de Nova Londres<sup>6</sup>, que, em 1996, produziu um manifesto no qual cunhou o termo *multiliteracies* ou multiletramentos, a partir da necessidade de o grupo ressignificar o conceito de *literacy* e pensar em novos letramentos, considerando justamente as transformações da pós-modernidade. Os pesquisadores argumentavam que os espaços educativos precisavam ir além das habilidades tradicionais de leitura e escrita, incluindo as comunicações multimodais, particularmente aquelas típicas da nova mídia digital. Ou seja, já defendiam naquele momento a essencialidade de considerar uma *pedagogia dos multiletramentos*.

## Dos novos letramentos à pedagogia dos multiletramentos

O conceito de multiletramentos abrange dois aspectos: a multiplicidade cultural e as multiplicidades de linguagens ou multimodalidades. Desse modo, envolve diferentes contextos, relações interpessoais, identidades e assuntos. E relaciona ainda uma variedade de códigos sígnicos: escrita, imagens, noção de espaço, tato, gestos, audiovisuais e oralidade. Rojo e Moura (2012, p. 23) apontam que os multiletramentos têm como característica ser interativos e colaborativos, transgredir “as relações de poder estabelecidas, especialmente as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não])” e ser também “híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”.

Cope e Kalantzis (2012, 2015) e Cope *et al.* (2016), ao postularem uma pedagogia dos multiletramentos, asseveram que o essencial é um ensino

---

6 Formado por Mary Kalantzis, Bill Cope, Courtney Cazden, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata (COPE; KALANTZIS, 2015). O manifesto foi elaborado em New London, em Connecticut, EUA, por isso o nome (ROJO; MOURA, 2012).

que estimule uma postura diferenciada diante da própria aprendizagem. O discente precisa ser capaz de, ao se deparar com um texto inusitado ou novo, pesquisar por pistas, isto é, buscar o desconhecido, entender um contexto particular. Necessita mais saber lidar com as representações, ou o “trabalho das representações” no sentido que lhe atribui Hall (1997), do que criar mensagens efetivas e comunicativas. Também necessita aprender a lidar com um contexto comunicativo não familiar, a transitar em diferentes espaços sociais e a utilizar novas linguagens. Ou seja, romper barreiras; não ser excluído. Envolve também a capacidade de refletir criticamente sobre regras que lhe são impostas, de se adaptar às diversidades do mundo contemporâneo e também de questioná-lo. E ainda uma aptidão para solucionar problemas e pensar de diferentes modos com criatividade e inovação.

Trabalhar com letramentos no plural, ou os multiletramentos, pode possibilitar que alunos de diferentes culturas, segmentos sociais e gêneros desenvolvam habilidades e competências subjetivas, capacidades de plena participação social com acesso a recursos culturais disponíveis e de comunicação para o trabalho, engajamento em processos políticos e participação na comunidade (KALANTZIS; COPE, 2012; COPE *et al.*, 2016).

Assim, Cope e Kalantzis (2012) e Cope *et al.* (2016) acreditam que o aprendizado dos multiletramentos pode permitir mais agência aos alunos, ou seja, mais envolvimento entre eles e entre formas de aprender. Os autores, todavia, alertam que, se queremos um novo aluno, precisamos ter um novo professor. Ou seja, a identidade profissional do professor também muda. Ele vai precisar entender que, se o aluno da contemporaneidade aprende em colaboração, ele próprio precisa ensinar em colaboração. Compartilhar e dividir.

E de que forma a pedagogia dos multiletramentos contribuiria para essas transformações nos modos de ensinar e na formação docente? Ou seja, como ensinar para formar essas pessoas? Esses alunos independentes?

O Grupo de Nova Londres postula que um caminho seria uma “pedagogia reflexiva” ou “aprendizagem pelo design”, que possibilita a organização de uma série de ações, ou processos de conhecimento, usando as multimodalidades para externalizar o pensamento. Cope e Kalantzis (2015, p.16) abordam que:

Por “reflexivo”, queremos dizer várias coisas. Um aspecto da reflexividade é mover-se entre diferentes Processos de Conhecimento, em que a força do aprendizado é a sobreposição ou articulação de um Processo de Conhecimento para outro – relacionar o conceitual ao experimental,

por exemplo, ou aprender por aplicação baseando-se em análise fundamentada, ou conectar uma experiência anterior a uma nova, e assim por diante. Outro significado de reflexivo é a conexão recíproca entre os modos característicos de aprendizagem escolar ou acadêmica (esquemas conceituais, análise crítica etc.) e experiências e aplicações práticas reais no mundo real, ou simulações destas. Outro significado ainda é a reflexão sobre alternativas à prática profissional que os Processos de Conhecimento sugerem aos professores (tradução nossa)<sup>7</sup>.

A aprendizagem reflexiva por processos de conhecimento envolve, portanto, reflexão consciente dos modos de conhecer, ou seja, metacognição. Nomear os processos de conhecimento ajuda os alunos e/ou futuros professores a “desenvolver consciência de tomadas de atitudes para aprender”, para que cada vez mais eles se tornem designers de seu próprio conhecimento e assumam maior controle sobre seu aprendizado. Assim, o aprendizado torna-se mais poderoso não apenas como resultado da expansão do leque de processos de conhecimento, mas nas mudanças entre um modo de conhecer e outro (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 31-32).

Em nossa experiência como professora de língua materna na graduação, temos percebido que os estudantes, ao lerem um texto, por exemplo, e se depararem com um vocabulário ou imagem desconhecidos, muitas vezes, simplesmente não avançam, porque lhes faltam justamente capacidades de assumir o controle sobre a aprendizagem, ou, autonomia. Eles têm embaraços em procurar desvendar as próprias dificuldades; ou seja, falta-lhes impulsos para capacidades de ação. Eles sentem dificuldades em procurar as pistas. Não estamos conseguindo prepará-los para resolver sozinhos os problemas. Eles têm acesso; todavia, muitas vezes, não têm atitude. Cremos, por conseguinte, que pensar da perspectiva dos novos letramentos ou multi-

---

<sup>7</sup> Do original: “By ‘*reflexive*’, we mean several things. One aspect of *reflexivity* is to move between these different Knowledge Processes, where the strength of the learning is the overlay modes of knowing, the productive relation of one Knowledge Process to another— relating the conceptual to the experiential, for instance, or application based on reasoned analysis, or connecting prior experience with new application, and so on. Another meaning of *reflexive* is the reciprocal connection between the characteristic modes of school or academic learning (conceptual schemes, critical analysis etc.) and grounded, real-world practical experiences and applications, or simulations of these. Still another meaning is the reflection on alternative modes of professional practice that the Knowledge Processes suggest to teachers” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 16).

letramentos, conforme defendem os autores citados neste trabalho, vai além de uma preocupação com ler, seja o texto verbal, seja o não verbal. É mais conseguir se apropriar de um contexto não familiar.

A pedagogia dos multiletramentos, tal como os pressupostos teóricos que subjazem ao conceito de educomunicação (SOARES, 2013; MARQUES; TALARICO, 2016), supõe novos tipos de pessoas preparadas para o momento atual e futuro. Isso inclui uma aprendizagem colaborativa. E não aqueles indivíduos passivos que imaginam que há outras pessoas que sabem tudo e vão dizer isso a elas. Em síntese, a pedagogia dos multiletramentos pode contribuir para uma escola menos excludente, visto que muitas vezes esse espaço educativo tem colaborado para aumentar ainda mais a distância entre aqueles que já chegam a ele dotados de recursos e de capital cultural que lhes permitem sucesso e aqueles que não tiveram acesso a tais oportunidades.

## Considerações finais

Na modernidade tardia, é certo que a influência dos meios de comunicação altera os modos de vida social e a construção identitária do indivíduo. Isso traz consequências para os processos de ensino e aprendizagem nos espaços educativos. O “espaço-tempo escolar” não pode mais ser considerado o único local do “saber”, pois está atravessado por inúmeros outros saberes sem lugar próprio e com lógicas de aprendizagens bastante diferentes daquelas estabelecidas pelo modelo escolar. Embora esses discursos não substituam o livro impresso, acabam por retirá-lo de sua centralidade (MARTÍN-BARBERO, 2014).

Essa é uma considerável mudança na postura educativa da comunidade escolar que, a julgar por relatos que ouvimos recentemente de professores de língua portuguesa da educação básica, pública e particular, parece ainda ter um longo percurso, embora também tenha havido avanços. Por exemplo, um deles, no espaço educativo em que atua, ouviu um comentário desagradável acerca da “utilidade” de uma atividade de elaboração de vídeos que havia proposto aos alunos em uma aula de literatura. Outro contou sobre a restrição imposta pelos gestores de uma escola que só permite a utilização, pelos professores, de vídeos em sala de aula se estes forem de, no máximo, um minuto e meio. E vários outros, de diferentes estados e lugares, mencionaram as preocupações dos gestores com a inserção de equipamentos técnicos, tais como lousa digital e tablets que estão sendo usados apenas como substitutos às lousas comuns ou aos livros.

Percebemos, portanto, que não há respostas simples para as questões que propomos no início deste texto – como formar bem um professor de línguas condizente com as lógicas contemporâneas? quais habilidades e competências que esse docente precisa ter? – porque precisamos lidar com problemáticas que ultrapassam a sala de aula. A despeito disso, seguimos acreditando que práticas educomunicativas associadas à pedagogia dos multiletramentos podem sim fazer a diferença na formação docente. Temos pautado nossas experiências docentes nessa crença.

Por exemplo, em trabalhos anteriores (ALMEIDA, 2014), defendemos que levar os filmes para as licenciaturas, por meio de um projeto didático é um começo, ainda que tardio, de pensar em novos letramentos, ou multiletramentos, de forma mais ampla na formação de professores e, quem sabe, também inserir muitos outros gêneros híbridos, ainda distantes de discussões na graduação. Os diferentes textos multimodais, tais como as novelas, as séries de televisão, as redes sociais, as montagens fotográficas, a cultura do remix e todas as formas de gêneros híbridos ainda estão à margem da escola (ROJO, 2009, 2013). Partir do cinema pode ser uma saída ainda nos dias atuais, porque a prática de assistir a um filme pode ser totalmente ressignificada de acordo com objetivos que devem ser pensados para a formação do professor de hoje. Conforme Lemke (2010),

o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de ‘significado multiplicador’ (Lemke 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas (LEMKE, 2010, p. 462).

O autor, em 1994, já apontava que as crianças prontas para os letramentos multimidiáticos desde muito pequenas acabam, muitas vezes, no espaço escolar, sendo levadas a trabalharem só a escrita. Isso significa desconsiderar o essencial, ou seja, trabalhar com as combinações em vez de fragmentar as experiências, tais como, hora do desenho, hora a música, hora do poema etc. Ele assinala ainda que

habilidades interpretativas críticas devem ser estendidas da análise de textos impressos para vídeo ou filme, de fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos. Devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o

texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro. Nós precisamos até mesmo compreender como é que sabemos qual texto é relevante para a interpretação de qual imagem e vice-versa (LEMKE, 2010, p. 462).

No Reino Unido, a educação para os meios já tem uma história de mais de sessenta anos e é uma dimensão da língua materna no ensino secundário (BUCKINGHAM, 2012). Aqui, é preciso continuar a luta daquelas que vêm pensando a educomunicação há décadas (SOARES, 2012, 2013; MARQUES; TALARICO, 2016, CITELLI, 2017). Além disso, despender esforços para que, em cursos de formação de professores, sobretudo de línguas, a pedagogia dos multiletramentos ou os pressupostos teóricos da educomunicação não sejam vistos como meras práticas de enriquecimento do currículo. Ao contrário, que o próprio currículo desses cursos possa ser pensado também a partir de pressupostos postulados por essas linhas teóricas.

## Referências

- ALMEIDA, M. C. S. **Prática educ comunicativa como o cinema nas Licenciaturas**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BUCKINGHAM, D. Precisamos realmente de educação para os meios? **Comunicação & Educação**, v. 17, n. 2, p. 41-60, 2012.
- CITELLI, A. **Comunicação e educação. A linguagem em movimento**. 3. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- CITELLI, A. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CITELLI, A. Educar para a comunicação. **Revista Sesctv**, São Paulo, n. 92, p.10, 2014. Disponível em: [https://www.sescsp.org.br/files/edicao\\_revista/fe5d256f-41aa-4f75-8033-188753312624.pdf](https://www.sescsp.org.br/files/edicao_revista/fe5d256f-41aa-4f75-8033-188753312624.pdf). Acesso em: 8 jun. 2018.

CITELLI, A. Comunicação e Educação: o problema da aceleração temporal. *In*: BARBOSA, M. C.; SILVA, M. C.; LUZ, C. R. M.; FERNANDES, A. (org). **Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação: Comunicação e Cidade Espetáculo**. São Paulo: Intercom, 2015.

CITELLI, A. (org.). **Educomunicação – comunicação e educação: os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies**. Sydney: Cambridge University Press, 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. New York: Palgrave Macmillan UK, 2015. p.1-36. *E-book*.

COPE, B.; KALANTZIS, M.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. **Literacies**. 2.ed. Sydney: Cambridge University Press, 2016.

GARDNER, H. **Estrutura da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HALL, S. The Work of Representation. *In*: HALL, S. (org.). **Representation: cultural representation and signifying practices**. London: Sage Publications, 1997. p. 13-74.

KELLNER, D. **A Cultura da mídia**. Bauru: Edusc, 2001.

KLEIMAN, A.B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. *In*: RÖSING, Tânia M. K.; BECKER, Paulo (org.). **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. Passo Fundo: UFP, 2002.

KLEIMAN, A.B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Unicamp; Brasília, DF: MEC, 2005.

LEMKE, J. Letramento Metamediático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p., 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132010000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132010000200009&script=sci_arttext). Acesso em: 10 jun. 2012.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. *In*: CARVALHO, G. T.; MARINHO, M. (org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

MÁRQUES, F. T.; TALARICO, B. S. L. U. Da comunicação popular à educomunicação: reflexões no campo da “educação como cultura”. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 2, p. 422-443, 2016.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, 2003.

SETTON, M. G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. *In*: CARVALHO, G. T.; MARINHO, M. (org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67.

SOARES, I. O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2012. *E-book*.

SOARES, I. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. *In*: LIMA, J. C.; MELLO, J. M. (org.). **Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil (2012/2013)**. Brasília, DF: Ipea, 2013.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: CARVALHO, G. T.; MARINHO, M. (org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

# José Luiz Braga: contribuições para a relação comunicação/educação

Rose Mara Pinheiro<sup>1</sup>

## Introdução

A proposta aqui é apresentar a contribuição do professor José Luiz Braga para a relação comunicação/educação. O texto tem como base a minha tese de doutoramento<sup>2</sup>, defendida em 2013, que faz uma reflexão a partir de um comparativo de publicações do autor, de 2001, *Comunicação e Educação: questões delicadas na interface*, de 2010, *Nem rara, nem ausente – tentativa*, e de 2012, *Interação como contexto da Comunicação*. A ideia é mostrar sua trajetória, seus principais conceitos e pensamentos a respeito das duas áreas e as interfaces entre elas. Por fim, reproduzo parte de uma entrevista exclusiva concedida a mim pelo autor no início de 2013, que evidencia algumas questões-chave para entender seu pensamento.

José Luiz Braga é um investigador no sentido amplo da palavra, aquele que quer esquadrihar, desvendar os segredos – nesse caso, os do fenômeno da comunicação. Ao longo de sua trajetória, esteve à frente de inúmeras pesquisas que reúnem características teórico-metodológicas indispensáveis para refletir sobre o campo, mais abrangente, da comunicação.

Sua variada formação intelectual – graduado em direito, com especialização em ciências políticas, mestre em educação e doutor em comunicação –

---

1 Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande (MS) – Brasil  
E-mail: rose.pinheiro@ufms.br

2 O trabalho completo, intitulado “A Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica, com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo”, está disponível na Biblioteca Digital da USP: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27022014-111812/pt-br.php>. Acesso em: 7 nov 2020.

sem dúvida está presente em sua vasta produção acadêmica, apresentando uma visão crítica e ao mesmo tempo didática sobre a sociedade atual e suas relações.

É atualmente um dos pesquisadores brasileiros que tem se destacado na área de reflexão epistemológica sobre o campo científico da Comunicação, figurando entre os vinte autores mais citados em teses e dissertações nos programas de pós-graduação analisados por Romancini (2006). Na mesma pesquisa, Braga aparece também entre os mais citados em duas subáreas de comunicação: comunicação audiovisual (cinema, rádio e TV) e mediações e interfaces comunicacionais.

Apesar de ter voltado suas pesquisas para outras problematizações, as perguntas levantadas no livro de 2001 acompanham o autor em sua trajetória, como a questão das interações e interfaces, a midiaticização da sociedade e a interdisciplinaridade. O objetivo é apreender o que seja o fenômeno comunicacional; é justamente nesse sentido que o autor tem focado suas mais recentes pesquisas e publicações.

## As questões delicadas da interface

Antes de apresentar as interfaces da comunicação e educação, Braga traça detalhadamente as características tanto de uma quanto de outra, mostrando claramente suas influências sobre a sociedade e a total dependência desta com as duas áreas para a elaboração de processos simbólicos e educativos. Para ele, as questões são delicadas em função de os dois campos serem “abrangentes e avassaladores” e permeáveis um ao outro, numa forte relação de fluxo.

Além disso, Braga apresenta razões para esclarecer a sutileza das articulações entre as duas áreas:

1. A confluência de lógicas diferenciadas
2. Sérias e constantes mutações, em um processo de reconstrução permanente, constituindo espaço de experimentação e risco
3. Espaço de dúvida e incerteza
4. Posicionamentos generalizados e simplificadores de deslumbramento por processos tecnológicos
5. Complexas, não admitem respostas simples

Nessa perspectiva, o autor apresenta a principal característica da interface: a interdisciplinaridade, “na qual os campos trazem suas especificidades para um objeto de interesse comum” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 56). Para Braga, é importante qualificar as “relações de fluxo”, levando em conta

as complexas relações na fronteira, que geram inúmeras tensões, hesitações e ansiedades dos dois lados.

A partir dessa posição, Braga observa diferentes ângulos dessa interface, tanto do ponto de vista de ações de construção educacional, como sob a ótica do uso de meios nos processos formais de ensino (presencial e a distância), como o trabalho com meios, tecnologias e produtos mediatizados sob a ótica da educação. O autor também enfoca o encontro entre o sistema escolar e a própria sociedade de comunicação, numa proposta complementar de “estudos para os meios na escola” e de “leitura crítica”. Aqui o desafio é maior do que a simples utilização ou inclusão de tecnologias no ambiente escolar; dessa forma, a construção comunicacional deve levar em conta: a) a sociedade mediatizada impondo sua presença e oferecendo forte concorrência e atração frente à escola; nesse sentido, a aprendizagem fora do ambiente escolar se apresenta de forma mais sedutora, diversificada, ágil e vívida, solicitando uma nova relação escola/aluno; b) a multiplicação dos dispositivos de mediação e circulação dos saberes de modo acelerado.

Outro espaço de interfaceamento para Braga é a velocidade da atualização e disponibilização dos conteúdos e programas curriculares. É impossível para a escola acompanhar o imediatismo da mídia. A própria interação entre os campos especializados e a sociedade leiga, decorrente da disponibilização de conteúdos pela mídia, é uma área delicada para o autor:

O desafio aqui é duplo: para a escola, o de encontrar modos próprios de interagir com a atualidade acelerada. Para a mídia, o de inscrever essa atualidade em referências de percepção pública geral e leiga que, entretanto, viabilizem a construção de relacionamentos e sistematizações (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 67).

A questão da acentuada visibilidade e da crise de legitimidade, próprias da sociedade contemporânea, também representam para o autor uma situação delicada, uma vez que a escola se vê “na berlinda”, tendo de prestar contas para a sociedade de seus processos de ensino/aprendizagem. Dessa forma, há uma percepção de que o sistema educacional e seus processos e objetivos estão em constante observação midiática.

O pesquisador chama a atenção para a transdisciplinaridade, o que ele considera como “talvez o ângulo de interação mais relevante entre os dois campos”. Aqui aparece a ideia de complementaridade, “na qual os processos, conceitos e reflexões de um campo sejam postos, todos a serviço do desenvolvimento do outro campo, através de um trabalho em comum” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 70).

O autor apresenta ainda o conceito de internacionalidade, em vez de interatividade, que em sua visão já se tornou restrito a relações do tipo conversacional. Já interacionalidade é a “característica geral dos meios de comunicação de tornar possível algum tipo de interação”, seja de diálogo, seja nas relações entre homem e máquina, entre homem e produto (interpretação), de pessoas entre si sobre produtos, ou interações diferidas ou difusas, próprias do processo de comunicação mediático. A abrangência desse conceito é o seu grande diferencial, uma vez que não se limita aos meios considerados “interativos”.

Para enfrentar esse complexo desafio, Braga considera também a exigência de um novo perfil profissional, que tenha “sensibilidade” para trabalhar com essas questões.

Para tratar das interfaces entre comunicação e educação, Braga define, situa e apresenta cada um dos campos separadamente. A comunicação se coloca em sua forma atual a partir do início do século XX, encontrando maior relevância na sociedade com o crescente desenvolvimento das tecnologias midiáticas; mas, é a conversação, sobretudo, a troca comunicacional, o objeto do campo da comunicação.

Uma maneira (intuitiva e não definidora) de referir-se à interação comunicacional é considerar que se trata de processos simbólicos e práticos que, organizando trocas entre os seres humanos, viabilizam as diversas ações e objetivos em que veem engajados e toda e qualquer atuação que solicita co-participação. A comunicação é também o que decorre do esforço humano de enfrentar as injunções do mundo e de desenvolver aquelas atuações em direção a seus objetivos – o próprio ‘estar em contato’, quer seja solidário quer conflitivo – e provavelmente com dosagens variadas de ambos, por coordenação de esforços ou por competição e dominação (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 16-17).

É interessante observar esse entendimento do que seja a comunicação, tanto para entender a que se refere na relação com a educação, como também para notar a construção da “teoria tentativa”, que mais tarde será desenvolvida por Braga. Para resgatar a ênfase nas mídias, na perspectiva da comunicação, ele também explica que se trata de “um fenômeno que põe, em causa, modos habituais de conversação social, modificando-os” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 18).

É com esse foco que o autor situa a sociedade mediatizada, que não apenas acrescenta instrumentos, mas altera seus processos de comunicação a partir das mediações tecnológicas que desenvolvem as interações sociais. As características de ser inclusiva e penetrável da comunicação modificam percepções e trazem novas experiências (“tentativas”) de construção do social.

Em relação à educação e ao sistema educacional, Braga faz uma retrospectiva das ações de aprendizagem na sociedade e mostra a influência do Iluminismo na concepção e fragmentação do ensino e do processo formativo do indivíduo. Nesse sentido, a educação é legitimada para o ensino e para a aprendizagem, oferecendo um sistema gerador de “identidades educacionais” para a inserção da população na sociedade.

Com as mudanças provocadas no século XX, a escola, que sempre se moveu sobre “linhas de tensão” com a sociedade, se depara com novas questões e desafios, como exemplo, “formar para a mudança”. Aqui o autor enfatiza uma dupla perspectiva, ou seja, a meta de educar para mudar a sociedade e a de educar para uma sociedade em mudança. Outro exemplo de tensão citado é a educação voltada para os valores culturais e para a vida em geral, em contraste com uma educação para o desenvolvimento, produtivista e especializante. No final, o que se entende é que não há mais padrões ou normas universais e generalizantes. A diversidade, o local, a descentralização, a individualidade promovem e dinamizam a relação da educação com a sociedade.

## A teoria tentativa

Em 2010, Braga apresenta uma tese sobre os fenômenos comunicacionais caracterizando-os como “tentativos”. A teoria tentativa é defendida tendo como referência cinco teses apresentadas pelo professor Ciro Marcondes Filho, em 2004, fundamentada a partir de pelo menos dois ângulos. O primeiro, que caracteriza o fenômeno comunicacional como *probabilístico*, no sentido de imprevisível – o que significa que “alguma coisa pode acontecer”. O segundo, que considera os processos comunicacionais *aproximativos*, ao analisar o critério de sucesso ou a eficácia do processo comunicacional.

Assim, em coerência com nossa tese, comunicação não é só aquela de valor alto, do sucedimento precioso e raro – mas toda troca, articulação, passagem entre grupos, entre indivíduos, entre setores sociais – frequentemente desencontrada, conflitiva, agregando interesses de todas as ordens; marcada por casualidades que ultrapassam ou ficam aquém das intenções (que, aliás, podem ser válidas ou rasteiras). Comunicação é o processo voltado para reduzir o isolamento – quaisquer que sejam os objetivos e os modos de fazer. A comunicação é sempre performativa, qualquer que seja o resultado – admitindo, exatamente porque tentativos (com variada probabilidade e baixa precisão), que o ajuste e a sintonia são apenas aproximadamente previsíveis, geralmente de reduzida qualidade (BRAGA, 2010 p. 69).

Além disso, Braga considera a “tentativa do participante” do processo em obter sucesso na interação com o outro, mas principalmente a “tentativa do processo” em si, que “se manifesta pela produção social de dispositivos interacionais”. Esses dispositivos estão presentes nas interações pessoais ou nos processos mediatizados de massa ou pela internet. É importante observar que os participantes dispõem de regras e padrões que asseguram a probabilidade de sucesso do processo comunicacional. Nesse contexto, aparecem as estratégias que favorecem ou não os participantes:

Consideramos que o fenômeno é estruturalmente tentativo e que não poderia ser de outro modo. O resultado das interações comunicacionais será talvez tanto mais provável quanto menos modificador das relações sociais e humanas; e tanto menos provável quanto mais modificador (BRAGA, 2010, p. 66).

A efetividade do processo comunicacional aqui parece estar associada ao grau de mudança que o próprio processo pode provocar nos envolvidos.

Braga busca uma base epistemológica para a tese da tentativa nos estudos da linguagem, enfatizando a crítica à predominância do código como insuficiente para o entendimento da interação em perspectiva comunicacional. Segundo ele, são os processos inferenciais, não codificados, que permitem a compreensão:

Entre o código e o seu uso incidem as condições extralinguísticas do mundo, do pensamento, das relações entre os participantes da interação, das conjunturas do episódio – que pedem um processo adicional ativo (inferências) para completar a comunicação (BRAGA, 2010, p. 75).

Em busca de uma síntese, a interpretação dos participantes do processo comunicacional, bem como o ajuste de repertório, estão intrinsecamente ligados e influenciam no resultado final dessa interação. Portanto, marcados pela incerteza e imprecisão, os fenômenos comunicacionais tentativos promovem interações com margens de ensaio e erro.

Simplificadamente, podemos dizer que a parte de inferência é que permite atualizar o código para além de um processo literal e mecânico de codificação/decodificação que não faria mais que transmitir informação – componente possível do processo comunicacional, é claro, mas nem de longe podendo caracterizá-lo como um todo. (BRAGA, 2010, p. 77).

## O diálogo com Ciro Marcondes Filho

A revista *MATRIZES* proporcionou o espaço de debate entre as ideias dos pesquisadores José Luiz Braga e Ciro Marcondes Filho sobre o fenômeno comunicacional. A partir da polêmica levantada pela exposição da teoria tentativa, que questiona as teses apresentadas por Marcondes em 2004, outros dois artigos publicados respectivamente em 2011 e 2012 reforçam o diálogo e a reflexão em torno de uma definição para comunicação.

Esse tema muito interessa à interface comunicação/educação porque trata do entendimento sobre o fenômeno comunicacional, que não deve ser reduzido à presença midiática ou mesmo aos dispositivos tecnológicos. A questão do diálogo, da interação e da própria reflexão epistemológica sobre o campo da comunicação e suas subdivisões é muito oportuna para essa tese e para o paradigma da educomunicação, uma vez que a relação com o outro e a mudança são características dessa interface.

Num primeiro momento, a réplica de Ciro Marcondes Filho, em 2011, celebra a discussão epistemológica provocada por Braga afirmando que existe pouca análise do que seja a comunicação. Para ele, essa falta de definição e, sobretudo, de objeto da comunicação faz com que a área sofra de falta de identidade e de afirmação no sentido de “saber soberano”. Atualizando seu texto de 2004<sup>3</sup> e tendo como premissa *O princípio da razão durante*<sup>4</sup>,

3 Marcondes Filho apresenta *O princípio da razão durante* em 2010 numa coleção de cinco livros que discutem uma nova teoria da comunicação que se firma no conceito de acontecimento. “A intenção da Nova Teoria foi exatamente a de procurar um paradigma que se aplicasse a todas as formas de comunicabilidade humana, considerando que (a) a comunicação nem sempre acontece, por mais que as pessoas se empenhem nisso, (b) há níveis diferenciados qualitativos de comunicabilidade, (c) a comunicação constrói sentidos, o que não é o mesmo que dizer que ela opera com significações, (d) ela tem um momento exato para acontecer (ou não acontecer), (e) ela ocorre numa atmosfera, numa cena específica, onde o atrito dos corpos provoca o surgimento do novo e, finalmente, (f) diferente da sinalização e da informação, ela é aquilo que efetivamente transforma” (MARCONDES FILHO, 2010a, p. 8).

4 “Razão durante é o princípio segundo qual o acontecimento tem sua existência, seu efeito e sua força na fração de tempo exata de sua realização. [...] Por isso, a comunicação só pode ser apreendida na brevidade de sua ocorrência”. (MARCONDES FILHO, 2010b, p. 91). Para investigar ou observar o fenômeno da comunicação, Marcondes Filho apresenta o “metáporo” (*meta + poros*), um “quase-método”, que ao contrário do método que demonstra um caminho ou uma rota instituída possibilita uma passagem livre, espontânea, aberta para o desbravamento, o descobrimento.

Marcondes Filho afirma que “comunicação é efetivamente interação, pela qual surge algo verdadeiramente novo”. Ao mesmo tempo, refuta a ideia de “comunicação-comunhão” para explicar que:

A comunicação é um processo muito raro porque envolve uma relação qualitativa com o mundo, que supõe minha disponibilidade de receber esse novo, um encontro com a alteridade do outro, uma experiência efetivamente diferente com aquilo que me acontece. São fenômenos qualitativos, jamais redutíveis à lógica da proporcionalidade ou da fragmentalidade (MARCONDES FILHO, 2011, p. 172).

Marcondes Filho critica o que chama de “mensuração da comunicabilidade”, rebatendo a ideia de critérios de sucesso, de troca e de articulação presentes no processo comunicacional. Para ele, esses conceitos são ultrapassados e tidos como “doença infantil das teorias da comunicação”, pois, ligados à metafísica, precisam de algo concreto para que a comunicação ocorra de fato. Além disso, de forma dura e objetiva, Marcondes Filho reduz a teoria tentativa a “um conceito muito pobre de comunicação” porque retorna ao modelo de Shannon, da década de 1950.

Para nós, a comunicação é um fenômeno que ocorre raramente porque nossa vida social é muito mais marcada pelos processos de sinalização e de informação. O que vem a ser isso? Quando torno pública minha opinião, é provável que o outro a ignore; pode ser também que ele a ouça mas apenas efetue o registro; ou ainda, que a considere e passe a pensar a respeito. São três possibilidades. No primeiro caso, nada acontece; eu falo, divulgo, esperneio, e ninguém me ouve. Minha voz, meu texto, minha manifestação é solenemente ignorada pelo mundo. Não passou de um sinal a mais na grande feira mundial de sinais; sinais vindos de pessoas, de aparelhos, de animais, da própria natureza. Quem liga para os sinais? Somente aquele que tenha algum interesse específico naquele sinal. Nesse momento, então, ele olha, ele ouve, ele lê. O sinal tornou-se informação. Ou jogo, ou prazer estético passageiro e inconsequente. Para uma informação tornar-se comunicação é preciso que ocorra em mim, enquanto participante de um processo comunicacional, uma transformação qualitativa radical: eu preciso liberar meu sistema, acolher, me abrir àquilo ou àquele que está me dizendo algo. Nem informação nem comunicação existem de fato. São formas de eu me relacionar com os sinais, estes sim concretamente existentes. Não posso dizer que tal coisa não seja um sinal ou que um sinal não exista. A sinalização não admite o negativo: eu não posso não sinalizar, existindo estarei sempre sinalizando (MARCONDES FILHO, 2011, p. 176).

De certa forma, Marcondes Filho defende a ideia de que comunicação ocorre quando o outro se deixa afetar e se permite ser transformado e modificado pelo contato com o outro. Por isso, ele é radical: ou ela acontece ou ela simplesmente não existe. Nesse ponto, o pesquisador analisa a característica da previsibilidade apregoada por Braga. Para Marcondes Filho, trata-se apenas de mais um desdobramento da ideia de comunicação como instrumento, portanto metafísica: “[é] uma proposta política, ou ação praxiológica, como ele chama, mas não uma proposta de estudar o fenômeno comunicacional” (MARCONDES FILHO, 2011, p. 178).

Partindo da premissa de que a comunicação ocorre nas interações sociais, Braga inicia sua tréplica concordando com Marcondes Filho no sentido de que a comunicação produz algo novo.

Considero os valores comunicacionais da mudança mais variáveis, podendo ser elevados ou não. Acredito que a transformação de base comunicacional é mais sutil – pode ser autopercebida mas, com maior frequência, vamos nos impregnando de pequenas transformações imperceptíveis, até o momento em que, tomando algum distanciamento, podemos constatar que algo mudou, que algo está em mudança – sendo preciso refletir ou investigar para perceber os processos e as próprias modificações, seus sentidos, seu lento amadurecimento. Um bom exemplo são as mudanças decorrentes de aprendizagem (BRAGA, 2012, p. 29).

Outro ponto de convergência, segundo Braga, é o “âmbito do recebimento”, enfatizando a escuta como componente processual das interações em sua produção de sentido. Em contrapartida, o autor constata diferentes graus de recebimento, disponibilidade e acolhimento, o que impacta diretamente a maneira como somos afetados no contato com o outro.

Braga rebate efetivamente a inferência feita por Marcondes Filho, que restringe a teoria tentativa ao participante, buscando apenas o entendimento correto da mensagem pelo receptor. As tentativas do processo, mais relevantes nesse sentido, são verdadeiras invenções sociais, portanto, não estão restritas a decodificação de mensagens. Ao mesmo tempo em que entende a comunicação como processo, Braga admite que no processo da comunicação, não podemos abandonar a reflexão sobre o papel das mensagens.

Apesar de ambos defenderem posições em relação ao imprevisível – ou seja, ninguém tem como assegurar o resultado do fenômeno comunicacional – os autores têm ideias dissonantes sobre o processo e o acontecimento. Para Marcondes Filho, “é uma questão de decisão: ou optamos pelo

processo ou pelo acontecimento. São ocorrências distintas” (MARCONDES FILHO, 2010b, p. 30). A diferença crucial é a continuidade, linearidade presente na ideia de processo, ao contrário da singularidade do acontecimento.

Em última análise, Braga faz uma diferenciação entre probabilidade, controle e intervenção. Sobre o primeiro termo, reitera a ideia de imprevisibilidade, também presente no discurso de Marcondes Filho. Em relação a controle, reafirma o conceito de tentativa e reforça as “margens variáveis de ensaio e erro”, mostrando que a comunicação não é controlável; no entanto, considera necessárias as ações humanas e as intenções de cada participante para possibilitar a comunicação. Em relação ao último termo, intervenção, Braga esclarece a diferença entre ação praxiológica e proposta política, como critica Marcondes Filho. Para Braga, a questão é buscar um resultado benéfico para a vida, em vez de apenas tratar o conhecimento como algo contemplativo.

O que significa, em síntese, essa diferenciação entre as duas posições? Estamos interessados em dois objetos diferentes. Não se pode pretender que um desses objetos seja válido ou verdadeiro – e que o outro seja inválido ou falso. De minha parte, não tenho nenhuma pretensão de desqualificar o objeto constituído por Marcondes. Apenas considero que cada objeto exige determinados tratamentos, e não outros; se presta a determinadas descobertas – e não a outras. Entendo, assim, que, com preocupações relativamente próximas – a relevância do comunicacional, a especificidade desse saber – fazemos diferentes apostas, tanto no que se refere à construção de objetos reflexivos, como no encaminhamento da investigação (BRAGA, 2012, p. 40).

## Considerações finais

Para completar o entendimento sobre a visão do autor, realizei uma entrevista por e-mail com base em textos e artigos publicados nos últimos anos. O roteiro da entrevista procurou extrair do pesquisador a presença de conceitos próprios da inter-relação comunicação e educação que o acompanham ao longo de sua trajetória. Além disso, o debate sobre o fenômeno da comunicação é crucial para a compreensão de sua contribuição teórica.

Segundo Braga, as questões da interface entre comunicação e educação apresentam-se ainda mais delicadas porque, complexas, evidenciam as tensões do campo. Para ele, a inter-relação não pode ser harmoniosa ou sem conflito uma vez que as áreas têm lógicas diferenciadas. Entretanto, ele

considera a diversidade positiva, já que a problematização é própria e saudável para o desenvolvimento do pensamento e das práticas sociais. O que o autor sugere, mais do que verificar a existência de questões delicadas, é a investigação específica para cada uma delas.

Para Braga, a pesquisa é alimentada pelas “questões delicadas”; porém, dez anos depois de seu livro *Comunicação e Educação – questões delicadas na interface*, de 2001, diz que outros desafios, novas tentativas, algumas respostas satisfatórias e coisas que não tenham sido percebidas com clareza. É interessante observar que as situações mudam, mas também os atores do processo também mudam e a percepção sobre as coisas não permanece incólume. Ele, no entanto, observa que a diversidade de olhares é positiva e que a pesquisa se alimenta justamente das diferenças.

O pesquisador pondera que os dois campos de conhecimento e de ação apresentam “tendências avassaladoras. Dessa forma, para ele, “tudo pode ser objeto de educação, assim como tudo no espaço social se torna possível e se desenvolve, mal ou bem, por processos comunicacionais” (BRAGA, 2013). Embora em 2001 tenha apontado para a necessidade de um perfil profissional que atue na fronteira entre as duas áreas do conhecimento, focado em questões teórico-praxiológicas, pondera que um profissional de área de interface não pode ser um mero aplicador de “regras”, mas, antes, um desbravador.

Em relação ao nome da interface, Braga sugere a mudança do “e” para “x”, com a dificuldade de harmonização, no entanto, sem que acentue o confronto entre elas: “[a]o contrário, penso que reconhecer as dificuldades estruturais deve ser o melhor caminho para resolvê-las” (BRAGA, 2013).

Apesar de não se dedicar especificamente à inter-relação comunicação e educação, em sua trajetória, os conceitos discutidos no livro de 2001 aparecem em suas outras pesquisas, por exemplo, as interações, a interdisciplinaridade, a midiaticização da sociedade, os dispositivos de mediação (dispositivos interacionais?) e a própria aprendizagem. Para ele, esses temas sempre lhe interessaram, sobressaindo os processos próprios da comunicação. “Os conceitos referidos rondam um grande número de abordagens sobre o comunicacional, em diferentes âmbitos. Uma das grandes linhas de abordagem da comunicação é justamente a observação das interações sociais”, afirmou (BRAGA, 2013).

Entre todos os aspectos e conceitos, para Braga, a midiaticização é uma “questão inarredável na sociedade contemporânea”, atravessando todos os processos sociais. Braga considera tanto acionar esses conceitos no âmbito das lógicas educacionais, para a obtenção da melhor formação, por exemplo, como também apreender o que seja o fenômeno comunicacional: “[a]

qui, não se trata de subsumir este ao educacional, mas de transferir o que se aprendeu na interface para um conhecimento mais específico do fenômeno da comunicação, esperançosamente contribuindo para a constituição da disciplina”, explicou (BRAGA, 2013).

## Referências

BRAGA, J. L.; CALAZANS, M. R. **Comunicação e Educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

BRAGA, J. L. Nem rara, nem ausente – tentativa. **MATRIZES**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 65-81, 2010.

BRAGA, J. L. “Interação como contexto da Comunicação”. **MATRIZES**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-41, 2012.

BRAGA, J. L. [Correspondência eletrônica]. Destinatário: Rose Mara Pinheiro. [S.l.], 3/01/2013. E-mail.

MARCONDES FILHO, C. **O princípio da razão durante**: comunicação para os antigos, a fenomenologia e o bergsonismo: nova teoria da comunicação III / tomo I. São Paulo: Paulus, 2010a.

MARCONDES FILHO, C. **O princípio da razão durante**: o conceito de comunicação e a epistemologia metapórica: nova teoria da comunicação III: tomo V. São Paulo: Paulus, 2010b.

MARCONDES FILHO, C. Duas doenças infantis da comunicação: a insuficiência ontológica e a submissão à política: uma discussão com José Luís Braga. **MATRIZES**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 169-178, 2011.

ROMANCINI, R. **O campo científico da Comunicação no Brasil**: institucionalização e capital científico. 2006. Tese (Doutorado em Ciências da Computação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

# Letramento político digital: antecedentes, processos e dimensões

Michel Carvalho da Silva<sup>5</sup>

## Introdução

Apesar das barreiras decorrentes da exclusão digital, a internet, além de ser uma importante fonte de informação, pode promover cada vez mais o engajamento político e qualificar os mecanismos participativos e deliberativos que ocorrem no âmbito das democracias liberais. No entanto, se questiona: estariam os sujeitos suficientemente preparados para o uso das tecnologias digitais com fins cívicos?

Ao contrário do que argumentam alguns otimistas da democracia digital – entendida como uso de tecnologias digitais para aperfeiçoar valores e práticas democráticas –, a possibilidade de avaliar políticas públicas, fiscalizar ações de governo e propor alternativas não ocorre de forma automática, simplesmente com a apropriação das plataformas web por parte do indivíduo. Nesse sentido, o engajamento cívico exige processos contínuos de educação política, que ampliem os conhecimentos sobre o papel do Estado na sociedade e promova a cidadania tanto como intitulação de direitos quanto como atribuição de competências cívicas.

O presente artigo propõe discutir a educação política nesse contexto digitalizado, em que as redes sociais de internet (RSI) ocupam papel importante nas dinâmicas sociais das pessoas. Para isso, elegeu-se a página do Senado Federal<sup>6</sup> no Facebook (*fanpage*) como objeto de análise, observando

---

5 Universidade Federal do ABC (UFABC). Santo André (SP) – Brasil. E-mail: [mediaciada-da@gmail.com](mailto:mediaciada-da@gmail.com)

6 De acordo com o site Socialbakers, no dia 03 de julho de 2019, às 23h59, 3.256.861 pessoas

como o referido canal de comunicação legislativa pode funcionar como *locus* de educação política, ao desempenhar um papel pedagógico na difusão de informações de natureza política e de valores democráticos, mesmo sem objetivos essencialmente instrucionais.

O trabalho está dividido da seguinte forma: o tópico a seguir apresenta os pressupostos da educação política, fazendo uma revisão de literatura sobre o tema, a partir de diferentes abordagens filosóficas. Em seguida, chamamos a atenção para as proposições básicas que estruturam o conceito de letramento político digital, com enfoque na reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem nos ambientes virtuais. Para finalizar, examinamos as dimensões desse fenômeno, materializado na *fanpage* do Senado, e extrairemos algumas conclusões gerais da análise desenvolvida.

## Desenvolvimento

O termo “letramento”, tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, significa originalmente a condição que assume o sujeito que aprende a ler e a escrever (TFOUNI, 2010). Esse conceito se aproxima da ideia de “alfabetização”, no entanto, o indivíduo alfabetizado é aquele que somente sabe ler e escrever; já o letrado, segundo essa abordagem, além de ler e escrever, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

O conceito de letramento parte da premissa de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 1998). A autora defende que o sujeito letrado não se apropria apenas da “técnica” da leitura e escrita, correspondente a alfabetização, mas desenvolve a habilidade de uso dessa tecnologia, conforme uma prática social, que tem a ver com o processo de letramento.

Quando ampliamos a ideia de letramento para outros campos sociais, como da comunicação, da cidadania e da política, consideramos que os sujeitos letrados, ou seja, aqueles que desenvolveram determinadas competências informacionais, são capazes de, a partir da utilização de diferentes

---

curtiam a página do Senado Federal no Facebook, colocando-a como a terceira maior do país entre as páginas de governo, atrás somente do Exército Brasileiro e do Ministério da Educação (MEC). Disponível em <https://www.socialbakers.com/statistics/facebook/pages/total/brazil/society/governmental/>. Acesso em: 4 jul. 2019.

dispositivos, compreender, interpretar e relacionar dados e informações que têm impactos em seu cotidiano.

A ideia de letramento político se aproxima do sentido elaborado por Crick (1998), que associa o fenômeno ao processo de aprendizagem sobre o qual as pessoas podem se fazer atuantes na vida pública, por meio de conhecimento, habilidades e valores. Para o autor, a vida pública requer conhecimentos realistas, preparação para a resolução de conflitos e tomada de decisões, relativos aos problemas sociais e econômicos atuais, incluindo as expectativas individuais de cada um, a preparação para o mercado de trabalho, a discussão sobre a alocação de recursos públicos e a racionalidade dos impostos, entre outros.

Segundo Crick, as principais competências associadas à cidadania democrática são aquelas que dizem respeito à construção de um sujeito livre, autônomo e consciente de seus direitos e deveres em uma sociedade, “onde as regras da vida comunitária definem o quadro no qual a liberdade de cada um é exercida, e onde a nomeação e controle das pessoas que exercem este poder estão sob a supervisão de todos os representados” (CRICK, 1998, p. 11)

Cosson (2019), por sua vez, entende que o letramento político compreende os vários processos de aprendizagem cultural associados à vida política de uma comunidade, sejam eles formais ou informais. Para o autor, práticas sociais relacionadas ao exercício da política podem ser conscientemente planejadas ou apreendidas pela experiência. Essa apropriação inclui conhecimentos sobre a democracia, o governo democrático, a organização política, as instituições e seu funcionamento, a Constituição, os direitos e deveres da vida em comum – ou seja, o entendimento sobre como a distribuição de poder se organiza e funciona.

O debate público em torno de assuntos de interesse comum depende de culturas cívicas robustas, sendo essencial que exista um determinado grau de letramento, uma vez que os cidadãos não nascem prontos e precisam ser forjados por algum processo de educação cívica que, de alguma forma, contribua para criar esse “ser cidadão”, idealizado pela democracia liberal.

Na abordagem toquevilliana, o sentimento cívico levaria à democracia, mas é a educação que teria a função de mantê-la por meio da transmissão de valores fundamentais ao bem comum. O pensamento do historiador liberal sugere uma conexão estreita entre educação, civismo e democracia. Se o agir coletivo pressupõe esse sentimento cívico, como argumenta Tocqueville (2014), podemos considerar essa dimensão como fundamental para o desenvolvimento de práticas políticas voltadas para a coesão social e para o

fortalecimento de uma cultura cívica efetivamente democrática.

Finkel e Smith (2011) explicam que há laços profundos entre educação cívica, discussão política e mudança democrática; articuladas conjuntamente, podem desenvolver conversas e deliberações políticas. Para os autores, que estudaram programas de socialização política na África do Sul, participantes de iniciativas de formação cidadã podem ser agentes eficazes de socialização democrática.

A tese de que a educação política é fundamental para a formação dos cidadãos e um princípio inerente ao pleno funcionamento de um sistema democrático é sustentada por diferentes autores (BOBBIO, 2000; DAHL, 2005). Ambos reportam, mesmo com abordagens diversas, que a democracia não exige apenas o governo da maioria, mas a possibilidade de desenvolver, em todos os seus cidadãos, a capacidade de pensar, participar dos processos de produção de decisão política e, ainda, julgar os resultados.

Benevides (2004) argumenta que a educação para a democracia é constituída por duas dimensões: a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis. A autora acredita que, numa sociedade verdadeiramente democrática, ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente – e mais de uma vez no curso da vida – um ou outro. Disso, podemos inferir que tanto em uma quanto na outra condição, o indivíduo precisa conhecer a máquina governamental e os processos de elaboração de leis a fim de qualificar suas decisões políticas.

A educação é um direito social que se apresenta como um pré-requisito para a expansão de outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais celeridade, por uma razão ou outra, a cultura política foi aperfeiçoada por processos formativos: “[f]oi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (CARVALHO, 2016, p. 17).

Ao longo dos anos, a questão da educação política no Brasil passa a ser vinculada às discussões voltadas à ética, à responsabilidade, à liberdade e à conscientização. Algumas instituições de ensino formal vêm desenvolvendo atividades que promovam virtudes cívicas de uma forma transversal, sem uma disciplina específica para tal finalidade (ALMEIDA; DANTAS, 2015). Nos ambientes não formais de ensino, também é possível observar ações de educação política, como palestras e cursos oferecidos por entidades do terceiro setor, igrejas, fundações, sindicatos, escolas legislativas

e parlamentos jovens (FUKS; PEREIRA, 2011). Sem dúvida, a educação política passa pelo desejo do cidadão em se habilitar para o debate acerca da “coisa pública”, seja como potencial representante nas esferas de poder ou simplesmente como agente cívico parlamentar (MATOS; NOBRE, 2014).

Como o foco deste trabalho reside nas mídias legislativas, concentraremos nossa atenção no letramento político fomentado pelas tecnologias digitais. A recente popularização de computadores pessoais, smartphones, tablets e laptops faz com que os processos sociais passem a depender, em algum grau, do funcionamento desses dispositivos tecnológicos. Com isso, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, vivemos uma transformação das ecologias cognitivas e da construção do conhecimento.

A literatura especializada mostra que as metamorfoses comunicacionais invariavelmente redefinem os processos educativos. Kaplún (1999), baseado na pedagogia freireana, cria o neologismo educomunicação para designar um novo campo de intervenção social. Segundo o autor, a comunicação não é um mero instrumento midiático e tecnológico, e sim, um componente pedagógico.

Segundo Citelli e Costa (2011), a educomunicação não se preocupa apenas com o estudo das interfaces entre comunicação e educação e os elementos que o circundam, e a leitura crítico-analítica dos dispositivos comunicacionais e suas mensagens. Ela também sinaliza para uma circunstância histórica, segundo a qual os mecanismos de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação se fazem considerando o papel de centralidade da comunicação. Para os autores, a educomunicação busca compreender a educação formal, não formal e informal no interior do ecossistema comunicativo, entendido como o entorno educacional difuso e descentralizado no qual estamos imersos, afetado principalmente pela onipresença das tecnologias digitais.

A educomunicação evidentemente não preconiza que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) substituam o professor, nem que o uso desses dispositivos comunicacionais diminua a necessidade do estudo disciplinar. No entanto, é possível entender que as tecnologias digitais auxiliam a construção do pensamento interativo, transversal e não linear, criando novas possibilidades para o intercâmbio de saberes.

Autores de diferentes correntes teóricas (ASSMANN, 2000; BUCKINGHAM, 2007; LEVY, 1993) concordam que o ambiente digital, como o das RSI, exige novas habilidades, letramentos ou competências para utilizar diversos tipos de informação, serviços e produtos, bem como

interagir socialmente através das TIC. Como afirma Martín-Barbero (2014, p. 121), “estamos passando de uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade do conhecimento e aprendizagem contínua”.

Levy (1993) explica que a escrita na tela possibilita a criação de um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas e que gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor – o hipertexto. Se o texto no papel é escrito e lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra –, no hipertexto, o texto é escrito e lido de forma multilinear, multissequencial, acionando-se links ou imagens que trazem telas numa multiplicidade de possibilidades, sem haver uma ordem predeterminada. O autor destaca ainda que o hipertexto ganha a dimensão que o leitor lhe der, com as definições de começo e fim do texto redefinidas facilmente por um clique.

Na realidade, não há consenso em relação às terminologias associadas às competências informacionais nem aos tipos de letramentos forjados em ambientes virtuais. Os campos da ciência da informação, das ciências da comunicação e da educação utilizam diferentes conceitos para caracterizar as habilidades que possibilitam agir adequadamente em ambientes digitais, explorar seus recursos e redes e articulá-los para a construção de significado e conhecimento.

Gilster (1997) define *digital literacy* como a habilidade para entender e usar informação em múltiplos formatos de diversas fontes a partir do uso de computadores. Essa conceituação se aproxima da ideia de competência informacional, que envolve a utilização da informação de modo que possa ser recuperada e utilizada para tomada de decisão no cotidiano. Já Romani (2009) utiliza o termo “e-competências” para se referir ao conjunto de capacidades, habilidades e talentos para explorar conhecimento tácito e explícito, realçadas pela utilização de tecnologias digitais e o uso estratégico da informação. Para o autor, essas competências vão além da utilização de uma TIC em particular, abrangendo o uso proficiente da informação e a aplicação do conhecimento para trabalhos individuais e colaborativos.

A Association of College And Research Libraries (2000) pensa a competência em informação como um processo ininterrupto de internalização de conceitos, atitudes e habilidades necessárias à compreensão e interação permanente com o dinâmico universo da informação. Neste sentido, a alfabetização informacional tem relação, principalmente, com a fluência em TIC, o uso de métodos de pesquisa sólidos e o discernimento e o raciocínio, de forma a obter uma estrutura intelectual para compreender, encontrar, avaliar e utilizar a informação. Dudziak (2003) corrobora com esse ponto

de vista e acrescenta que esse processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades é necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida.

Já para Lankshear e Knobel (2008), o letramento digital pode ser entendido como a habilidade de se compreender e utilizar informações em formatos múltiplos e de diferentes fontes por meio da internet. Os autores consideram que a experiência no ciberespaço depende do modo como as competências são apropriadas e relacionadas ao saber lidar com ideias. Deste modo, estas competências consistem em quatro principais: juntar conhecimentos, avaliar conteúdos, fazer buscas precisas na internet e navegar de modo intertextual.

Esses conceitos e ideias acerca de competências informacionais nos interessa para refletir sobre um determinado tipo de letramento, forjado nas RSI, historicamente situado, acrescido do qualificador “digital”, que nos permite distinguir entre práticas que são culturalmente desenvolvidas dentro da cultura livresca e aquelas forjadas no ambiente on-line. Em resumo, o letramento digital se refere ao estado que adquirem os que se apropriam das TIC e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do processo de letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

## Dimensões do letramento político digital

A partir das definições de “letramento político” e “letramento digital”, entendemos letramento político digital como o processo de desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que permitem que os indivíduos compreendam o processo de decisão política, a partir do uso de tecnologias de informação e comunicação, qualificando sua participação nos espaços de discussão pública presenciais ou on-line.

Pesquisas recentes analisaram a função educativa dos sites legislativos, bem como as possibilidades de utilização das redes sociais de internet para reduzir a distância entre parlamentos e sociedade (LESTON-BANDEIRA, 2012; FARIA, 2012). Na realidade, o letramento político digital já pode ser visto em algumas iniciativas de parlamentos do Brasil e do mundo. Um dos exemplos é o portal infantojuvenil Plenarinho<sup>7</sup>, desenvolvido pela Câmara dos Deputados desde 2002, que promove ações educacionais voltadas à

---

7 Disponível em <https://plenarinho.leg.br/>. Acesso em: 4 jul. 2019.

formação política por meio de um site e de estratégias de comunicação dirigida e aproximativa. Entre as atividades, destaca-se o projeto “Eleitor Mirim”, que fornece subsídios pedagógicos aos professores de ensino fundamental para abordar as temáticas da política, democracia, cidadania e do Legislativo.

Na Argentina, o Congresso Nacional criou em 2017 um site também destinado ao público infantojuvenil, chamado de “Congreso De Los Chicos”<sup>8</sup>, que disponibiliza jogos virtuais, gráficos e material interativo para que crianças possam entender o funcionamento do Legislativo a partir da simulação do cotidiano de deputados e senadores. Com informações dinâmicas e linguagem acessível, o objetivo do referido ambiente on-line é aproximar os mais jovens dos mecanismos de participação política.

Com relação às mídias digitais, o Facebook, por sua arquitetura e alcance<sup>9</sup>, pode oportunizar a comunicação legislativa e o compartilhamento de informação e conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de capacidades e estratégias de ensino/aprendizagem dinâmicas, interativas e criativas.

Como o escopo deste trabalho se destina a discutir as dimensões do letramento político digital no contexto das mídias parlamentares, escolhemos a página do Senado no Facebook como objeto de avaliação, uma vez que a referida plataforma se apresenta como um importante *locus* de comunicação legislativa, como demonstrado em outros estudos (PENTEADO *et al.*, 2016).

Com base na literatura do campo da democracia digital (GOMES, 2016) e da comunicação pública (MATOS, 1999), estabelecemos cinco dimensões que nos ajudam a concretizar a ideia de letramento político digital em *fanpages* legislativas, como a do Senado Federal:

1. Recursos (texto, imagem, vídeo, transmissão);
2. Conteúdo (notícias; projetos; serviço; institucional; e outros conteúdos);
3. e-Participação (Consulta, Sugestão Legislativa);

---

8 Disponível em <https://chicos.congreso.gob.ar/>. Acesso em: 4 jul. 2019.

9 De acordo com o balanço financeiro divulgado em janeiro de 2018 pelo Facebook, a rede social de internet alcançou 2,13 bilhões de usuários ativos por mês ao final de 2017, uma alta de 14% em relação a 2016. O site teve aumento semelhante no número de usuários ativos diários, que chegou a 1,4 bilhão. Disponível em: <https://link.estadao.com.br/noticias/empresas,facebook-chega-a-2-13-bilhoes-de-usuarios-em-todo-o-mundo,70002173062>. Acesso em: 4 jul. 2019.

4. Links disponibilizados (leis, Tumblr, canais parlamentares, outros órgãos);
5. Temática de interesse público (saúde, educação, segurança, justiça, processo legislativo, outros).

Apesar de formal, a linguagem adotada nas postagens da *fanpage* do Senado é de fácil compreensão para o público em geral. Como os projetos de lei discutidos e votados no Senado Federal costumam apresentar termos jurídicos, as postagens tentam decodificá-los para uma linguagem mais universal, em que os cidadãos, independente do seu grau de instrução, consigam entender os principais tópicos de determinada legislação.

A utilização de determinadas expressões lexicais (como “Agora é Lei”) ou mesmo de interrogações (como “Você Sabia?”) demonstra que a página se preocupa em estabelecer um diálogo com o cidadão que acompanha as publicações. Outro aspecto que chama a atenção é o uso de expressões como “Veja”, “Acompanhe”, “Saiba Mais”, “Tire suas dúvidas”, “Conheça” e “Baixe grátis”, que revelam um caráter instrutivo, em que se solicita uma ação do público, seja clicando num link de uma matéria da *Agência Senado* ou fazendo o download de algum documento sugerido pela publicação.

Já as imagens utilizadas pela *fanpage* do Senado procuram sintetizar o tema central das publicações. É possível observar uma preocupação com as questões da compreensibilidade, fazendo uso de representações universalmente conhecidas; e da diversidade cultural, em que os posts costumam ser representados por indivíduos de diferentes grupos étnicos que formam o povo brasileiro.

Como mencionado anteriormente, a maioria das postagens é formada por uma imagem e um texto curto, tendo no corpo da publicação um texto de abertura, acompanhado de um link, que pode se referir a matérias do site do Senado ou de outras instituições. As publicações disponibilizam links de fichas de senadores, tramitações, status da matéria legislativa, leis, transmissões ao vivo, websites, reportagens da *Rádio Senado*, entre outros. Existem também conteúdos veiculados sem links, como frases motivacionais ou de famosos pensadores.

Num esforço de sistematização, classificamos os conteúdos informativos da *fanpage* do Senado em cinco categorias: “Notícias” (atividades legislativas do Senado Federal que acabam de acontecer como aprovação de projetos, realização de audiências públicas, entre outros; também estão nessa categoria matérias produzidas pelos veículos de comunicação da Secom do Senado, ainda que sobre assuntos menos recentes); “Projetos” (proposições

legislativas que acabam de ser apresentadas ou que estão tramitando, mas sem nenhuma novidade recente; as postagens relativas às consultas públicas do e-Cidadania também estão nessa categoria); “Institucional” (serviços que o Senado Federal presta à população, como a Biblioteca Digital, cursos do Instituto Legislativo Brasileiro – ILB, transparência pública, entre outros programas institucionais); “Serviços” (publicações de prestação de serviço ao cidadão tratando de assuntos gerais que não se relacionam diretamente ao Senado); e “Outros Conteúdos” (datas comemorativas, frases de pensadores ou algum insumo informacional que não possa ser enquadrado nas demais categorias).

Sobre a dimensão de e-participação, a *fanpage* do Senado disponibiliza o link do programa e-Cidadania, que dispõe de três ferramentas de participação popular: “Ideia Legislativa”; “Evento Interativo” e “Consulta Pública”. Na primeira, o cidadão pode enviar e apoiar ideias legislativas, que são sugestões de alteração na legislação vigente ou de criação de novas leis; as propostas que receberem 20 mil apoios serão encaminhadas para a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH), onde receberão parecer. Já na segunda ferramenta é possível participar de audiências públicas, sabatinas e outros eventos abertos, para cada evento é criada uma página específica onde haverá a transmissão ao vivo. Há também um espaço para publicação de comentários e apresentações, notícias e documentos referentes ao evento.

Na “Consulta Pública”, o cidadão pode opinar sobre projetos de lei, propostas de emenda à Constituição, medidas provisórias e outras proposições em tramitação no Senado Federal até a deliberação final (sanção, promulgação, envio à Câmara dos Deputados ou arquivamento). As consultas públicas on-line, com diferentes objetivos, formatos e resultados, constituem um dos procedimentos de participação mais empregados no Brasil e no mundo (SHANE, 2012). Apesar de não possuírem caráter deliberativo, ou seja, não produzirem efeito direto em decisões legislativas, essas consultas on-line promovidas pelo e-Cidadania podem sinalizar se existe ou não uma mentalidade coletiva favorável a determinado projeto de lei em discussão no Congresso.

A *fanpage* do Senado possibilita, por meio do e-Cidadania, um tipo específico de participação virtual, que incentiva o cidadão a refletir sobre assuntos de interesse público no momento de votar nas enquetes ou de encaminhar uma proposta de ideia legislativa.

Evidentemente que a capacidade de entender o Estado e julgar ações políticas, além de desenvolver competências democráticas não dependem exclusivamente dessas cinco dimensões do letramento político digital, propostas neste trabalho.

A aquisição de competências cívicas exige acesso amplo a informações públicas de posse dos governos e parlamentos. Dessa forma, dados relativos à administração pública precisam ser disponibilizados de forma compreensível, o que pode ser favorecido pelo uso de *fanpages* legislativas, como a do Senado.

## Considerações finais

O letramento político é um elemento fundamental para a consolidação da democracia, devendo ser compreendido como um processo que vai além do ensino formal. Nesse sentido, os parlamentos, quando se preocupam em traduzir os códigos do sistema político por meio de suas *fanpages*, acabam contribuindo com a formação cívica dos cidadãos.

Mesmo com todas as ressalvas que envolvem a decisão de parlamentos utilizarem plataformas de redes sociais empresariais, como o Facebook, é possível observar que esses ambientes digitais assumiram a centralidade na comunicação legislativa. Com isso, as mencionadas *fanpages* produzem conteúdos informativos que podem auxiliar a compreensão do cidadão comum acerca do funcionamento do Estado e do processo de decisão política.

Muitos asseguram que informar não é comunicar; outros, que informação não significa conhecimento. Sem dúvida, a promoção da cidadania depende de outros fatores, como a disponibilização de dados públicos e a possibilidade de participação. Tratamos aqui de um letramento político, forjado de forma transversal, informal e sem mediação. A formação política não é a função precípua do Senado, mas não podemos ignorar o potencial educativo da *fanpage* desta Casa Legislativa.

## Referências

- ALMEIDA, R. E.; DANTAS, H. Educação política no Brasil: desafio aos 30 anos de democracia. Teresina: **Conexão Política**, Teresina, v. 4, n. 1, p. 11-28, 2015. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/conexaopolitica/article/view/4914/2826>. Acesso em: 2 maio 2018.
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Information literacy competency for higher education**. Chicago: ALA, 2000. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.
- ASSMANN, H. A Metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n.3, p. 7-15, 2000.
- BENEVIDES, M. V. Educação para a democracia. **Lua Nova**, São Paulo, v. 38, p. 223-237, 2004.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na Era das Mídias Eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.
- CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- COSSON, R. **Letramento político: a perspectiva do Legislativo**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019.
- CRICK, B. Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. **Final report of the Advisory Group on Citizenship**. London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA), 1998. Disponível em: [www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123\\_crick\\_report\\_1998.pdf](http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf). Acesso em: 12 mar. 2018.

- DAHL, R. **Poliarquia: Participação e Oposição**. São Paulo: Edusp, 2005.
- DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, 2003.
- FARIA, C. **O parlamento aberto na era da internet: pode o povo colaborar com o Legislativo na elaboração das leis?** Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.
- FINKEL, S. E.; SMITH, A. E. Civic education, political discussion, and the social transmission of democratic knowledge and values in a new democracy: Kenya 2002. *American Journal of Political Science*, v. 55, n. 2, 417-435, 2011.
- FUKS, M.; PEREIRA, F. B. Informação e conceituação: um estudo sobre a dimensão cognitiva [...]. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 26, n. 76, p. 123-143, 2011.
- GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, 1997.
- GOMES, W. 20 Anos de Política, Estado e Democracia Digitais [...]. *In: SILVA, S. P. et al. (Org.). Democracia digital, comunicação política e redes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Letra & Imagem, 2016.
- KAPLÚN, M. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 14, p. 68-75, 1999.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (org.). **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. Nova York: Peter Lang, 2008.
- LESTON-BANDEIRA, C. Studying the Relationship between Parliament and Citizens. **The Journal of Legislative Studies**, Abingdon, v. 18, n. 3-4, p. 265-274, 2012.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: 34, 1993.
- MATOS, H. Comunicação pública, democracia e cidadania: o caso do Legislativo. **Líbero**, São Paulo, v. 2, n. 3-4, p. 32-37, 1999.
- MATOS, H.; NOBRE, G. F. Capacitação em Comunicação Pública e em Comunicação Política: democratizando as habilidades parlamentares civis. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano**, Niterói, v. 5, p. 1-16, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

PENTEADO, C. L. C. *et al.* E-Participação e Agonismo: um estudo de caso dos debates on-line na página do Senado Federal no Facebook. *In: XLI ENCONTRO DA ANPOCS*, Caxambu, 2017. **Anais [...]**. São Paulo: Anpocs, 2016.

ROMANI, J. C. C. Strategies to promote the development of e-competencies [...]. **SKOPE Issues Paper Series**, Cardiff, n. 13, p. 1-57, 2009.

SHANE, P. M. Online Consultation and Political Communication in the Era of Obama: An Introduction. *In: COLEMAN, S.; SHANE, P. (Org.). **Connecting Democracy** [...]*. Cambridge, MA: MIT Press, 2012. p. 1-21.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América: sentimentos e opiniões**. De uma profusão de sentimentos e opiniões que o estado social democrático fez nascer entre os americanos. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

# Jornalismo participativo e alfabetização midiática e informacional como instâncias de mediação

*Matheus Cestari Cunha*<sup>1</sup>

## Introdução

A ideia de recepção midiática evoluiu desde que as teorias da comunicação começaram a ser formuladas. Antes ainda do surgimento da internet, por meio da teoria das mediações (MARTÍN-BARBERO, 1997; OROZCO GOMEZ, 2005), observa-se que o receptor é ativo e que negocia os sentidos dos conteúdos midiáticos a partir das suas experiências e do contexto que o circunda. Potencialmente, o receptor é também produtor de conteúdo, especialmente a partir do acesso às tecnologias digitais.

Com a consolidação da internet esse fenômeno descrito pela teoria das mediações foi amplificado e pode ser observado com maior facilidade. Afinal, por meio da internet é possível produzir conteúdo e compartilhá-lo entre os usuários, comentar nas páginas dos grandes portais de notícia e, até mesmo, sugerir alguma pauta ou apontar possíveis erros de apuração dos jornalistas, entre outras ações. Essas possibilidades geraram um otimismo acerca das oportunidades democráticas e de uma consequente comunicação mais horizontal que a internet estaria gestando, o que Jenkins (2009) chamou de “cultura da participação”.

Entretanto, um estudo realizado nos Estados Unidos (BORGER *et al.*, 2013) aponta que a participação do sujeito nos conteúdos jornalísticos

---

<sup>1</sup> Faculdade Cásper Líbero. São Paulo (SP) – Brasil. E-mail: matheuscestaricunha@gmail.com

acontece de uma forma menos ativa do que a esperada. Em suma, o indivíduo é bastante ativo, só que essa ação muitas vezes está mais ligada à diversão que à emancipação do sujeito. Existem também estudos brasileiros (PRIMO, 2010; CAPRINO; SANTOS, 2012) que chegaram a mesma conclusão.

Nesse sentido, a importância deste artigo se dá em promover uma discussão em torno desse cenário e propor que a educação midiática pode reverter esse quadro de falta de ação do sujeito e proporcionar seu empoderamento. Para tal, escolhemos apresentar e debater duas visões do conceito: a de alfabetização midiática e informacional (UNESCO, 2016) e a de educação midiática (SOARES, 2011). Apesar de existirem algumas nuances que diferenciam essas três visões, é possível perceber um ponto em comum entre elas: a importância destes processos para a sociedade e, mais ainda, a necessidade de realização destes com uma certa urgência.

Dessa maneira, a intenção é compreender que o fato de a recepção acontecer de forma menos ativa do que o esperado – apresentado como problema tanto pelos estudos no Brasil quanto nos Estados Unidos – pode ser atenuado por meio de medidas globais de alfabetização midiática e informacional. Por meio dela, o sujeito teria melhores condições de avaliar, interpretar, sistematizar os conteúdos midiáticos e saberia se expressar de forma mais efetiva, produzindo conteúdos de maior qualidade. Por consequência, mais brechas para a participação seriam proporcionadas e, naturalmente, a própria mídia se incluiria nesse processo, já que ela também tem sua parcela de responsabilidade neste problema.

Portanto, para além da pesquisa bibliográfica que este artigo se propõe a fazer, temos o objetivo de refletir em torno, da necessidade da alfabetização midiática e informacional na sociedade apresentando-a como uma instância de mediação. Dessa forma, tentamos buscar um diálogo com e uma possível contribuição para a teoria das mediações, a partir das propostas de mediações múltiplas (OROZCO GÓMEZ, 2005) e de uma cidadania comunicativa (OROZCO GÓMEZ, 2014), com o intuito de tentar apresentar saídas para a emancipação do sujeito e para uma comunicação e um jornalismo mais participativos, horizontais e democráticos.

## Cultura da participação e o jornalismo

Com a consolidação e o crescimento da internet, alguns autores vislumbraram a possibilidade de uma comunicação mais horizontal, democrática, em que o receptor poderia ser muito mais ativo. Entre esses estudiosos,

destacamos Levy (1999) e Jenkins (2009), os quais defendiam a ideia de maior empoderamento do cidadão com o surgimento de uma “cultura de participação”.

Essa expressão

contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo (JENKINS, 2009, p. 30).

Essa participação se estenderia aos conteúdos voltados ao entretenimento e à informação, tornando o jornalismo participativo por meio da produção de conteúdos midiáticos que contariam com a contribuição dos mais diversos atores sociais.

Entretanto, essa perspectiva bastante otimista não ocorreu na prática. Em uma pesquisa realizada nos Estados Unidos (BORGHER *et al.*, 2013), os autores analisaram toda a produção de artigos científicos relacionados ao jornalismo participativo de 1996 a 2011. São 119 trabalhos que lhes permitiram traçar uma genealogia da evolução do conceito de jornalismo participativo e obter quatro grandes “pontos em comum” nesses estudos.

O primeiro deles é que no início havia, de fato, um entusiasmo com o potencial democrático propiciado pela internet. No final dos anos 1990, os autores observaram que já se mencionava um “jornalismo-público” como precursor do jornalismo participativo. Esse conceito apareceu em cerca de 40% dos artigos analisados. O contexto em que emerge firmemente a possibilidade de participação do receptor considerava que com a internet era possível:

1) capacitar as pessoas comuns, permitindo-lhes expressar os seus pontos de vista sobre assuntos públicos e moldar a agenda de notícias; 2) motivar qualquer pessoa a se envolver nas deliberações públicas de questões importantes, que é elaboração do ideal de esfera pública de Habermas (1989); (3) contribuir para as deliberações públicas em busca de soluções para problemas sociais; e (4) promover o entendimento das pessoas sobre questões públicas (BORGHER *et al.*, p. 125, tradução nossa).

Entretanto, o segundo ponto em comum entre os artigos analisados pela pesquisa já descarta essa democratização: o desapontamento com a obstinação

do jornalismo profissional. O fato é que o jornalismo tradicional não se preparou para essa transição e o resultado foi que,

para além do fato de que os usuários poderem fazer uploads de vídeos, deixar comentários ou enviar e-mails para os editores, os cidadãos não podem realizar atividades jornalísticas chave e eles não têm nenhum controle acerca de suas contribuições ou dos resultados do processo de fabricação das notícias (BORGER *et al.*, p. 126, tradução nossa).

Outro aspecto em comum, o terceiro deles, é o desapontamento com as motivações econômicas do jornalismo industrial (“tradicional”) para impedir a facilitação do jornalismo participativo. Afinal, para além de o jornalismo estar se inovando muito lentamente, as grandes corporações de mídia estão mais preocupadas em obter lucro do que em promover a democratização dos processos de produção de conteúdo (BORGER *et al.*, 2013).

Por fim, a última questão em comum – e a que chama mais atenção: os usuários são menos ativos do que se imaginava. Ao contrário da esperada ampla participação dos cidadãos para deliberação de assuntos de interesse público, o que ocorre é uma presença ativa dos receptores motivada muito mais pela diversão e pelo entretenimento do que pelo exercício da democracia. Pela pesquisa realizada, não parece haver uma grande reflexividade e criticidade na maneira como os usuários se manifestam.

Em pesquisa realizada no Brasil, cujo objetivo foi verificar o tipo de oferta de espaços para participação do cidadão no conteúdo jornalístico das grandes empresas midiáticas, Caprino e Santos (2012) analisaram como os principais telejornais utilizavam os conteúdos gerados por usuários, que se resumem em “todo conteúdo produzido pelas audiências (incluindo ‘companhias independentes subcontratadas ou profissionais individuais’), em qualquer tecnologia, veiculado pelos meios audiovisuais” (SCOTT *apud* CAPRINO; SANTOS, p. 120).

A conclusão das autoras é que a participação, na maioria das vezes, é feita de uma forma muito rápida, apenas com conteúdos inseridos no meio das reportagens, “o que, a rigor, pode significar que o objetivo seja mais dar um caráter de inclusão de fatos/imagens inéditos e espetaculares aos telejornais do que propriamente democratizar as vozes e o espaço do telejornal” (CAPRINO; SANTOS, p. 124).

As causas deste fenômeno são basicamente duas: certos telejornais ainda têm um formato muito “engessado”, que não permite uma inserção maior desse conteúdo. Além disso, eles não apresentam claramente, em sua

maioria, quais são os canais de comunicação para envio dos conteúdos e nem orientam de que maneira devam ser elaborados. Dessa forma, o indivíduo se perde e a participação é reduzida (CAPRINO; SANTOS, p. 130).

Então, embora os mecanismos de acesso para participação do receptor tenham sido aprimorados nos últimos anos, outros estudos brasileiros (ROCHA; BRAMBILLA, 2009; PRIMO, 2010; RUBLESCKI, 2011) mostram que a participação no conteúdo jornalístico dos grandes veículos ainda é franqueada segundo as decisões editoriais e comerciais dessas empresas. Entretanto, para que a participação aconteça de forma efetiva, é necessário um diálogo constante entre jornalistas e colaboradores, de modo que os indivíduos participem de processos centrais na elaboração dos conteúdos.

Por isso, Caprino e Santos (2012) chamam a atenção para a importância e a necessidade da alfabetização midiática na sociedade, ao enfatizar que a mídia não deve continuar repetindo ações que distanciam o indivíduo do processo de colaboração. Portanto, ela deve desenvolver um papel central no processo de formação qualitativa da audiência e do empoderamento do indivíduo para uma participação efetiva e democrática.

## **Alfabetização midiática e informacional para a participação**

A participação – ideia tão propalada em tempos de internet particularmente no que concerne a informação de interesse público e as instâncias de deliberação no espaço público midiático – guarda uma relação importante com a alfabetização midiática e informacional, visto que é por meio deste processo que efetivamente poderemos criar uma cultura de participação.

A noção de alfabetização midiática e informacional, conhecida pela sigla AMI (UNESCO, 2016), surge como uma sistematização global, fruto das discussões históricas que acontecem em torno da ideia de educação midiática. Ela é o resultado de diversas reuniões e protocolos divulgados pela Unesco desde o começo dos anos 2000.

O conceito pode ser definido como:

um conjunto de competências que empodera os cidadãos para acessar, recuperar, compreender, avaliar, usar, criar e compartilhar informações e conteúdos midiáticos de todos os formatos, usando várias ferramentas, com senso crítico e de forma ética e efetiva, para que participem e engajem-se em atividades pessoais, profissionais e sociais (UNESCO, 2016, p. 29).

Além de definir o conceito, Grizzle (2016) apresenta os preceitos nos quais os projetos de AMI devem se pautar e quais os resultados que se espera obter. Portanto, ao final do processo, se presume que o indivíduo possa compreender toda a cadeia de produção e reprodução das notícias, bem como os processos ideológicos por trás disso. Assim, ele poderá expressar-se com mais liberdade e participação democrática.

Para que estas premissas sejam difundidas socialmente, a Unesco propõe algumas abordagens para facilitar a compreensão e aplicação dos conceitos, de acordo com a realidade social, política e econômica de cada local. Elas podem, inclusive, ser complementares.

A abordagem da convergência, por exemplo, está mais ligada à infraestrutura governamental necessária para a elaboração de programas de AMI nas mais diversas áreas. Ela é complementada pela abordagem baseada nos direitos humanos “a fim de garantir consistência e harmonia entre as políticas que se sobrepõem” (GRIZZLE, 2016, p. 30), fortalecendo os deveres do Estado e as reivindicações dos detentores de direitos.

Para além destas, existe a abordagem do empoderamento, que consiste em capacitar o sujeito a interagir e comunicar-se criticamente com os conteúdos gerados pelas diversas mídias, superando uma simples estratégia de protecionismo. Esta abordagem pode ser combinada com a da sociedade do conhecimento, que destaca a importância do acesso igualitário e universal à educação e informação para todos os indivíduos, respeitando-se o multiculturalismo e a liberdade de expressão. Tudo isso conversa diretamente com a abordagem de diversidade cultural e linguística, que levanta a importância das línguas locais e do intercâmbio de conhecimento através delas; e com a abordagem baseada em gênero e desenvolvimento, que coloca o homem e a mulher em posição igualitária (GRIZZLE, 2016).

É importante destacar que a AMI mostra de maneira clara e concisa *o que* fazer para empoderar o sujeito diante do contexto social e do cenário midiático que nos circunda. Entretanto, tem dificuldade de demonstrar *como* fazer. Neste sentido, a visão latino-americana da alfabetização midiática, chamada de educomunicação, apresenta uma solução muito pertinente que pode ser percebida a partir da sua definição:

Conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer “ecossistemas comunicativos”, qualificados como abertos e participativos, garantidos por uma gestão democrática dos processos de comunicação nos diferentes ambientes de relacionamento humano,

[...] tendo como meta prioritária o reconhecimento do protagonismo infantojuvenil; favorecer referenciais e metodologias que permitam às comunidades humanas relacionarem-se, enquanto sujeitos sociais, com o sistema midiático (SOARES, 2014, p. 17).

É interessante observar que o conceito é parecido com os outros já apresentados. Porém, há uma diferença vital que é, justamente, a preocupação com o desenvolvimento não só do sujeito, mas do ambiente que o circunda. O termo “ecossistema comunicativo” é um exemplo disto. Se trata de

uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente, em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias (SOARES, 2011, p. 44).

Portanto é importante destacar que, ao contrário do que Martín-Barbero (1997) dizia a partir da teoria das mediações, um ecossistema comunicativo não é formado apenas pela ambiência criada pelas novas tecnologias e pelas possibilidades que elas proporcionam. É necessário ir além e pensar de acordo com os conceitos da educomunicação, que discorre sobre um ambiente onde “as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência, [...] pela opção por um tipo de convívio humano” (SOARES, p. 45). Portanto, tenta-se quebrar os ecossistemas fechados, condicionados pelo status quo.

Nesse sentido, a educomunicação tem uma proposta que dá conta de *como* realizar essa transformação de um ambiente fechado em um ecossistema comunicativo. Esse processo acontece por meio da elaboração de projetos, segundo áreas de intervenção, que “representam os possíveis tipos de ação a partir dos quais a comunidade é despertada para o novo, podendo perceber com mais facilidade o pensamento qualificado pela ação educacional, com ela dialogando” (SOARES, 2011, p. 48).

São sete as áreas de intervenção (ALMEIDA, p. 12). A primeira delas é a educação para a comunicação, que tem como objetivo principal capacitar os participantes para a prática da comunicação dialógica, usando ou não as tecnologias. A segunda é a pedagogia da comunicação, que consiste em utilizar os recursos da comunicação para facilitar a construção do conhecimento. A terceira é a gestão da comunicação, que pretende implantar e otimizar fluxos de comunicação em ecossistemas comunicativos. A quarta é

a mediação tecnológica na educação que trabalha com a inserção de tecnologias na educação. A quinta é produção midiática educativa cujo próprio nome é autoexplicativo, bem como a sexta área, expressão comunicativa por meio de linguagens artísticas. A sétima, e última, é a epistemologia da educação, que consiste na reflexão teórica do campo (SOARES, 2014). Por conta da limitação espacial e das próprias intenções deste artigo, para quem desejar se aprofundar pode encontrar este conteúdo em Soares (2011), Soares (2014) e Almeida (2016).

Dessa maneira, é importante chamar atenção para a importância da educação, de modo que ela fornece meios concretos, uma operacionalização, uma maneira prática de aplicação dos conceitos da educação midiática.

## **Alfabetização midiática e informacional como instância de mediação**

Tendo em vista a importância da alfabetização midiática e informacional para a participação efetiva do cidadão no espaço público midiático, especialmente no jornalismo, neste tópico apresentaremos as instâncias de mediação de Orozco Gomez (2005), que permitirão, mais adiante, pensar a própria AMI como uma instância de mediação.

As mediações, ou seja, as interações micro e macrosociais as quais o indivíduo está submetido, fazem com que ele negocie os sentidos dos conteúdos midiáticos das mais diversas maneiras e criem a possibilidade, inclusive, dele ser o produtor (MARTÍN-BARBERO, 1997).

Orozco Gomez (2005) sistematiza essas mediações em quatro tipos: cognitiva, situacional, institucional e de referência. É interessante observar que o autor usa a televisão como objeto de estudo; entretanto, essa realidade pode ser levada para as outras mídias, com algumas adaptações que serão feitas.

As mediações cognitivas apontam que, apesar de o receptor ser ativo, ele não está isento de processos históricos, culturais e, até mesmo, genéticos. Portanto, alguns comportamentos do indivíduo se dão em forma de script, ou seja, uma sequência de eventos dirigida à obtenção de metas (OROZCO GOMEZ, 2005). O foco está na atuação do sujeito de maneira consciente, de modo que os acordos e consensos culturais dão o tom de como será a interpretação dos conteúdos e, por conseguinte, a interação dele com os outros.

As mediações situacionais, como o próprio nome já oferece a pista, chamam atenção para a importância do contexto no qual o indivíduo recebe o conteúdo midiático. A interpretação dele pode mudar, por exemplo, somente pelo fato de estar sozinho ou com outras pessoas, porque a interação entre os pares gera novas informações. Outro ponto interessante é o nível de atenção. Por mais que a pessoa esteja em frente a um computador lendo uma notícia, vendo vídeos no Youtube ou assistindo televisão, ela precisa estar atenta para absorver todo o conteúdo, senão a recepção é prejudicada (OROZCO GOMEZ, 2005).

Entretanto, o processo de recepção não acontece apenas quando estamos diante das telas, porque ele não é individualizado e, sim, derivado de um contexto social. A partir dessa constatação, outra mediação importante é a institucional. A família, as instituições políticas, a escola e a própria mídia são exemplos disso, porque carregam consigo uma esfera de significação inserida na cultura do sujeito que predetermina pressões, visões e formatações que influenciam a maneira dele ver o mundo e, conseqüentemente, assimilar e interpretar os conteúdos midiáticos.

Por fim, existem as mediações de referência. A etnia e a origem social são exemplos destas, que configuram diferenças nos gostos de cada grupo e delimitam quais conteúdos serão acessados. A idade é outro fator importante que está atrelado a isto, mas envolve, também, uma questão de competência na interpretação dos conteúdos.

Portanto, ao demonstrar essa categorização, se deve ter em mente que ela não é estanque, porque, apesar de reconhecer a capacidade crítica e ativa do receptor e seu potencial de ser produtor, é importante apontar que o processo de recepção é mais complexo que essa dualidade.

Neste sentido, em texto mais recente, Orozco Gomez (2014) chama atenção para a necessidade do surgimento de uma cidadania comunicativa que se pauta em duas perguntas: “[d]e um lado, a questão sobre o que um cidadão deve aprender ante as telas e, por outro, sobre como facilitar-lhe esse aprendizado a partir de uma intencionalidade educativa contemporânea” (OROZCO GOMEZ, p. 98). Não se trata apenas, como diz o autor, de “educar o olhar”, mas, também, desenvolver a capacidade para a produção, de modo que o receptor pode se tornar emissor de produtos midiáticos audiovisuais.

Na tentativa de contribuir com os estudos de Orozco Gomez, problematizamos que essa cidadania comunicativa pode ser alcançada de maneira mais ampla, ao pensar que a educação midiática, por meio da alfabetização midiática e informacional (UNESCO, 2016), é uma instância de

mediação. Do meu ponto de vista, a alfabetização midiática e informacional é o melhor caminho para a aplicação dessa perspectiva de maneira global por duas razões. A primeira delas é que o conceito é bastante claro e operacional, inclusive sendo concebido como uma mediação. Segundo, porque a Unesco é uma entidade global que se preocupa com as particularidades de cada local na formulação do conceito. Isso pode ser observado nas diversas abordagens propostas, visto que uma delas pode se encaixar melhor em um contexto do que outra. Apesar disso, reconheço que as áreas de intervenção praticadas pela educomunicação podem ser de grande importância na formulação de projetos.

Para pensarmos a AMI como instância de mediação, temos que lembrar do cenário que nos circunda. Logo de saída, as perspectivas são de que a produção é muito menos ativa do que se imaginava, porque os meios e, principalmente a internet, apesar de oferecerem possibilidades de participação, ainda não o fazem de maneira clara e objetiva. Para além disso, é importante ressaltar que as experiências passadas e presentes do indivíduo, ou seja, as mediações nas quais ele esteve e está em contato, são o ponto de partida para a criação deste conteúdo e para a participação ser efetiva.

Por meio da AMI é possível empoderar o sujeito para que a participação seja mais efetiva, aproveitando melhor as brechas do sistema, além de criar outras. Além disso, as pressões ideológicas institucionais provenientes da mídia seriam diluídas, porque o indivíduo teria uma maior capacidade de questionar os conteúdos. A partir disso, então, poderíamos ser otimistas com relação aos potenciais democráticos da internet.

Entretanto, as pessoas não criam essas capacidades da noite para o dia; é necessário um longo processo de transformação cultural, baseado em tentativa e erro. O que está em jogo, é preciso ressaltar, não é somente o domínio prático de um novo instrumento, mas o situar-se ativa e criticamente em uma epistemologia distinta e em uma estratégia cognitiva do intercâmbio, da ação criativa e não somente da memorização e repetição, em que o experimentar e o arriscar vão permitindo o conhecer, o produzir e, finalmente, o aprender (OROZCO, p. 100).

## **Considerações finais: alfabetização midiática e informacional como instância de mediação no jornalismo**

Após a exposição e a explicação do atual contexto, no qual o indivíduo é menos ativo do que o esperado, e a proposição da alfabetização

mediática e informacional como instância de mediação para reverter este quadro, é importante discutir quais os efeitos dessa prática no jornalismo.

Para tal, propomos o resgate dos resultados da pesquisa de Borger *et al.*, (2013). No estudo, os autores apresentam a ideia de que a participação não acontece em atividades-chave jornalísticas. A produção de conteúdo está apenas atrelada ao envio de vídeos e comentários; assim sendo, o indivíduo não tem o controle do processo de fabricação de notícias.

Esse cenário pode ser alterado, por exemplo, com medidas de alfabetização midiática e informacional que proporcionam ao sujeito

compreender o papel e as funções das mídias e de outros provedores de informação nas sociedades democráticas; compreender as condições nas quais essas funções possam ser realizadas [...] aplicar as habilidades em TIC para processar a informação e produzir conteúdo gerado por usuários; e engajar-se nas mídias e em outros provedores de informação, incluindo aqueles na internet, para autoexpressão, liberdade de expressão, diálogo intercultural e participação democrática (UNESCO, 2016, p. 14).

Para esses princípios serem alcançados, podem ser desenvolvidos projetos educacionais, com foco, por exemplo, nas áreas de intervenção de educação para comunicação e produção midiática educativa (ALMEIDA, 2016). É exatamente por isso que destacamos no artigo a importância da educação, pois ela fornece as bases para que a teoria possa virar prática.

Dessa forma os indivíduos, desde a infância, têm contato com mediações que introduzem o protagonismo e proporcionam a emancipação do sujeito por meio da produção jornalística e da reflexão a respeito do papel dos meios de comunicação na sociedade. Logo, se espera que o indivíduo possa ser mais ativo e a participação dele nos conteúdos jornalísticos seja mais efetiva, tanto quantitativamente, quanto qualitativamente.

Para além disso, o estudo de Borger *et al.*, (2012) apresenta que o jornalismo industrial (“tradicional”) evoluiu de maneira muito lenta e os profissionais ainda não estão preparados para lidar com este novo cenário. Assim, acabam não utilizando os conteúdos gerados por usuário da melhor forma possível. Ora, este é um quadro que pode ser revertido ao pensar nas potencialidades democráticas da alfabetização midiática e informacional. Afinal, quando é conferido aos indivíduos a capacidade de conhecer como funciona o sistema, fica mais fácil de encontrar brechas para a valorização da participação. Além do que, como já foi mencionado acima, a qualidade dos conteúdos será maior, podendo ser veiculados com maior facilidade pelos meios de comunicação.

Sendo assim, dado este novo cenário a ser alcançado, seria possível até voltarmos a ser otimistas com relação ao potencial da internet. É possível até falar do precursor do jornalismo participativo, o jornalismo público, que tem em uma de suas premissas a necessidade de “capacitar as pessoas comuns, permitindo-lhes expressar os seus pontos de vista sobre assuntos públicos e moldar a agenda de notícias” (BORGER, *et al.*, p. 125, tradução nossa).

Portanto, acreditamos que é possível criar uma comunicação e, consequentemente, um jornalismo, mais democrático, participativo e horizontal a partir do estabelecimento da alfabetização midiática e informacional como instância de mediação. Esse processo proporcionaria a emancipação do sujeito e daria capacidade de ele questionar o sistema e calcar espaços para a participação. Naturalmente, os meios de comunicação tradicionais, percebendo essa movimentação, agiriam de maneira a incluir os conteúdos e proposições em sua agenda de forma programática e não apenas visando interesses lucrativos. Sabemos que é uma proposta nova e otimista; entretanto, como disse o próprio Orozco Gomez (2014), esse processo não acontece do dia para a noite. Precisamos começá-lo para alcançarmos uma cidadania comunicativa.

## Referências

ALMEIDA, L. B. C. **Projetos de intervenção em educomunicação**. Campina Grande: [s.n.], 2016.

BORGER, M.; VAN HOOFF, A.; MEIJER, I. C.; SANDERS, J. Constructing participatory journalism as a scholarly object. **Digital Journalism**, Abingdon, v. 1, n. 1, p.117-134, 2013.

CAPRINO, M.; SANTOS, M. Alfabetização midiática e conteúdo gerado pelo usuário no telejornalismo. **Comunicação e Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 34, n. 1, p. 109-130, 2012.

GRIZZLE, A. **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias**. Brasília, DF: Unesco: Cetic.br, 2016.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios as mediações**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

OROZCO GOMEZ, G. O telespectador frente à televisão. Uma exploração do processo de recepção televisiva. **Communicare**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 27-42, 2005.

OROZCO GOMEZ, G. **Educomunicação**: Recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

PRIMO, A. Crítica da cultura da convergência: participação ou cooptação. *In*: DUARTE, E. B.; CASTRO, M. L. D. (org.). **Convergências Midiáticas**: produção ficcional – RBS TV. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 21-32.

ROCHA, J.; BRAMBILLA, A. Comunicação relacional e as mediações possíveis no Jornalismo Colaborativo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 7., São Paulo, 2009. **Anais [...]**. Brasília, DF: SBPJor, 2009.

RUBLECKI, A. Agendamento e mediação jornalística no jornalismo líquido. **Comunicologia**, Brasília, DF, n. 9, p. 48-61, 2011.

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

SOARES, I. O. A Educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. *In*: APARICI, R. (org.). **Educomunicação para além do 2.º**. São Paulo: Paulinas, 2014. v. 1, p. 7-27.

UNESCO. **Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)**: disposição e competências do país. Brasília, DF: UNESCO: Cetic.br, 2016.

# PARTE II

Contextos, narrativas e práticas

# Educomunicação, memória e pós-graduação: uma investigação em movimento

*Diva Souza Silva<sup>1</sup>*  
*Christiane Pitanga Serafim Silva<sup>2</sup>*

## Introdução

A vivência educacional pode possibilitar um olhar mais apurado sobre a própria experiência, levando os sujeitos envolvidos a se despirem de conceitos pré-concebidos e mergulharem em desafios que vão se dando à medida da caminhada. É a partir desse cenário que pensamos esse movimento de olhar para a educação no Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) e investigar a constituição de memórias dos que por ali passaram e dos que ali estão.

O capítulo em questão faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que tem investigado a temática da educação vivenciada na pós-graduação e a relação desta com a constituição dos sujeitos na experiência vivida e nas memórias constituídas. Para este momento, apresentamos uma segunda parte da investigação.

Situaremos, inicialmente, o programa de pós-graduação, a disciplina “Educomunicação” e suas inter-relações com os sujeitos e memórias evocadas e/ou constituídas. Em seguida, destacaremos algumas visões de quem vivenciou a experiência e os percursos desenvolvidos. Em

---

1 Universidade Federal de Uberlândia/Faculdade de Educação. Uberlândia (MG) – Brasil.  
E-mail: diva@ufu.br

2 Universidade Federal de Uberlândia/Faculdade de Educação. Uberlândia (MG) – Brasil.  
E-mail: pitanga@ufu.br

seguida, apontaremos perspectivas atuais na pesquisa no programa e uma visão da tessitura dessa trama.

## Educomunicação e memória

A educomunicação é um processo que une comunicação e educação em um cenário de práxis que pode remeter tanto à elaboração conceitual paradigmática mais densa, quanto aos processos de intervenção social que gerem mudanças no cotidiano com os sujeitos. O seu pressuposto é *fazer com*. Por isso mesmo, a intencionalidade política de participação e intervenção é premente, pois não se considera uma interação com os sujeitos em que eles não sejam protagonistas, assim como aqueles que se unem aos mesmos para um processo de construção.

Na obra organizada por Soares, Viana e Xavier (2017), o artigo desenvolvido por Viana sinaliza que

a educomunicação é aqui apresentada como conjunto de práticas sociais existentes no contexto da interface entre comunicação e educação; e entende-se a educomunicação também como um conjunto de princípios teórico-metodológicos norteadores de um modelo mais aberto, democrático e participativo da sociedade ao explorar fenômenos relativos àquela interface de maneira particular (VIANA, 2017, p. 925).

Tal reflexão em torno desse processo vai ao encontro do que desenvolvemos nos estudos relacionados à educomunicação na pós-graduação, bem como as aproximações entre comunicação e educação no intuito de aproximar os sujeitos da área e, ao mesmo tempo, problematizar, questionar, investigar e analisar criticamente os processos.

A abrangência na pesquisa envolve a disciplina “Educomunicação” na pós-graduação e o grupo de estudos e pesquisas. A disciplina é eletiva e pode ser uma porta de entrada para projetos de pesquisa que assumam a temática como referencial teórico. Nesse cenário, insere-se o Grupo de Estudo e Pesquisa em Tecnologias, Educação e Comunicação (GTECOM)<sup>3</sup>, que estuda e problematiza esses campos em suas múltiplas possibilidades de interface.

---

<sup>3</sup> Mais informações sobre o grupo de pesquisa podem ser encontradas em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9753727468387303>. Acesso em: 9 nov. 2020.

De acordo com o projeto do Programa de Pós-Graduação, as disciplinas eletivas, como é o caso da “Educomunicação”, têm por objetivo o aprofundamento de questões teórico-metodológicas advindas das linhas e grupos de pesquisa. Foi essa articulação que permeou a dinâmica da oferta da disciplina e dos estudos no grupo de pesquisa. O eixo condutor era trabalhar criticamente a interface entre comunicação e educação na construção de ecossistemas comunicacionais em espaços educativos.

As bases teóricas trabalhadas na pós-graduação em relação à educação têm por orientação as contribuições de Soares (2000, 2011), Citelli e Costa (2011), Baccega (2011), Martín-Barbero (2014), Freire (2001), dentre outros que permeiam os estudos vivenciados. Um aprofundamento teórico permite um processo de debate, conceituação, contradições dialéticas, que levam a construção de narrativas e vivências sob uma perspectiva ligada à educação.

A pesquisa em desenvolvimento envolveu em sua primeira etapa a caracterização da disciplina ofertada na pós-graduação e a relação dos sujeitos que a vivenciaram em sua oferta no ano de 2015 e seus processos de constituição da memória. Apresentaram-se excertos de trabalhos desenvolvidos e de pesquisa resultante do mestrado.

Percebeu-se que os sujeitos se constituem ao narrarem-se e esse elemento é de relevância na pesquisa sobre processos educacionais, pois eles se dão “na travessia”, ou seja, o reconhecimento da vivência e sua implicação social são apropriados na construção com o outro em uma práxis.

Ao narrarmos, nos constituímos e abrimos possibilidades de novas reflexões e de ações intencionalmente implicadas com uma formação emancipada e crítica. É essa produção de memórias que faz com que a pesquisa ganhe movimento a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos e seus olhares na dinâmica de formação e pesquisa:

A narrativa é a qualidade estruturada da experiência vista como um relato. Trama argumental, sequência temporal, personagens, situação são constitutivos de uma configuração narrativa. (Clandinin & Connelly, 2000). Ela é uma forma, um meio de dar uma identidade ao próprio eu, de constituir-se. O ato de narrar confere significado aos eventos da própria vivência e pode retomar sentidos que as ações passadas produziram (SILVA, 2017, p. 101).

É nesse sentido que Walter Benjamin (1986, p. 204), em “O Narrador”, discorre que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. “[...] ela mergulha a coisa na vida do narrador para, em seguida, retirá-la dele”.

Nessa trama, a presente pesquisa, ainda em desenvolvimento, se ampara em Citelli e Costa (2011) e a discussão sobre a educomunicação e a construção de uma nova área de conhecimento; em Martín-Barbero (2014) e a reflexão da comunicação na educação; em Freire (1996) e a perspectiva dos sujeitos em uma pedagogia da autonomia e em Benjamin (1986) e as trilhas sobre a narrativa.

Tem-se assumido uma perspectiva histórico-dialética ao se tratar da área de educomunicação a partir das narrativas e histórias de constituição da experiência como possibilidade analítica. As bases metodológicas se amparam na pesquisa de abordagem qualitativa em Flick (2004); nos procedimentos da pesquisa narrativa em Clandinin (2006); e em Josso (2004), na perspectiva das experiências de vida e narração. A partir da trilha de investigação, parte-se à análise da produção de memórias, no movimento tecido entre entrevistas narrativas e construção de dossiês para se chegar a algumas considerações.

A partir desse cenário passamos a algumas descrições sobre as experiências dos pós-graduandos na disciplina e em suas pesquisas, com destaque para a turma que cursa a disciplina neste primeiro semestre do ano de 2018.

## **A experiência e as memórias evocadas**

A disciplina neste ano de 2018 versou sobre os mesmos princípios descritos na ementa, a qual já embasou a primeira fase da pesquisa. Ou seja, fundamentos e conceituação da educomunicação; características de produções educacionais em diversas mídias: conteúdos, formatos e tecnologias; a interface educação/comunicação e seus reflexos nas práticas educativas e na formação de professores; a demanda do mundo contemporâneo por educomunicação; a educomunicação e a responsabilidade social dos profissionais de comunicação e projetos de educomunicação.

Inicialmente os aportes teóricos são indicados e a estrutura da disciplina planeja, da discutida coletivamente com a turma para os devidos ajustes. Em seguida os textos, dissertações e teses sobre a inter-relação entre comunicação e educação e educomunicação são lidos e discutidos e, posteriormente, seguem-se as atividades do programa.

Uma das atividades versou sobre pesquisas de produções educacionais (sites, blogs, etc) e análise das características, formatos e conteúdos, além de seleção de textos, livros, relatos de experiências sobre Interfaces

Educomunicativas. Essa atividade fez com que a turma se mobilizasse sobre essa investigação à luz do referencial teórico trabalhado e, em muitos momentos, os participantes se viram refletindo sobre práticas que desenvolvem cotidianamente em seus respectivos campos profissionais que se aproximam de produções educomunicativas, mas que antes não eram percebidas dessa forma.

Nesse momento, trouxemos uma das ações trabalhadas na graduação, como produção escrita, para ser realizada na pós-graduação de forma oral, e as anotações/registros possibilitaram excertos para a pesquisa. A turma foi levada a pensar sobre “memórias educomunicativas”, ou seja, o que viveram até agora que aproxima das referências teóricas que estão estudando e, diante da atividade, a fazer um levantamento.

Uma das mestrandas, professora na educação básica, buscou conhecer experiências que dialogassem com a educação e ficou surpresa ao verificar que algumas ações conhecidas por ela podem se tornar processos formativos à luz da educomunicação:

Conhecer um documentário<sup>4</sup> trabalhado por professores e alunos numa escola pública, como relato de uma experiência educomunicativa, me fez perceber quantas ações trabalhamos em nossas escolas e que podiam ser melhor desenvolvidas com essa intencionalidade e os resultados serem mais significativos ainda (informação verbal)<sup>5</sup>.

Levantar experiências desenvolvidas em espaços que se assemelham aos que os pós-graduandos desenvolvem em seu trabalho cotidiano despertam possibilidades de trabalho educomunicativo possível. São brechas que se apresentam e que podem se constituir em uma prática conscientizadora de novas formas de ação:

[...] é nesta encruzilhada entre o existente e o a ser construído que encontramos a educomunicação possível, isto é, práticas educomunicativas que acontecem na fresta, na brecha do sistema em crise, que resulta do atrito entre velhas práticas e estruturas organizacionais, e as novas realidades cotidianas e seus desdobramentos, como é o que vem ocorrendo nos campos da comunicação e da educação existentes, e

4 Cf. RIBEIRO, E. F. Projeto de Educomunicação na escola: experiência do gênero documentário com os alunos da E.E.E.F.M Ademar Veloso da Silveira. *Temática*, João Pessoa, v. 12, n. 8, p. 238-249, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/30209>. Acesso em: 9 nov. 2020.

5 Registro oral da aluna K. Diário de campo da pesquisadora.

que desafiam todos a lidarem com o novo a partir da herança cultural que temos e no contexto social em que vivemos, manifestados em hábitos, concepções e valores (VIANA, 2017, p. 926).

Ter lentes mais perspicazes para olhar para as práticas educativas cotidianas pode elucidar brechas ainda não percebidas e que são espaços férteis para novas ações e reflexões.

Um outro trabalho identificou um projeto desenvolvido que resultou em uma produção escrita intitulada *Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo! Sistematização da Experiência em Educomunicação*<sup>6</sup>. Essa experiência trouxe discussões na turma sobre a importância da construção em colaboração com os sujeitos e como tantas práticas à luz de uma perspectiva teórica podem, de fato, melhorar o mundo. A reflexão crítica é a porta de entrada para questionar condutas que no cotidiano são naturalizadas e que precisam de novos enfoques, respeitando uns aos outros e os diferentes lugares de fala.

No contato com produções educomunicativas, muitos pós-graduandos se reconheceram em práticas de outros colegas, identificando assim possibilidades educomunicativas já vivenciadas e outras em perspectiva, sem, contudo, até então, terem bases conceituais para essa identificação e aprofundamento.

Outra atividade proposta foi para que a turma elaborasse um plano educamunicativo que constasse uma proposta, seu fundamento e como pode ser desenvolvido.

Um dos planos envolveu uma escola de educação infantil no município de Uberlândia que já desenvolve um projeto sobre o combate ao mosquito *Aedes aegypti*. O nome dado ao plano educamunicativo foi “Agentes mirins no combate ao *Aedes Aegypti*”<sup>7</sup> e ao final a proposta de um produto foi a construção colaborativa de uma revista.

O Plano está dividido em três etapas, a primeira será a sensibilização das crianças e familiares sobre a importância do tema e acontecerá na escola seguindo o cronograma de atividades. A segunda etapa será a construção do Diário de Bordo pelos alunos com a colaboração das famílias. A terceira e última etapa será a elaboração do produto uma Revista organizada com os recursos disponíveis do Diário de Bordo.

---

6 Disponível para acesso em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_educomunicacao.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/br_educomunicacao.pdf). Acesso em: 9 nov. 2020.

7 Desenvolvido pelas alunas E e M no PPGCE.

O plano de trabalho tem caráter educomunicativo nasce de um problema social que é a transmissão de doenças pelo mosquito *Aedes Aegypti* também da necessidade da escola de educar as crianças e a comunidade escolar para conhecer e buscar soluções para esse problema. Segundo Baccega (2009) “A escola divide espaço com os meios de comunicação e cabe à comunicação/educação levar os sujeitos a discutirem sobre a sociedade, sobre a cultura em que vivem, buscando modificar e revolucionar o mundo em que vivem” (Excerto de atividade desenvolvida pelas alunas E M no PPGCE. Acervo pessoal).

**Figura 1** – Slide de Apresentação de Proposta Educomunicativa das mestrandas E M

ETAPAS		
AÇÕES EDUCATIVAS	DIÁRIO DE BORDO	REVISTA
PALESTRA	DEPOIMENTOS	LÚDICA
BLITZ EDUCATIVA E PANFLETAGEM	DESENHO	EDUCATIVA
TEATRO/MÚSICA	FOTOS	INFORMATIVA
RECURSOS AUDIOVISUAIS	PESQUISA	CONSTRUÇÃO COLETIVA
EXPERIÊNCIAS		
TEXTO COLETIVO		

Fonte: acervo pessoal.

A discussão em torno do processo se deu por etapas de ações educativas, diário de bordo e o produto, uma revista. Dentro de cada etapa, as atividades envolviam as crianças e a comunidade, destacando que não há processo colaborativo e educomunicativo se não houver a construção em conjunto, com cada sujeito assumindo seu espaço e seu protagonismo.

Uma outra atividade envolveu o Projeto Ipê, desenvolvido pela aluna K, que fez uma releitura do processo e propôs um diálogo a partir do processo educomunicativo e a produção audiovisual.

**Figura 2** – Proposta Educomunicativa da mestrandia K – Oficina audiovisual



Fonte: Acervo Pessoal

A mestrandia K justifica sua proposta citando que

como parâmetro educomunicativo, a **produção midiática** tem intencionalidade, podendo ser elaborada em ambientes educacionais formais (escola) ou não e que ao oportuniza o conhecimento crítico, desenvolve os princípios democráticos e diversos valores como a cidadania, a solidariedade, a criatividade e o diálogo horizontalizado (ALMEIDA, 2016, p. 15, grifos nossos/grifos da autora).

Outras atividades foram desenvolvidas sempre voltadas para a interface entre comunicação e educação e, quase sempre, de uma maneira próxima às práticas cotidianas vivenciadas pela turma. Talvez, por isso, muitas memórias foram evocadas, pois pensar sobre a própria experiência e, ao mesmo tempo, expô-la, pode ser um caminho de mudanças para, uma conscientização cidadã.

Compreender um sentido da experiência passou a amparar novas inquietações e dar margem para que pudessem ser vividas e investigadas.

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2016, p. 26).

É esse se lançar, se expor, que possibilita a experiência, e esse foi o convite àquela turma ao poderem olhar para o vivido com outras lentes e poder revisitá-lo e aprender mais e também se lançar prospectivamente em um cenário de novas experiências.

## Perspectivas atuais na pesquisa no PPGCE

Pesquisas têm sido desenvolvidas com a temática relacionada à interface entre comunicação e educação e educomunicação, no Programa de Pós-Graduação da UFU, desde o ano de 2013. Uma delas é a de Santos (2017), que resultou no trabalho *Projetos de Trabalho e Educomunicação: possíveis contribuições no ensino fundamental*.

A pesquisa se aproximou da educação básica e tentou desvelar processos sobre projetos de trabalho já desenvolvidos nessa esfera à luz da educomunicação.

[...] acredita-se que a Educomunicação, aliada à perspectiva de Projetos de Trabalho, poderá contribuir para fortalecer o ecossistema comunicativo na escola, a fim de resgatar o centro de interesse das aulas e promover o protagonismo juvenil dos estudantes. [...] a pesquisa tem como objetivo analisar as possíveis contribuições conceituais e práticas do encontro entre Educomunicação e os Projetos de Trabalho para a prática pedagógica docente no ensino fundamental. Tal perspectiva desdobra-se em: aprofundar o conceito e fundamentos da Educomunicação, apresentando o diálogo entre comunicação e educação; investigar os pressupostos teórico-metodológicos dos Projetos de Trabalho como possibilidade para (re) significar a prática pedagógica docente e delinear um ponto de encontro entre Educomunicação e Projetos de Trabalho para estruturar ações propositivas a partir de Projetos Educomunicativos destinados a docentes atuantes nesse nível de ensino (SANTOS, 2017, p. 121.).

O ponto de encontro proposto entre educomunicação e projetos de trabalho fez com que Santos (2017) olhasse para sua própria prática pedagógica vivenciada na educação básica, trabalhando com projetos, e perscrutasse as brechas possíveis desse ponto de encontro. Isso fez com que novas perguntas acontecessem e a mudança de perspectiva envolvesse um fundamento consistente de intervenção social.

Uma proposta da pesquisa é um curso de formação continuada para docentes da rede municipal de educação para que conheçam a perspectiva educucomunicativa e analisem suas possibilidades de trabalho a partir dos resultados da pesquisa.

Uma nova turma ingressou no programa de pós-graduação e na disciplina de educomunicação no ano de 2018, demonstrando interesse em aprofundar os estudos sobre a interface entre comunicação e educação. Por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa – Tecnologias, Comunicação e Educação (GTECOM) algumas possibilidades têm vindo à tona, como discutir a área em relação à utilização de tecnologias nas escolas municipais de Uberlândia; outra vertente é o mapeamento da educomunicação como área de intervenção e de base teórico-metodológica em pesquisas desenvolvidas no estado de Minas Gerais; e uma outra iniciativa é a relação entre comunicação e educação na produção audiovisual.

São algumas perspectivas que têm sido alvo de estudos, debates e desenhos metodológicos de pesquisa para que venhamos a ampliar o espaço de produção científica na área.

Nesse sentido uma das mestrandas destaca em artigo final da disciplina que

[...] o indivíduo constrói a consciência de si através do modo como ele compartilha o seu olhar, com o olhar do outro. E, por causa disso, origina-se uma linguagem, permitindo a comunicação dentro do contexto das relações socioculturais.

A produção de vídeo pode auxiliar o indivíduo a se tornar um agente transformador na sociedade, pois a experiência com a câmera faz com que o seu olhar se amplie, buscando novas formas de compreensão, interlocução e de revelação da realidade.

(Excerto de artigo final da disciplina desenvolvido por K. Acervo pessoal)

Novos desenhos e novas configurações têm despertado o interesse de investigações que dialoguem com o mundo que está diante de nossos olhos, com sujeitos críticos e não críticos, com informações encharcadas de simbolismo social e identitário e outras mais panfletárias, enfim, um mundo que requer uma leitura crítica de mídia e de processos de conscientização dos sujeitos.

Talvez seja possível que propostas que dialoguem com a interface entre comunicação e educação, bem como processos educacionais, possam contribuir com essa abordagem crítica de se ver e de ser no mundo. Uma dessas possibilidades é refletir sobre as memórias constituídas ao longo do percurso de formação e dos desafios que dele emergem.

Espera-se por resultados que indiquem possibilidades de reconhecer no encontro da educomunicação com a pós-graduação, através de produção

de memórias, uma perspectiva crítica de formação, de intencionalidade e intervenção social, para que busquemos uma comunicação pela diversidade a partir dos próprios sujeitos, o que os constitui e seu entorno. Pensar a área de educomunicação na universidade e seu diálogo com a sociedade a partir da circulação de resultados de pesquisa e num diálogo da experiência, da práxis, fomentando o ensino e a extensão.

## Referências

ALMEIDA, L. B. C. **Projetos de intervenção em educomunicação**. Campina Grande: [s. n.], 2016.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *In*: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

BENJAMIN, W. O narrador. *In*: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 197-221.

CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry: a methodology for studying lived experience. **Research Studies in Music Education**, Thousand Oaks, v.27, n. 1, p. 44-54, 2006.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Prefácio, adaptação e revisão de Cecília Warschauer. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes; João Wandrey Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

SANTOS, G. O. S. **Projetos de Trabalho e Educomunicação**: possíveis contribuições no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SILVA, D. S. **A Constituição Docente em matemática a Distância**: entre saberes, experiências e narrativas. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação e Educação**. São Paulo, n. 19, p. 12-24, 2000.

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

SOARES, I. O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. (orgs). **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017.

VIANA, C. E. A Educomunicação possível: práticas e teorias da educomunicação revisitadas por meio de sua práxis. *In*: SOARES, I. O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. (orgs). **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017.

# A educação das maiorias: a educomunicação e a escola pública de qualidade

*Edilane Carvalho Teles<sup>1</sup>  
Elis Rejane Santana Silva<sup>2</sup>*

## Introdução

O presente texto parte de observações na formação inicial do pedagogo<sup>3</sup> com a realização de projetos em Educomunicação (EDUCOM), os quais são constantemente desafiados a incluir e/ou discutir as problemáticas relacionadas às políticas públicas (PP) educacionais que chegam como discursos em diferentes direcionamentos: os que se referem aos documentos oficiais como resultado das discussões dos setores da sociedade (como exemplo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC<sup>4</sup>) e a difusão através da mídia, que constrói e socializa em fragmentos as intencionalidades e presenças daqueles que os fazem, para informar, criticar e/ou defender. Por isso, a necessária investigação destes processos discursivos na escola pública, sobre a qual, este estudo defende como a escola das maiorias<sup>5</sup>, analisando o percurso introdutório dos discursos das mídias (CHARAUDEAU, 2007) na formação do pedagogo.

---

1 Universidade do Estado da Bahia. Juazeiro (BA) – Brasil. E-mail: ecteles@uneb.br

2 Universidade do Estado da Bahia. Juazeiro (BA) – Brasil. E-mail: elissseco@gmail.com

3 Pesquisa realizada no Departamento de Ciências Humanas, Campus III, da Universidade do Estado da Bahia (DCH III/UNEB).

4 BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2018.

5 Chamaremos assim, como defesa e luta por direitos garantidos na Constituição e efetivados ao longo de nossa história.

Nesta perspectiva, parte das representações discursivas no imbricamento dos campos, uma vez que na escola, a interface com os *media* ainda é um construto a ser elaborado, cuja incidência e inclusão é relativa nas formações. Tal constatação é percebida na pouca dialogia com o contexto acelerado da sociedade e das tecnologias da informação e comunicação (TIC), o qual apresenta continuamente exigências sobre as necessidades da “inovação para uma educação pública de qualidade”, frase amplamente discutida, cuja ênfase potencializada pela economia fortalece a mercantilização dos processos.

É com vistas à construção da análise sobre este complexo cenário, que identifica-se nos projetos de EDUCOM a possibilidade de um *medium* de atuação tendo em vista as mudanças que insurgem “de dentro”, uma vez que as propostas partem da contextualização, das demandas formativas dos sujeitos e de suas realidades, desafiando os currículos a serem ressignificados. Buscasse, portanto, na realização dos projetos, a criticidade e criatividade sobre as problemáticas, ao promover investigações em diálogo com as representações midiáticas como possibilidade de desencobrimento da mídia e construto necessário ao seu entendimento nas formações.

Há neste percurso a análise defendida de que a educação pública tem sido negligenciada no desenrolar de muitas décadas (SAVIANI, 2004, 2017), chegando a um ponto de não superação das dificuldades e culminando com a aprovação “contestada” da BNCC em um período histórico de profundas mudanças (sociais, políticas e educacionais) direcionadas pelo campo político, definindo as propostas elaboradas. O que exige a ampliação de pesquisas das pautas da diversidade, questionando e incluindo proposições democráticas para os campos discutirem as tensões entre os conhecimentos (regulado e emancipatório), como racionalidades presentes nos currículos (ADORNO, 1995).

Como afirma Charaudeau (2007, p. 13), as mídias “[...] são levadas a tomar posição sobre o que deve ser a informação, sobre a maneira de tratá-las”, aparecendo como um problema deontológico. Portanto, é necessário um estudo crítico, cujo enfoque esteja atrelado às lutas históricas dos diversos movimentos ligados à sociedade. É preciso considerar que as políticas públicas (PP) de geração, administração e operacionalização são concebidas a partir dos poderes (Legislativo e Executivo), com condicionantes e forças internas e externas às demandas apresentadas (BONETTI, 2007).

A *priori*, observa-se que muitas das propostas apresentam-se como dadas e aprovadas. Assim, mesmo com a proposição de consulta aberta<sup>6</sup>, as

---

6 É preciso lembrar que a BNCC abriu espaço para contribuições; segundo o portal Todos

discussões se restringem ao âmbito dos grupos que participaram das elaborações. Dessa forma, é necessário considerar o posicionamento da escola e dos sujeitos que lá estão: o que pensam, como agem?

Para discutir as questões acima, é preciso compreender o contexto acelerado da sociedade e das TI em contraposição às inovações direcionadas à escola pública e as representações midiáticas. Em seguida, aborda-se a globalização e mercantilização das coisas, inclusive da educação, pelo mercado financeiro, visto aqui como uma ameaça ao fortalecimento dos campos. Por conseguinte, discorre-se sobre a possibilidade de imbricamento nas ações educativas e comunicativas. Por fim, ensaia-se uma tentativa de (re)alocação da comunicação na educação, e vice-versa, como possibilidade crítica de formação dos discursos.

Para isso, a investigação propõe o percurso metodológico em três dimensões imbricadas entre si: a metodologia e método (pesquisa participante); a inspiração de entendimento dos construtos no campo (hermenêutica filosófica), relacionada à complexa configuração das experiências que enfatizam epistemologicamente os percursos (GADAMER, 2001); e as tentativas das formações, com a análise qualitativa dos conteúdos, a partir das observações, teorias e discursos. Para isso, esta análise se deu a partir da: a) análise dos argumentos do campo empírico, do fazer nas formações, tendo como referência as construções simbólicas; b) definição de um documento a ser investigado como contraponto aos discursos na mídia – nesta pesquisa, a BNCC –, com destaque de algumas notícias e informações textuais que serviram de materiais para a análise; c) interpretação parte da investigação sociológica e pedagógica, que se inserem na educação e escola, deixando em aberto sua ampliação para a dimensão psicossocial<sup>7</sup>; e d) interpretação e crítica social na identificação deste complexo processo, não como ideologia, mas como descoberta para colocar em evidência os discursos que circulam nas escolas e orientam as formações.

Assim, investigou-se a partir da BNCC e indo para além dos documentos que chegam às instituições de ensino, buscando em sites da mídia de longo alcance, como o da *Folha de S. Paulo*<sup>8</sup>, com diversos artigos publicados; no portal

---

pela Educação, houve 12 milhões de sugestões e críticas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, [2017]).

7 Por isso, a necessidade de realização de uma pesquisa empírica, uma vez que é no campo das experiências que são construídos os entendimentos dos sujeitos – aspecto que este estudo não dá conta.

8 Cf. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 2018.

do Ministério da Educação (MEC)<sup>9</sup>, onde estão todas as publicações da Base; além de duas outras fontes que coadunam com a nossa proposta: a pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)<sup>10</sup> e o portal *Justificando*, da revista *Carta Capital* (GAMA, 2018)<sup>11</sup>. Estas são algumas referências que serviram de análise do discurso difuso, encontrados numa miríade de dados e publicados em muitas direções. A perspectiva aqui é refletir sobre as tensões e proposições que perpassam portais e revistas na internet, fazendo o contraponto com os documentos oficiais.

Base de “caráter normativo”, a BNCC pretende nortear os currículos e as aprendizagens consideradas como necessárias à formação na educação básica. Da forma como se apresenta, possui muitos aspectos que exigem maiores aprofundamentos, se quisermos de fato uma educação igualitária, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

As análises realizadas identificam que, além das proposições que limitam o que pretendem defender – ou seja, as aprendizagens dos sujeitos em um contexto que é múltiplo –, a proposta necessita de esclarecimentos em aspectos pontuais das muitas áreas de conhecimentos. Os discursos na mídia deixam claro a necessária identificação das representações sobre o documento que por ela circulam, para a superação das superficialidades nos discursos. A primeira fonte analisada (*Folha de S. Paulo*) apresenta, no período de dezembro de 2017 a abril de 2018, os “avanços” do Ministério da Educação, os relatos da aprovação final e informações sobre os investimentos e conquistas que a implantação da base irá proporcionar aos municípios e educação. Entre as notícias, inclui a análise do “especialista da faculdade de Nova York”<sup>12</sup>

---

<https://www1.folha.uol.com.br/especial/2016/base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 1 jul. 2018.

9 BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2018.

10 CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC. Consensos e Dissensos sobre a Base Curricular. São Paulo: Cenpec, 2015.

11 SAVIANI, D. PEC do Teto dos Gastos inviabilizou a educação pública no país. Entrevista a Mauro Ramos. Brasil de Fato, São Paulo, 8 dez 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani/>. Acesso em: 7 jul. 2018.

12 TAKAHASHI, F. Escola não muda educação sozinha, diz chefe de faculdade de NY. Folha de S. Paulo, São Paulo, 10 mar 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com>.

(TAKAHASHI, 2018). A crítica fica por conta do leitor, na realização de um estudo minucioso do documento.

A outra é anterior à aprovação (Cenpec) e parte de um estudo que ouviu 102 atores sociais, de iniciativa da Fundação Lemann<sup>13</sup>, a qual aponta a complexidade que envolve tal construção; entretanto, o relatório não detalha os dissensos. A última é de janeiro de 2018 e inicia sua análise a partir das mediações sobre a questão de classes, dos sujeitos estigmatizados e relegados a uma educação do “futuro” que nunca chega, como uma problemática das PP no Brasil.

## Contexto acelerado da sociedade e a escola pública

Considerando o lugar<sup>14</sup> de onde emerge, este estudo também é uma crítica e autocrítica aos movimentos educativos e comunicativos dos projetos de educomunicação, direcionadas ao reforço e fortalecimento da defesa e busca de uma educação com mais qualidade.

No campo de atuação, os projetos partem das demandas sociais e formativas dos sujeitos e realidades, propostos no diálogo com os contextos. Entretanto, deparam-se continuamente com as dificuldades da inclusão digital na escola, os usos (ou não) das TIC e mídias, cujos movimentos impulsionados pelas decisões do mercado fazem parte do mundo de todos, se colocando no cenário de difusão das informações pautadas por quem “financia”. Assim,

abordar as mídias para tentar analisar o discurso de informação não é uma tarefa fácil. É mesmo mais difícil do que abordar o discurso político. [...] é próprio de uma comunidade social produzir discursos para justificar seus atos, mas não está dito que tais discursos revelam o verdadeiro teor simbólico desses fatos (CHARAUDEAU, 2007, p. 17).

---

br/educacao/2018/03/escola-nao-muda-educacao-sozinha-diz-chefe-de-faculdade-de-ny.shtml. Acesso em: 1 jul. 2018.

<sup>13</sup> Portal da Fundação Lemann disponível para consulta em: <https://fundacaolemann.org.br>. Acesso em: 1 jul. 2018.

<sup>14</sup> Espaço e gênese de construção dos campos, cujos processos históricos e teórico-metodológicos propõem as especificidades e cientificidade que caracterizam sua identidade e fronteiras de conhecimentos.

Diante disso, a escola não pode negligenciar a inclusão dos processos comunicacionais em seu tempo-espaço. Se, por um lado, não tem como desconsiderar o grande impacto das mudanças no mundo, especialmente impulsionadas pelo avanço tecnológico e midiático; do outro, se faz necessária a construção de processos que investiguem as formações, inicial e continuada, do docente e dos sujeitos que frequentam a escola, pois o contexto de aceleração social do tempo (ROSA, 2015) nos indica uma ampliação dos “destemplos” observáveis e vividos entre “o dentro e o fora” da escola. A ideia permanente de crise do sistema globalizado e do capital econômico é acentuada, enfatizando a “mercantilização” de tudo, focalizando a escola pública como gasto e não investimento e reforçando a proposição de que “não funciona”.

Rosa (2015, p. 46, tradução nossa) destaca que com a aceleração e transformação do nosso lugar no mundo, “[...] as forças da aceleração, embora inarticulada e completamente despolitizada, [...] exercem uma pressão uniforme sobre os sujeitos modernos que transforma-se em qualquer coisa similar a um totalitarismo da aceleração”<sup>15</sup>.

Portanto, o tempo parece um “luxo” e o espaço está “diminuindo”. Os atores sociais passam a perceber suas vidas “individuais e políticas” como algo efêmero, volátil, “perdido” em meio a muitos direcionamentos, como condição do “estar hiper-acelerado”. Dessa forma, o ponto de partida dos teóricos críticos deve ser “o real sofrimento humano”, cuja base normativa deve estar ancorada nas experiências concretas dos sujeitos (ROSA, 2015). Pois,

as condições sociais que minam a nossa capacidade de autodeterminação, que limitam as nossas potencialidades de autonomia individual e coletiva, podem e devem vir identificadas e submetidas a crítica, enquanto impedem sistematicamente às pessoas de realizar as suas ideias de bem-estar (ROSA, 2015, p. 57, tradução nossa).<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup>No original: “[...] *le forze dell’accelerazione, sebbene inarticolate e completamente depoliticizzate, [...] esercitano una pressione uniforme sui soggetti moderni che sfocia in qualcosa di simile a un totalitarismo dell’accelerazione*”.

<sup>16</sup>No original: “*Le condizioni sociali che minano la nostra capacità di autodeterminarci, che limitano le nostre potenzialità di autonomia individuale e collettiva, possono e devono venir identificate e sottoposte a critica, in quanto impediscono sistematicamente alle persone di realizzare la loro idea di bene*”.

A preocupação é com as problemáticas que chegam à escola quase como uma cultura instaurada, sem que consigamos superar os seus destemplos. Assim, estamos distantes e ao mesmo tempo próximos da afirmação apresentada por Gentili (1995) de que a desordem conservadora e a violência do mercado têm influenciado continuamente a manutenção de uma educação que nunca chega a um nível de qualidade e de acesso a todos.

[...] restauração conservadora sentencia a educação das maiorias ao mais perverso destino: transformar-se na caricatura de um passado que não chegou nunca a efetivar suas promessas democratizadas, dentro de um modelo social já marcado irreversivelmente pela desigualdade e a dualização (GENTILI, 1995, p. 376).

Assim, as muitas mudanças sem um debate democrático, como os cortes nos programas de investimentos nos segmentos (SAVIANI, 2017), são a confirmação do óbvio que se perpetua. Portanto, é preciso construir uma aproximação necessária com a comunicação como possibilidade formativa em “tempos-espacos” acelerados, os quais são geridos pelos avanços das tecnologias e mercado e se fazendo presentes em todas as instâncias da vida dos sujeitos. Como destaca Rosa (2015, p. 62, tradução nossa):

[...] na política tardia moderna não é mais (se alguma vez foi) a força do melhor argumento a decidir as políticas futuras, mas o poder dos rancores, dos sentimentos instintivos, de metáforas e imagens sugestivas. As imagens são sem dúvida mais velozes que as palavras, colocam de lado as argumentações e exercitam efeitos instantâneos, mesmo se amplamente inconscientes. O argumento melhor perde força frente às ondas dinâmicas da formação de opinião.

Primeiro, nos tornamos sujeitos do *smartphone* e da conexão permanente como uma “obrigação da vida”, segundo, as gerações que estão vivenciando tais experiências, imbricam-se com os aparatos digitais, com os quais consomem e constroem novas formas de ver e agir diante do mundo, filtrando os fatos e acontecimentos, a partir da própria realidade. Outro aspecto que não pode ser deixado de lado é a “força” que a TV adquiriu nos lares, em especial, naqueles onde é a protagonista e “centro da sala” ou onde em cada cômodo há um equipamento para que cada um escolha *on demand* o que quer assistir sem ser interrompido. Assim, nos tornamos grupos de pessoas que estão fisicamente juntas, mas cada um no seu dispositivo de preferência. Tais escolhas têm consequências. Para Lipovetsky e Serroy (2011, p. 32):

O mundo hipermoderno, tal como se apresenta hoje, organiza-se em

torno de quatro polos estruturantes que desenham a fisionomia dos novos tempos. Essas axiomáticas são: o hipercapitalismo, força motriz da globalização financeira; a hipertecnicização, grau superlativo da universalidade técnica moderna; o hiperindividualismo, concretizando a espiral do átomo individual daí em diante desprendido das coerções comunitárias à antiga; o hiperconsumo, forma hipertrofiada e exponencial do hedonismo mercantil.

Não pretende-se descrever todas as nuances que transformaram as cenas junto ao humano e o mundo; entretanto, as descritas acima compõem uma representação do cotidiano que desafia a formação inicial docente e as práticas educacionais dos projetos, que encontram nas dimensões temporais, as “influências” diretamente aos modos de vidas, necessárias de serem incluídas nos currículos e práticas.

## Os desafios da educomunicação

Podemos definir os movimentos entre a educação e a sociedade como um processo em “destempos”, onde as ações desenvolvidas em cada uma delas possuem proposições que não dialogam e se apresentam como distintas. Rosa (2015) destaca que a força motriz da aceleração social da sociedade moderna foi definida por uma combinação entre crescimento e aceleração, onde a tecnologia em si não seria a causa. Para ele, são três as respostas que explicam o modo como a modernidade ficou prisioneira desse processo.

A primeira é a competição e os lucros da economia capitalista, que teve papel determinante com a aceleração das produções, a circulação dos bens de consumo, e o lema “quanto mais, melhor!”, cuja lógica se pauta na competição e na aceleração das mudanças sociais e tecnológicas como força principal. A segunda, “o motor da cultura”, com a promessa de “vida eterna”, cujos atores não são vítimas “impotentes” da aceleração dos ritmos da vida. E a terceira, a força intrínseca na divisão de trabalho que “sugere” uma velocidade sempre maior da “corrida” para alcançar. Assim, “[...] novas formas de aceleração tecnológica serão empregadas para acelerar os processos da vida cotidiana e produtiva. Por isso, o “ciclo de aceleração” se transforma em um sistema fechado que se autoalimenta”<sup>17</sup> (ROSA, 2015, p.

---

17 No original: “[...] nuove forme di accelerazione tecnologica verranno impiegate per accele-

90-91).

Esta análise não tem como escopo sugerir que a educação acelere para acompanhar as contínuas transformações; ao contrário, ela precisa desacelerar para compreendê-las (ROSA, 2015), porém com o cuidado de não deixar as realidades discentes de fora dos seus muros. Para tanto, é preciso interpretar sem se submeter a mero repetidor ou usuário que não analisa as ações e usos que faz. Para Citelli (2017, p. 24),

o lócus que pode orientar tal debate é o reconhecimento dos modos de se organizar as lógicas do capital, das articulações nos planos da cultura e da sociedade, dos lineamentos que orientam uma nova racionalidade, em momento de afirmação de normas jurídicas e de ações políticas que, resumidamente, podem estar contidas no substantivo desregulamentação. Em última instância, os contratos elaborados pelas novas formas de implementar os fluxos de mercadoria e do dinheiro, da função do Estado, dos conceitos ideológicos, das visões sobre a organização da sociedade, do lugar dos indivíduos no interior desse sistema, do papel desempenhado pelas tecnologias, particularmente das comunicações, funcionam como vetores fundamentais na constituição dos sensórios, nos modos de ser e estar no mundo.

Talvez a maior crise dos dias de hoje seja a difusão e proliferação de um discurso contemporâneo que pretende ser flexível e adaptável às mudanças e, portanto, “colabora” com a “competitividade” dos sujeitos no mundo do trabalho. Aqui, destaca-se a atenção sobre os reais objetivos da escola pública e, como tem atuado para efetivar o que é possível. Pois,

no âmbito mais imediato, essas recomendações têm tido dois efeitos catastróficos: o lento, porém irrefreável e multiforme, desmantelamento da escola pública, delineando-a economicamente, desconectando-a do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, desvalorizando o ofício e a figura social do professor do ensino fundamental e médio; e um segundo efeito devastador: colocar muitos países na disjuntiva – ou financiar a educação ou pagar a dívida externa (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 8).

As propostas de EDUCOM centram-se na inter-relação dos campos como elementos desafiadores de ressignificação da educação, uma vez que, com sua inclusão no cotidiano da escola, tensionam as fronteiras e, de alguma maneira, levam a interpretar, compreender e criar outras/novas possibi-

---

*rare i processi della vita quotidiana e produttiva. Perciò il ‘ciclo dell’accelerazione’ si trasforma in un sistema chiuso che se autoalimenta.”*

lidades formativas pautadas no diálogo crítico com a comunicação. Assim, enfatiza uma dimensão específica de busca pela coerência de um processo, cuja concepção pauta-se nas transformações sociais, culturais, políticas e educacionais que acerbam o mundo escolar.

Retomemos agora o questionamento a partir das informações sobre a BNCC veiculadas na mídia. O que, por que e como noticiam? Por que acreditam e querem fazer acreditar aos consumidores midiáticos que sabem mais sobre a saída da crise e sobre melhorias que o próprio campo? Por isso, o necessário diálogo com os processos comunicacionais para o desencobramento dos discursos.

Assim, amparado no pensamento heideggeriano sobre a técnica, este estudo toma a acepção do termo como um pressuposto para um relacionamento livre com a técnica, capaz de se abrir à nossa “pré-sença” (HEIDEGGER, 2002, p. 11), à essência, pois, se respondermos a esta, é possível experienciar os limites de tudo que é técnico. Posto isto, há de se mencionar que nunca conseguiremos um relacionamento com a sua essência se concebermos meramente o técnico, sem abrirmos espaço ao entorno subjetivo.

A técnica aqui expressa no campo, o entendimento enquanto *techné*, se trata de um modo no qual a verdade ocorre como uma forma de alteridade humana fundada no saber; aquele que detém uma arte, detém um saber que o orienta em sua produção. Noutros termos, Heidegger (2002) aproxima a técnica no sentido do conhecimento, da vigência das coisas encontradas na natureza e do encontro que leva ao homem a desafiar estas leis. Infere-se ainda a capacidade (sabedoria produtiva) de algo raciocinado, logo não meramente mecânico, de possuir propriedades intelectuais. Não são as coisas que passam a existir por necessidade ou por natureza – essas coisas já possuem a sua eficiência por si só.

É preciso unir as forças dos campos para compreender a complexidade dos discursos que chegam, os quais difundem amplamente na escola pública as possibilidades de melhorias como se fossem mínimas. Entretanto, se as políticas forem as de continuidade da retirada dos recursos financeiros e direitos, reduzindo o cuidado necessário com a formação docente, de fato, haverá pouco a se fazer.

## Considerações finais

Como afirmava Espinosa (CHAUÍ, 1990), quando um desejo mais forte e contrário suprime o desejo das maiorias, o sentimento é de impotência e “surpresa” diante dos fatos que não podemos superar no momento. Tal perspectiva nos coloca em um estado, que preferimos definir como temporal, uma vez que a EDUCOM e os campos potencializam os processos em fluxos de significados e ações criativas, promovendo com os projetos, a criação, construção, desconstrução e reconstrução permanente das formações. Ou seja, uma pedagogia crítica que encontra no diálogo com a comunicação o *medium* para promover outros percursos e rompendo, portanto, com o estado aparentemente estático das coisas.

Os estudos sobre a BNCC foram realizados com o objetivo de descrever as tensões sobre a definição de um currículo comum em meio à diversidade e complexidade dos campos, contrapondo as ações educacionais com as imposições do mercado. As ações educacionais partem das demandas sociais e educacionais dos grupos, portanto, são ponto de partida e não de chegada. Pode-se notar que as matérias e documentos têm posicionamentos pontuais, os quais representam ideologias e intencionalidades de quem as elabora e, num contexto de aceleração social do tempo, podem configurar-se como fragmentos diante da complexidade da educação e dos tempos-espços públicos.

Assim, acreditamos que os acordos democraticamente decididos, mesmo conflitivos, se configuram na única via para resolver os impasses que acometem a educação pública. Entretanto, é preciso que as bases que sustentam tais escolhas sejam inclusivas e diversas. Uma vez que a crise nos contextos observados continuam exigindo referências e justificativas para a realização da EDUCOM, o campo educacional tem dificuldades em apresentar possibilidades que apontam para os “avanços e melhorias”, desejados e exigidos nos discursos, uma vez que se configuram como plural e interdisciplinar. Assim, questiona-se: como é possível que após décadas do mesmo processo de exclusão e exploração dos países da América Latina, continuamos repetindo a mesma história? Esta foi uma tentativa de pensar criticamente as questões aqui apresentadas.

## Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2017-2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/especial/2016/base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 1 jul. 2018.
- BONETTI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC. **Consensos e Dissensos sobre a Base Curricular**. São Paulo: Cenpec, 2015.
- CHAUÍ, M. Laços do desejo. *In*: NOVAES, A. (org.). **O desejo**. São Paulo. Companhia das Letras, 1990. p. 19-65.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.
- CITELLI, A. Educomunicação: temporalidades e sujeitos. *In*: CITELLI, A. (org.). **Educomunicação: os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017.
- GADAMER, H. G. **Verità e Metodo**. 13. ed. Milão: Studi Bompiani, 2001.
- GAMA, Z. A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). **Justificando**, São Paulo, 16 jan 2018. Disponível em: <http://www.justificando.com/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bncc/> Acesso em: 9 nov. 2020.
- GENTILI, P. Adeus à Escola Pública: A desordem neoconservadora, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. *In*: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (orgs.). **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HEIDEGGER, M. **Ensaio e Conferências**. Tradução de Frei Antonio Moser. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

ROSA, H. **Accelerazione e alienazione: per una teoria critica del tempo nella tarda modernità**. Turim: Giulio Einaudi, 2015. *E-book*.

SAVIANI, D. A escola pública brasileira ao longo do século XX (1890-2001). *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 3., Curitiba, 2004. Belo Horizonte: SBHE, 2004.

SAVIANI, D. PEC do Teto dos Gastos inviabilizou a educação pública no país. Entrevista a Mauro Ramos. **Brasil de Fato**, São Paulo, 8 dez. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani/>. Acesso em: 7 jul. 2018.

TAKAHASHI, F. Escola não muda educação sozinha, diz chefe de faculdade de NY. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 10 mar. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/03/escola-nao-muda-educacao-sozinha-diz-chefe-de-faculdade-de-ny.shtml>. Acesso em: 1 jul. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Termina período de contribuições à Base Nacional Comum**. São Paulo: Todos pela Educação, [2017].

# Educomunicação & criatividade: a ação política em sala de aula

*Filomena Maria Avelina Bomfim<sup>1</sup>*

*Marcelo Maurício Miranda<sup>2</sup>*

## Introdução

Levando-se em consideração uma sociedade organizada em redes, característica da contemporaneidade, estudar e conhecer as redes educacionais no estado de Minas Gerais pode conduzir o pesquisador ao desafio de percorrer uma estrada rumo à reflexão sobre a relevância dessas iniciativas para a implementação de uma política de educação na rede pública de ensino desse estado. Assim sendo, o presente artigo origina-se da necessidade de se aprofundar – no Grupo de Estudos & Pesquisas em Educação – discussões relativas ao conceito de educação e sua importância como fator determinante para a elevação do aparato crítico-apreciativo na sociedade por meio da criatividade.

Segundo o pesquisador Charles Watson<sup>3</sup>, no Brasil a educação recebe muito pouco investimento, apesar de constituir elemento fundamental para que ocorra um processo de desenvolvimento sustentável no país.

---

1 Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). São João del-Rei (MG) – Brasil. E-mail: myosha@gmail.com

2 Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). São João del-Rei (MG) – Brasil. E-mail: marcbarbacena@hotmail.com

3 Charles Watson é pesquisador, educador e artista plástico escocês, radicado no Brasil há mais de três décadas; leciona na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, no Rio de Janeiro, desde 1982. É graduado em Belas Artes e Literatura pela Faculdade de Bath, na Inglaterra, foi diretor do Centro de Artes Hélio Oiticica, além de consultor da University of Arts, London.

Tal proposição nos leva a refletir sobre o fato de que são as pessoas e sua formação o bem mais precioso desta nação “e não o pré-sal ou a soja, como muitos parecem pensar”, declarou Watson ao portal Terra (2013). Por isso, a capacidade de inovar e de ser criativo nunca foi tão importante quanto é atualmente. Ou seja, o investimento em educação é o que fará a diferença no futuro do Brasil, de acordo com o estudioso escocês.

A partir desse discurso tão instigante, parece-nos patente a proeminência do papel político do professor em sala de aula por meio de práticas pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento da criatividade. Parafraseando Freire (1996), Watson discorre sobre a importância das aulas como mola propulsora da reflexão e do questionamento e, portanto, da criatividade. Aproximando-se cada vez mais de Freire, o artista escocês acredita que práticas educativas que estimulam a ensinar a pensar – e não o que pensar – tendem a conduzir o indivíduo à consciência da autonomia e do conhecimento engajado, isto é, do saber contextualizado que pode ter várias faces, versões e abordagens, a depender da natureza do ambiente para o qual se desenvolve. Ou seja, a cada atualização de um projeto destinado a um território específico, movimentos inovadores se fazem necessários para que a iniciativa seja bem sucedida.

Assim sendo, o que Freire chama de solidariedade ao se referir ao acolhimento das múltiplas manifestações de alteridade que podem conviver nas relações humanas, o pesquisador escocês denomina de tolerância – o passaporte para a criatividade, de acordo com Watson. Em suas práticas educativas na cidade do Rio de Janeiro, sua experiência parece ter mostrado que as pessoas que tendem a ser criativas, em geral, são altamente motivadas e curiosas, o que resulta na concentração, no foco em seu objeto de desejo, e na abertura e tolerância de divergências. Assim sendo, tornam-se capazes de manter ideias conflitantes em mente, sem precisar descartar uma delas; em consequência, tendem a ser mais persistentes, já que a curiosidade faz com que busquem continuamente novas experiências. Por isso, acredita, conseguem perceber inter-relações entre vários sistemas de produção ou campos de conhecimento, o que pode lhes conferir ousadia, ou seja, uma boa dose de coragem para adentrar áreas desconhecidas, novas para explorar.

Para Watson, essa é a diferença entre pensamento convergente e pensamento divergente:

O pensamento convergente é quando há só uma resposta. Já o pensamento divergente tem várias respostas possíveis, variando em diversos quesitos. A produção de arte em geral tem a ver com o pensamento divergente. Quem faz a diferença em toda área são os que conseguem envolver uma boa dose de pensamento divergente no que fazem, indo além das normas de sua área, das fronteiras do usual em seu modo de pensar [...] E um processo criativo é fruto da capacidade de se criar uma ponte entre essas duas maneiras de pensar (PARA O PESQUISADOR..., 2013).

Entretanto, o reconhecimento da importância do envolvimento emocional no processo ensino-aprendizagem estreita ainda mais os laços entre o pesquisador escocês e o campo da educomunicação pela proximidade crescente com Freire e Soares. Na verdade, quando Watson se refere à paixão pela exploração, natural no florescimento da criatividade (em seu modo de ver), parece indicar uma entrega profundamente ligada a um comprometimento com um processo e não com um resultado. Dessa forma, a dedicação extrapola a questão do horário e do dever, em busca de um prazer pelo fazer, que se expande à medida que a aproximação com o ideal se realiza. Assim sendo, o trabalho e o empenho constituem penhor da criatividade, em vez de um dom sobrenatural, o talento. Dessa forma, Watson ratifica a importância do comprometimento com uma causa, com a participação e com a determinação na busca por um ideal, motivadas por um envolvimento emocional e não apenas pela razão, como afirmam Freire e Soares. E o professor escocês continua:

Não sou eu que estou dizendo isso da minha cabeça, é o que apontam diversos estudos sobre aprendizagem. Isso vale em qualquer área, cantores de ópera, cientistas, todos os que fizeram a diferença são os que se empenharam e dedicaram um bom tempo, que estiveram focados na área; que primeiro trabalharam duro, para depois fazer a diferença (PARA O PESQUISADOR..., 2013).

Diante desse mosaico, parece-nos pertinente reconhecer as similaridades entre essa abordagem de criatividade proposta por Watson e a natureza das práticas educacionais, que parece ter semelhante objetivo. Se tal afirmação faz sentido, parece que mapear as redes educacionais na cidade de São João del-Rei, em Minas Gerais, pode significar a identificação de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento da criatividade e cujo registro, sistematização e divulgação podem provocar o alastramento de semelhantes iniciativas. Dessa forma, a educomunicação

galga mais um degrau rumo à escalada para que se reflita sobre sua função determinante como política de educação, iniciativa fundamental para que se construam focos de desenvolvimento regional em Minas Gerais e, futuramente, pelo Brasil afora, comprometidos com o crescimento sustentável do ambiente para o qual foram criados (SIQUEIRA, 2010).

## O objeto de pesquisa e sua delimitação

A citada iniciativa de investigação científica dedica-se a um mapeamento das redes educacionais na rede pública de ensino do estado de Minas Gerais, mais especificamente em São João del-Rei. Em razão disso, deparamos com o fato de que grande parte das evidências de práticas educacionais na rede pública do estado parece ter sido implementada criativamente a partir de iniciativas reticulares, refletindo assim a forma de produção e organização do conhecimento na sociedade em geral.

Levando em consideração os parâmetros conceituais relacionados à criatividade, pode-se perceber que a coincidência com a natureza inter e transdisciplinar do campo da educação reflete seu comprometimento com processos criativos nas redes que seguem essa mesma concepção. Isto quer dizer que a natureza do conceito de criatividade consagra-se na sua inter e transdisciplinaridade, tendo em vista as suas mais variadas manifestações nas múltiplas redes em estudo na pesquisa em desenvolvimento.

São esses indícios que desencadearam o nascimento de um projeto transdisciplinar de pesquisa que apresenta a educação como mediadora entre a comunicação social e as licenciaturas em filosofia, história, geografia, pedagogia e teatro por meio de um ecossistema educacional reticular, cuja natureza criativa une graduandos de cinco cursos, pesquisadores-membros do Grupo de Estudos & Pesquisas em Educação (GEPEducomufsj) – liderado pela pesquisadora do curso de comunicação social e jornalismo, e certificado pelo CNPq – que coordena a presente iniciativa de investigação científica.

Foi a proximidade com as escolas públicas locais que despertou o interesse em pesquisar a existência e natureza das redes educacionais no município em foco, já que os professores-pesquisadores da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) participantes do GEPEducomufsj desenvolvem práticas educacionais reticulares ao interligarem a universidade, às instituições públicas de ensino, a prefeitura de São João del-Rei e a comunidade local na realização dos seus projetos de iniciação à docência,

em que atuam os graduandos dos cursos de licenciatura em filosofia, história, geografia, pedagogia e teatro.

Surge então nesse panorama a necessidade de definir redes educacionais, não sem antes investigar sobre o conceito de redes em uma sociedade baseada em uma estrutura reticular. Lembrando Castells em sua obra *Sociedade em Rede* (1996), pode-se perceber como essa forma inovadora de organização da sociedade tem invadido todos os campos de produção do conhecimento e influenciado a natureza das relações entre os indivíduos, os grupos, as empresas e os conglomerados transnacionais. Assim sendo, se pensar as redes como meios de comunicação atuando em um modelo comunicacional, parece que se poderia imaginar que esse meio não só modifica o conteúdo da mensagem, mas também o tipo de relações entre os agentes comunicacionais, o papel de cada um deles no processo em foco, bem como o teor da mensagem divulgada. Portanto, além de complexificar a essência das relações entre entidades, pode-se aprofundar o conteúdo das mensagens, permitindo inclusive a customização do resultado compartilhado em outras redes, tendo em vista sua capacidade criativa de adequação a contextos diversos.

Tal possibilidade de acomodação em diferentes territórios manifesta a natureza criativa dessas incubadoras de processos inovadores – as redes educacionais – na medida em que se ressignificam a cada necessidade de contextualização nos diversos ambientes pelos quais precisa transitar, nas várias escolas em que podem ser adotadas. Criam assim modelos diferenciados para cada contexto, partindo das peculiaridades de suas demandas, de suas carências e de sua cultura, construindo instalações particulares para cada comunidade.

Essa adoção (ou não) parece depender do potencial de transformação das práticas educacionais desenvolvidas nas redes das instituições de ensino, cujo poder revolucionário pode atuar como critério de avaliação da eficácia das iniciativas vivenciadas nessas redes. Ou seja, estamos discutindo acerca de como a criatividade pode desencadear processos de reflexão que tendem a produzir mudanças sociais de forma contínua e regular. Isso quer dizer que a transformação a que Freire se refere em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) tem muito a ver com vivências de criatividade que estabelecem relações inusitadas (e/ou reticulares) com os mais diferentes campos de produção de conhecimento, possibilitando o surgimento de soluções singulares para questões cotidianas de cidadania.

Diante disso, destaca-se como universo de pesquisa deste projeto as redes educacionais atuantes na rede pública de ensino da região do Campo das Vertentes, no estado de Minas Gerais, considerando-se, portanto, como amostra de pesquisa as redes educacionais da rede pública de ensino do município de São João del-Rei, uma das três cidades polo da região, juntamente com Lavras e Barbacena. Essas redes educacionais presentes na rede pública de ensino de São João del-Rei fazem parte da 34ª Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais

São João del-Rei conta com uma área de 1.464,327 km<sup>2</sup> e goza de clima predominantemente tropical de altitude. Exibe como atividades centrais geradoras de renda, o comércio e o turismo, segundo dados fornecidos pela prefeitura local. A população estimada no censo do IBGE de 2014 é de 88.902 habitantes.

Segundo dados da 34ª Superintendência Regional de Ensino, atualmente, a cidade e seus distritos, bem como comunidades rurais, contam com 75 escolas sendo 29 delas municipais; outras 29 variando quanto ao grau e tipo de ensino oferecidos na rede privada; e 17 escolas estaduais, das quais 8 oferecem ensino médio padrão e 1 exclusivamente o Ensino para Jovens e Adultos (EJA). Faz-se mister pontuar que entre as escolas estaduais contabilizadas figuram o Conservatório de Música, – que oferece ensino de música gratuito à população – além do Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) e do presídio, que oferecem apenas o ensino supletivo.

## Justificativa

O universo regional em foco constitui apenas uma parte do grande mosaico invadido pelo mapeamento das redes educacionais em todo o país, que deve compor um acervo referencial de informações sobre o campo da educação no Brasil.

Em pesquisa exploratória sobre o assunto desta pesquisa, percebe-se que as redes educacionais podem operar também como incubadoras de estratégias criativas para o desenvolvimento de processos de alfabetização midiática e informacional pelo fato de que, por princípio, trabalham com os meios de comunicação como recursos didáticos na educação formal e informal. Assim sendo, os *media* são utilizados por educandos e educadores com o objetivo de estimular a participação criativa dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, tornando-os igualmente responsáveis pelo processo de produção de conhecimento conquistado

durante cada aula. Isso significa que o interesse pelo conteúdo a ser ministrado tende a crescer ao ser discutido entre os estudantes e professores, criando-se assim um fórum de negociação entre as partes por meio do diálogo, entendido como elemento desencadeador de processos de criatividade.

Além disso, como diz McLuhan, o meio é a mensagem, a forma de apresentação do conteúdo também é discutida, considerando-se os limites e potencialidades de cada meio de comunicação escolhido para a exploração criativa de determinado conteúdo. Dentro desse ambiente participativo e interativo, cria-se uma intimidade natural no uso das mídias, que favorece a alfabetização midiática informacional, tendo em vista o fato de que essa proximidade tende a propiciar o acesso mais rápido à informação desejada, a partir da descoberta de caminhos inovadores.

Adicionalmente, o processo de seleção das informações mais importantes para a consecução dos objetivos de um trabalho tende a ser cada vez mais sofisticado, já que o estabelecimento de prioridades em meio ao dilúvio informacional no ciberespaço passa a ser uma rotina na vida daqueles que fazem uso dessas incubadoras de estratégias de criatividade. Na verdade, pelo fato de essas redes educacionais não dependerem da existência de tecnologia de ponta para funcionarem, aqueles que “navegam” por elas têm a oportunidade de desenvolver o hábito da cooperação, da solidariedade, da consciência de que a construção conjunta tende a se aproximar do êxito devido ao considerável potencial de criatividade que abrigam. Aprendem, portanto, a negociar, a ceder, a compartilhar as vitórias e a se solidarizar com os que precisam fazer concessões, certos de que eles também podem passar pela mesma situação. Isso quer dizer que a relação inovadora entre os protagonistas do projeto pode se transformar em conteúdo relevante para uma atuação criativa em diversos setores de suas vidas.

Dessa forma, quando a consciência da rede já existe fora do suporte midiático, ao vivenciarem processos semelhantes nas redes sociais na internet, a tendência é que uma utilização criativa se faça com maior destreza e requinte, já que consideram propósitos voltados para o atendimento das necessidades informacionais de um grupo e não apenas motivos meramente individualistas.

## Referencial teórico

Diante desse cenário, parece que o conceito de educomunicação que fundamenta o desenvolvimento das redes educacionais caminha

*pari passu* com os propósitos da alfabetização midiática e informacional. Assim sendo, tende a favorecer o surgimento de processos criativos de elevação do padrão de qualidade de vida dos cidadãos comprometidos com as causas da comunidade, bem como a utilização inovadora dos meios de comunicação aliada ao acesso pleno à informação de qualidade decorrente desse uso.

Em consequência, pode-se perceber que a identificação dessas redes educacionais em todo o território brasileiro, juntamente com o conhecimento do tipo de trabalho desenvolvido por elas, pode se constituir uma conquista decisiva para a expansão de processos criativos de alfabetização midiática e informacional. Assim sendo, podem atuar como matrizes de empoderamento dos cidadãos em cada uma das regiões, onde as redes educacionais estiverem presentes como multiplicadoras dessa nova postura crítica e criativa diante dos *media*. Pelos motivos expostos, constitui uma das metas desta pesquisa a identificação do quadro referencial sobre o tema da alfabetização midiática e informacional que tem balizado, na atualidade, as investigações científicas e as práticas no campo da educação no Brasil.

Desse modo, a plataforma conceitual que sustenta e legitima este trabalho de pesquisa destaca os conceitos de educação: redes educacionais; alfabetização midiática e informacional; cidadania; e meios de comunicação.

Os pensamentos de Ismar de Oliveira Soares, Mario Kaplún e Jesús Martín-Barbero contribuirão para a discussão relativa à educação pelo fato de abrir as vias que conduzem à reflexão consistente sobre esse conceito, a partir da discussão sobre o assunto e a implementação de iniciativas relacionadas, como se pode observar no trabalho acadêmico realizado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP e pela Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores em Educação (ABPEDUCOM), aliado às iniciativas extensionistas, dentre as quais se destacam a *Revista Viração* e a *Rádio Educ*. Kaplún, por sua vez, responsável pela cunhagem do termo comunicação educativa, não poderia deixar de ser consultado, tendo em vista sua vasta experiência ao longo da América do Sul junto às comunidades camponesas, que foram de certa forma alfabetizadas informacionalmente pelo seu método cassete-foro, por meio do qual se estimula a leitura crítica da mídia.

Adicionalmente, o repertório de Martín-Barbero (2000) aparece como fundamental para o enriquecimento da revisão de literatura desta pesquisa ao ressaltar a importância da contextualização da utilização dos *media*, enfatizando a importância da identidade cultural dos grupos, que

influenciarão decisivamente a abordagem a ser privilegiada para a seleção e apropriação criativas dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação.

Para que se discuta sobre o conceito de redes na educomunicação, faz-se mister o aprofundamento no significado de redes. A naturalidade com que tal conceito é utilizado nesta sociedade em redes clama por uma reflexão sobre as abordagens desenvolvidas por Baran (1964) e Castells (1996) nesse sentido, desdobramentos a serem realizados no decorrer da revisão de literatura deste projeto.

Com relação ao conceito de redes educacionais, acredita-se tratar-se de ecossistemas educacionais transdisciplinares, nos quais um objetivo comum norteia o desenvolvimento de ações criativas desenvolvidas por atores de diferentes campos de produção de conhecimento e que operam em um processo colaborativo. Nesse fórum, a contribuição distinta de cada um dos grupos permite a produção de trabalhos enriquecidos pela especificidade da formação dos protagonistas, que compartilham repertórios simbólicos.

A discussão relacionada ao conceito de meios de comunicação fica por conta do canadense Marshall McLuhan e dos espanhóis Manoel Castells e José Manuel Morán, esse último residente no Brasil. A diversidade das nacionalidades dos estudiosos já prenuncia, de alguma forma, um rico panegírico de visões que promete um mosaico variado e instigante. Apresentando os *media* como extensões do homem, a obra lançada em 1964 estabelece, criativamente, a relação entre os sentidos do homem e os meios de comunicação, apesar de ter ficado conhecido majoritariamente pela sua discussão a respeito da televisão (McLuhan, 1969). Entretanto, em seu livro anterior, *A galáxia de Gutenberg*, lançado em 1962, o autor estende, de forma vanguardista, seu conceito de meio de comunicação ao alfabeto, dando início a uma série de reflexões críticas a partir das quais os *media* aparecem como representações sociais de épocas ao longo da história da humanidade (McLuhan, 1977). Dessa forma, o estudioso em foco adere à corrente daqueles que se dedicam à investigação dos meios de comunicação entendidos como manifestações culturais das várias fases da história humana.

Paralelamente, Morán (1993) relaciona os meios de comunicação aos tipos de inteligência que o homem possui e que pode utilizar para produzir conhecimento. Segundo ele, assim como cada indivíduo possui um tipo de inteligência proeminente que o impulsiona para a consecução dos seus objetivos, da mesma forma as pessoas escolhem os meios de comunicação, tendo em vista suas preferências pessoais, bem como seu tipo de inteligência predominante.

Entretanto, Morán ressalta a prevalência dos meios de comunicação audiovisuais na contemporaneidade, provavelmente ligados a um determinado tipo de inteligência. Nesse ponto ele e McLuhan se encontram, ao ressaltarem a relevância da televisão por diferentes motivos, mas que seguramente ratificam certa ênfase no que se refere ao papel da imagem como mola propulsora na produção de conhecimento.

Enriquecendo o debate, Castells adiciona ao cenário o caráter integrador dos novos meios de comunicação, cujas reflexões relacionadas começaram na *Informational City* (1989), continuaram na *Sociedade em rede* (1996) e se consolidaram na *Galáxia da Internet* (2001).

## Educomunicação & criatividade

Parece importante reconhecer que a integração dos campos da Comunicação Social e da Educação, ao formarem um espaço específico e autônomo de intervenção social, já manifesta um destacado grau de ousadia e criatividade, tendo em vista o fato de que a racionalidade moderna já demarcava para ambas áreas distintas e independentes, cumprindo funções específicas, como frisa Soares (2000, p. 2): “a Educação administrando a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a Comunicação responsabilizando-se pela difusão das informações, pelo lazer popular e pela manutenção do sistema produtivo através da publicidade”.

Entretanto, na América Latina, a observação criativa de filósofos da educação (destacadamente Freinet e Freire), aliada a movimentos similares por parte de Martin-Barbero e Kaplún (no campo da comunicação social), permitiu que uma postura inovadora – favorecida pela chegada das novas tecnologias – se manifestasse de forma decisiva diante da diáspora mencionada. Assim sendo, a educomunicação nasce unindo criativamente pontos divergentes tais como razão e sensibilidade, ambas absolutamente necessárias para que o processo ensino-aprendizagem se cumpra de forma integral, ao considerar o indivíduo em sua inteireza: mente e coração. Por isso, a partir da impressão da realidade reconhecida pelo sentimento, torna-se possível o registro sistematizado de uma situação particular para estudo. Dessa forma, valoriza-se a importância do afeto na produção do conhecimento, sem, contudo, reduzir o papel da razão no ato de aprender criativamente.

Nesse cenário, o sentimento diante das realidades da vida é variado, razão pela qual as leituras dos fatos podem ser múltiplas e diferentes, o que parece conduzir para a convivência criativa com a incerteza diante de

tantas possibilidades de entendimento do mundo. Assim, reduz-se a importância da identificação do certo e do errado, induzida por uma compreensão maniqueísta de circunstâncias significativamente dinâmicas. Abre-se a porta então para o reconhecimento da variedade e das manifestações de alteridade a cada prática educacional comprometida com um olhar criativo da realidade. Passa a valer então o usufruto da vida, do processo, em detrimento da busca por resultados.

Dessa forma, se o mais importante nas práticas educacionais não é a nota, deixa de ser necessário consumir informações para atender ao padrão ideal de resposta a questões avaliativas. Em contrapartida, valoriza-se o usufruto do processo criativo, do aprender compartilhado, ou seja, do prazer pela convivência, pelo qual não é preciso competir pelo conceito mais alto. Seguem para um segundo plano os coeficientes de rendimento escolar, ao contrário da ênfase no processo de aprender a aprender que se ratifica no compartilhamento. Ou seja, quem se dispõe a contribuir mais para a aprendizagem dos demais membros da comunidade tende a descobrir novas estratégias criativas de ensinar algo que já sabe, consolidando assim a construção do conhecimento.

Como resultante, o consumo criativo das informações tende a ser um exercício de cidadania, já que mais elementos empoderados sobre estratégias de elevação do padrão de qualidade de vida de um grupo podem provocar mudanças favoráveis para determinada comunidade. Nesse contexto, o padrão de qualidade de vida diz respeito também à sofisticação do aparato crítico-apreciativo dos membros da comunidade diante dos meios de comunicação. Adicionalmente, por meio das práticas educacionais expande-se a possibilidade de leitura crítica dos *media* e do consumo de informações em geral, enquanto cresce a valorização da apropriação dos bens culturais, cujo conhecimento e valorização podem promover estratégias criativas de desenvolvimento regional, fundamentadas na identidade do grupo. Assim sendo, a criatividade passa a promover o repertório simbólico que faz parte do acervo cultural dessa comunidade, preservando a identidade daquele povo. Ratifica-se dessa forma a natureza sustentável dos movimentos criativos (SIQUEIRA, 2010).

Além disso, o movimento de integração entre a comunicação e a educação tem sido fortalecido a partir de uma abordagem criativa, já que os dois nichos de conhecimento têm sua identidade revitalizada. Prova disso parece ser a incorporação crescente das ciências humanas e sociais ao campo da comunicação – destacada por Baccega (1998) – ressignificando esse

espaço. Isso acontece porque a criatividade estimula a entrada em cena da interdiscursividade, espinha dorsal desse processo integrador, baseado na polifonia de linguagens que se manifesta na troca de saberes entre várias áreas. É esse intercâmbio que passa a exigir uma análise crítica diante de posturas que reduzem essa integração criativa à mera utilização de tecnologias de informação ou de comunicação em salas de aula. Afasta-se, assim, uma lógica puramente instrumental ao se enfatizar a importância da concepção criativa nas práticas pedagógicas nesse cenário.

Pioneiro na inter-relação entre comunicação e educação na América Latina, Freire (1976) inaugura essa postura criativa registrada em seu livro *Extensão ou Comunicação?*, ao frisar o reconhecimento da necessária articulação ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento engajado, afirmando que o homem é um ser relacional. Assim, valoriza a inserção dos processos comunicacionais nas práticas pedagógicas chamadas por ele de libertadoras, pelo fato de marcarem seu território a partir da elevação do padrão de qualidade de vida de comunidades. Dessa forma, registra na academia a relevância do papel da extensão como instância consolidadora do conhecimento engajado, construído em sala de aula, que transborda os muros das instituições de ensino e atinge seu entorno por meio da transformação social do ambiente imediato. Em contrapartida, essa mesma consciência criativa conduz o saber popular para dentro dos centros de produção do conhecimento, o que derroga legitimidade ao saber acadêmico, ao atualizar – por meio de processos comunicacionais – as verdades universais preconizadas nas redondezas em que se instalou.

E essa relação dentro e fora de sala de aula não se constrói sem diálogo, já dizia Freire (1996), ao reconhecê-lo como cerimônia do encontro entre os agentes comunicacionais. Diálogo que pressupõe ouvir (para entender o outro) e depois falar (para tentar atender as demandas apresentadas). Nesse sentido, parece oportuno buscar o apoio de Kaplún (1999), que em suas caminhadas pela América Latina – por meio do criativo método cassetete-foro – buscava praticar o dialogismo em busca da compreensão das realidades da vida dos camponeses. Para tanto, transforma criativamente a comunicação em um instrumento para construir pontes, a fim de se aproximar dessas comunidades, denominando tal processo de “comunicação educativa”. Assim sendo, a comunicação passa a ser a viga mestra dos processos educativos – a relação entre os elementos –, razão pela qual os *media* deixam de ser apenas instrumentos para facilitar as práticas pedagógicas e passam a ser artefatos para potencializar a relação

entre os agentes comunicacionais. Para Soares (2002), é essa a abordagem relacional o elemento constitutivo da educomunicação.

Em se tratando de um ecossistema criativo, cuja natureza comunicativa é marcada pela relação dialógica, há que se pensar em uma relação inovadora que possa implicar na descentralização da palavra e do saber autorizado pela transmissão automática do conhecimento. Nesse panorama, é possível que ocorra a transformação das relações sociais internas no espaço de aprendizagem. Nesse novo paradigma relacional, as possibilidades de interações se multiplicam: o estudante pode aprender com o professor, estudantes e professores podem aprender um com o outro, mas também pode ocorrer de os professores aprenderem com os alunos. A essa variedade de possibilidades Martín-Barbero chamou “destempos”, destacando a flexibilidade e capacidade de adaptação que o agir criativo pode provocar, deslocando centros de autoridade a partir do compartilhamento das tarefas no processo ensino-aprendizagem. Tal desafio no ambiente educativo com certeza implica não apenas em confiança e disponibilidade de se abrir para o desconhecido, mas também na corresponsabilidade pela construção compartilhada do conhecimento. Como resultado, os estímulos passam a ser numerosos, originando-se de bagagens prévias variadas e, portanto, muito mais interessantes por constituírem pontes para o conhecimento do outro. Desse modo, o sucesso das iniciativas direcionadas à aprendizagem deixam de repousar apenas em um dos lados da balança, já que a participação de todos os envolvidos é fundamental. Reitera-se, dessa forma, o papel da relação como conteúdo decisivo para a transformação de todos os agentes comunicacionais e do ambiente no qual atuam. Contudo, tal conquista só parece viável a partir da adoção da criatividade como elemento desequilibrador do sistema educativo tradicional.

## Referências

BACCEGA, M. A. **Comunicação e linguagem**: Discurso e Ciência. São Paulo: Moderna, 1998.

BARAN, P. On Distributed Communications Networks. **IEEE Transactions on Communications**, Piscataway, v. 12, n. 1, p. 1-9, 1964.

CASTELLS, M. **The rise of the network society**. Oxford and Malden: Blackwell, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

KAPLÚN, M. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 14, p. 68-75, 1999.

MARTÍN-BARBERO, J. Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar. **Reflexiones Académicas**, Santiago, n. 12 p.45-57, 2000.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** Trad. Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1969.

MCLUHAN, M. **A Galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico.** Trad. Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

MORÁN, J. M. **Leituras dos Meios de Comunicação.** São Paulo: Pancast, 1993.

PARA O PESQUISADOR CHARLES WATSON, ensinar é um ato político. Terra, São Paulo, 29 ago 2013. Disponível em: <https://noticias.terra.com.br/educacao/para-o-educador-charles-watson-ensinar-e-um-ato-politico,f793f62541ac0410VgnV-CM5000009cceboaRCRD.html>. Acesso em: 26 jul. 2016.

SIQUEIRA, A. R. Arte e Sustentabilidade: argumentos para a pesquisa eco-poética da cena. **Moringa**, João Pessoa, p. 87 - 99, 2010.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 8, n. 23, p. 12-24, 2002.

# Comunicação e educação socioambiental na perspectiva dos interesses

Sandra Pereira Falcão<sup>1</sup>

## Introdução

Adilson Citelli, professor titular da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), lembra que a presença multifacetada dos meios de comunicação em nosso tempo provoca e amplia discussões correlacionadas à construção das instituições democráticas, aspecto fulcral para orientar as formas segundo as quais nos organizamos socialmente e construímos a cidadania nos dias em curso.

No caso específico da constituição de cidadania socioambiental em áreas geográficas carentes desse quesito, notamos frequentemente lacunas que impedem, de algum modo, a “dimensão estratégica” da comunicação “para o entendimento da produção, circulação e recepção dos bens simbólicos, dos conjuntos representativos, dos impactos materiais” (CITELLI, 2011, p. 62) vinculados ao trato das relações entre o ser humano e o meio ambiente. Tal dificuldade resulta muito mais em velamento de informações do que em revelação ou desvelamento, para usar termos semelhantes aos que o pesquisador utiliza na elucidação da ideia.

Com o propósito de alterar e melhorar de alguma forma os fluxos de informação ambiental em regiões nas quais ela é exígua, além do investimento público em equipes dialógicas que trabalhem sob orientação educacional, torna-se pré-requisito um esforço comunicacional no sentido de entender melhor o *interesse* que teoricamente moveria o cidadão à participação e ao engajamento ambiental. A variável do *interesse* expande-se e contrai-

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo. São Paulo (SP) – Brasil. E-mail: sandrafalcao@hotmail.com

se na atualidade, retornando, muitas vezes, ao aspecto puramente individual. Isso pode minar a qualidade do processo de participação dos cidadãos em torno da decisão sobre temas coletivos, como o cuidado ambiental urbano.

Marques (2011, p. 2) pondera sobre quanto as propensões e compreensões dos sujeitos formam “um horizonte ampliado e partilhado de sentidos”, marcado por dois questionamentos essenciais: a) “até que ponto a discussão fornece mesmo condições paritárias de expressão e enunciação, dificultando a construção de estratégias voltadas para o alcance de fins particulares?”; b) “em que medida interesses particulares são redimensionados para serem diluídos em demandas coletivas via debate racional”?

## Interesses, fluxos midiáticos e questão socioambiental

Pedro Jacobi (2008) assinala que tendências contraditórias derivadas de conflitos e estratégias entre atores sociais representantes de valores opostos são oriundas da dinâmica de toda uma estrutura social constitutiva das formas e processos espaciais. É preciso, no entanto, estarmos atentos à “defesa de interesses particularizados que interferem significativamente na qualidade de vida da cidade como um todo”, pois há atores diferenciados situados em campos bem opostos na pirâmide de distribuição de renda dos municípios que, em nome de interesses particulares, afetam o interesse geral (JACOBI, 2008, p. 178-179)<sup>2</sup>.

A busca de um ponto de equilíbrio entre a defesa dos interesses pessoais e grupais e o interesse público no sentido de demandas advindas legitimamente da “esfera pública” (ambiental, em nosso caso) não pode excluir “o autointeresse dos processos interacionais em nome de um ideal de imparcialidade que pode mais prejudicar do que auxiliar na compreensão recíproca entre os interlocutores” (MARQUES, 2011, p. 15).

Além, portanto, da inclusão de alguns interesses particulares (de grupos e indivíduos) nas discussões ambientais – desde que tais demandas não firam o princípio da busca pela qualidade de vida urbana consensual – há que se contar com uma mídia que realmente funcione como alicerçado instrumento difusor das visões de mundo e dos projetos políticos nas sociedades

---

2 A ambiguidade constatada pelo pesquisador quanto à compreensão do que significa ‘interesse geral’ chamou-lhe a atenção quando da análise dos dados de campo de uma de suas investigações.

contemporâneas, como quer Miguel (2002). Esse marco difusor deve ocorrer, prossegue o autor, porque é preciso que a mídia se constitua em local no qual se exponham as várias representações do corpo social, conectadas aos diferentes grupos e interesses, o que ainda não acontece, segundo sua visão:

O problema é que os discursos que ela veicula não esgotam a pluralidade de perspectivas e interesses presente na sociedade. As vozes que se fazem ouvir na mídia são *representantes* das vozes da sociedade, mas esta representação possui um viés. O resultado é que os meios de comunicação reproduzem mal a diversidade social, o que acarreta consequências significativas para o exercício da democracia (MIGUEL, 2002, p. 163, grifo do autor).

A fim de que a opinião pública seja acionada para participar das decisões interferentes no cotidiano de cada um, de maneira que o direito à informação ultrapasse a noção básica de liberdade de expressão, importa valorizar também a prerrogativa de ser ouvido. Para a implementação real de práticas participativas voltadas a consolidar a cidadania e a construção de um Estado democrático, é mister que prevaleça uma comunicação estratégica do tipo “transmissão de poder social” e não do tipo “efeito de vitrine”, afirmam Monteiro (2009, p. 44-45) e Fourez (1995, p. 223). Para os autores, tal escolha não se limita a uma questão de abordagem teórica, mas diz respeito à opção sociopolítica vinculada ao fazer comunicacional.

Outro ponto elementar para a construção de uma democracia ambiental, na qual as vozes da sociedade sejam ouvidas de fato reside, acreditamos, no estudo de *como* os fluxos midiáticos são entendidos pelos distintos grupos sociais, em busca de sentidos que possam nortear ações socioambientais proativas. Uma das facetas de nossas investigações sobre comunicação e educação ambiental consistiu em propor a 179 sujeitos de pesquisa (subdivididos em três grupos: 57 adultos, 62 jovens do ensino médio e 60 jovens do ensino fundamental) interação com trânsitos discursivos multidimensionais (informação verbal)<sup>3</sup> de teor socioambiental, que pudessem de algum modo elucidar determinadas representações nessa interface.

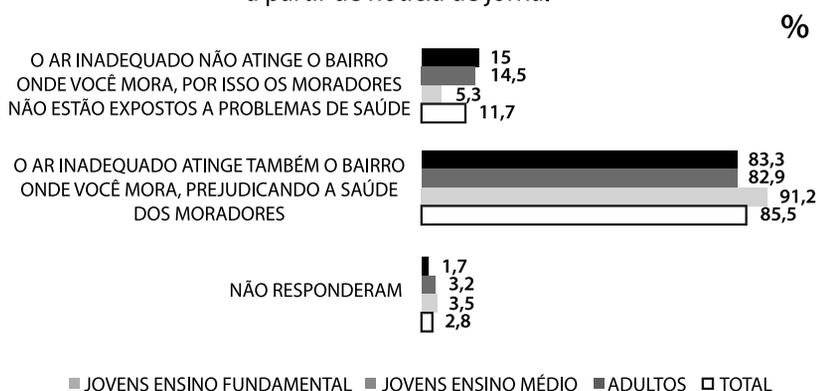
Apresentamos a seguir alguns resultados, cuja origem são estímulos advindos de diversas fontes de informação. Procuramos recolher represen-

<sup>3</sup> Conceito proposto por Adilson Citelli na mesa redonda “Comunicação e Culturas do Consumo: novos desafios para a Educação” no II Congresso Internacional em Comunicação e Consumo, realizado em São Paulo pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) entre os dias 15 e 16 de outubro de 2012.

tações individuais que facultassem investigar melhor a conexão coletiva dos moradores de uma área ambientalmente prejudicada<sup>4</sup> com fluxos comunicativos ambientais ligados às representações previamente levantadas entre eles.

A ideia central consistiu em verificar se esses fluxos determinavam alguma migração em direção à proatividade vinculada aos grupos/às instituições das quais o munícipe participava no momento da pesquisa. O primeiro estímulo adveio de matéria publicada no jornal Folha de S. Paulo, intitulada “Ar da Grande São Paulo é o pior em oito anos” (GERAQUE, 2012), cujos dados, fornecidos pela Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB), indicavam que o paulistano respira ar inadequado para consumo humano por mais de três meses ao ano. A opinião dos respondentes sobre a relação entre essa notícia e o ar que respiram em seu bairro acha-se na Figura 1.

**Figura 1** - Opinião sobre o ar respirado na cidade, a partir de notícia de jornal



(Fonte: elaboração da autora)

A interpretação de notícia ambiental circulante na mídia impressa e as respostas predominantes demonstraram reflexão e conhecimento dos munícipes acerca do fato físico mencionado. Uma curiosidade: embora a maioria tivesse clara consciência de que a sofrível qualidade do ar metropolitano atingia também seu bairro, como demonstram as respostas majoritárias, pouquíssimos respondentes ligaram esse fato à incidência de doenças no distrito quando pedimos que assinalassem os problemas ambientais percebidos em seu bairro<sup>5</sup>.

4 Distrito de Vila Medeiros, São Paulo, capital.

5 Ver mais resultados em Falcão (2013).

O “compromisso com a democratização da comunicação e com a acessibilidade à informação socioambiental”, bem como o “compromisso com o direito à comunicação”, dois dos princípios da educomunicação socioambiental, conforme Soares (2011), aparentaram precariedade na região pesquisada. A “apropriação democrática e autônoma de produtos de comunicação por meio dos quais os participantes passam a exercer seu direito de produzir informação e comunicação” (TASSARA, 2008) não se processa por inteiro no distrito pesquisado. Lycarião (2011, p. 257) menciona uma dificuldade a se considerar no processo de empoderamento cidadão, a qual talvez se aplique aos moradores do local escolhido para a investigação: mesmo que esteja disponível um sistema de informações “com níveis mais acessíveis e discursivamente densos de argumentação”, representado, no caso, pela crescente abertura do poder público à participação popular e pelo avanço da comunicação por meio de dispositivos variados, isso não implica que os cidadãos realmente farão uso dessas vantagens.

A próxima ilustração origina-se de uma pergunta que a princípio foi criada como uma escala numérica, na qual o munícipe deveria assinalar qual o grau de urgência dos meios de comunicação cobrarem políticas públicas de incentivo ao uso e comércio de veículos não poluentes na cidade de São Paulo. Fornecemos a ele um dado do Departamento Estadual de Trânsito de São Paulo (DETRAN-SP): mais de 7 milhões de veículos circulam no município atualmente (informação do site da instituição à época da pesquisa). O questionário-piloto, porém, revelou que seria mais fácil para os participantes responderem a partir de uma escala de palavras e não de números. Então, oferecemos uma escala com cinco possibilidades, equivalente à escala numérica inicial. As respostas mostramos na Figura 2:

**Figura 2** - Urgência dos meios de comunicação cobrarem políticas públicas de incentivo ao uso/comércio de veículos não poluentes, na visão dos respondentes\*.

	ADULTOS	JOVENS EM	JOVENS EF	TOTAL RESP.
NÃO URGENTE	0,3	0,3	6,67	2,23
POUCO URGENTE	1,75	4,84	1,67	2,79
URGENTE	14,04	33,87	38,33	29,5
MUITO URGENTE	22,81	17,74	21,67	20,67
EXTREMAMENTE URGENTE	50,88	38,71	30	39,66
NÃO RESPONDERAM	10,53	4,84	1,67	2,79

\*Resultados expressos em porcentagem

(Fonte: elaboração da autora)

A breve análise das informações constantes desse gráfico limita-se à observação de que todos os grupos, em grau maior ou menor, consideram urgente a ação dos meios de comunicação em direção à cobrança das autoridades no que tange à adoção progressiva de frota não poluente na cidade. Os dados colhidos demonstram haver clareza, para o munícipe, quanto ao papel especial da mídia na construção de políticas ambientais urbanas que resultem na melhoria da qualidade de vida coletiva. Note-se que apenas uma pequena parcela do grupo dos jovens de ensino fundamental (6,67%) assinalou a opção não urgente, sendo tal opção totalmente descartada pelos jovens do ensino médio e pelos adultos – estes últimos, ademais, destacaram-se como o grupo majoritário na opção extremamente urgente.

Giacomini Filho (1996, p. 42) lembra que os instrumentos de comunicação social devem ser encarados como “elementos agregados aos atributos de qualidade de vida”, por conta de sua vocação como agentes informativos e persuasivos. Olhar para a mídia como parte e suporte do processo de transformação social proposto pela educação ambiental torna-se fundamental, ainda mais quando percebemos que a educomunicação socioambiental configura-se, de acordo com Lima e Melo (2008), como uma possibilidade de construção do sujeito e de sua relação com o meio ambiente.

Convém, pois, no trabalho educ comunicativo de natureza ambiental, explorar melhor os trânsitos discursivos multidimensionais (informação verbal)<sup>6</sup> resultantes da interação do cidadão com os aportes midiáticos em geral. Pesquisas apontam ser a mídia a maior fonte da população quanto ao acesso a informações na área ambiental. Por tal razão, discutiu-se no Evento Integrado Mídia e Educação Ambiental (2005) a importância de reconhecer os profissionais de comunicação não somente como “repassadores” de informação, porém como indivíduos detentores de destacado papel na reversão de sociedades insustentáveis. É fundamental dispor de “uma mídia qualificada como parte do processo de transformação social que a Educação Ambiental propõe, seja nas chamadas mídias alternativas ou nas hegemônicas” (EVENTO INTEGRADO, 2005).

Um cuidado a se tomar nesse tipo de trabalho, porém, diz respeito à prevenção quanto à transmissão midiática de conceitos estereotipados que

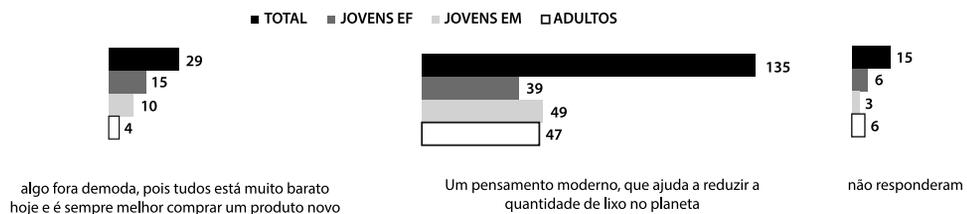
---

6 Conceito exposto por Adilson Citelli na mesa redonda “Comunicação e Culturas do Consumo: novos desafios para a Educação” no II Congresso Internacional em Comunicação e Consumo, realizado em São Paulo pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) entre os dias 15 e 16 de outubro de 2012.

pouco contribuem para que a comunicação ambiental conduza à ação socioambiental transformadora. Nossa sociedade, afirma Berna (2010), recebeu durante muito tempo informações concernentes a apenas um modelo de desenvolvimento – predatório, poluidor e injusto – e a modificação do processo informativo implica a quebra de conceitos arraigados, às vezes transformados em dogmas ambientais, bem como exige o desvelamento das vicissitudes do sistema econômico. O desnudamento dos simulacros de mercado, conquanto difícil de se atingir levando-se em conta o padrão midiático predominante, deve contribuir para o abandono da “falsa consciência tranquila” do cidadão no que tange a sua relação com o meio ambiente – e, no nosso caso, com o meio ambiente urbano.

Imaginamos que uma indagação envolvendo duas visões possíveis em relação ao conserto de objetos em uma sociedade que prega o descarte e o consumo inveterado – com o apoio da propaganda massiva – pudesse nos ajudar a detectar a relação entre conceitos arraigados e novas visões socioambientais possibilitadas pelos trânsitos discursivos ligados às intervenções de marketing. Os resultados obtidos aparecem na Figura 3:

**Figura 3:** Opinião dos moradores sobre conserto de objetos diante das propagandas sobre a facilidade de se comprar novos objetos



(fonte: elaboração da autora)

Transparece na ilustração a tendência à aceitação de dois princípios aos quais a mídia brasileira tem se referido nos últimos tempos: a redução do consumo conspícuo e a reciclagem de objetos. Outra leitura do dado permitiria inferir que apenas o fator econômico está sendo levado em consideração pelos respondentes, ainda premidos por pensamentos arraigados ao capitalismo corrente e à sua dificuldade em nele manter-se economicamente estáveis. O resultado, portanto, não indicaria a transcendência da “perspectiva puramente individualista de participação como uma contribuição em pequenas questões cotidianas” no plano socioambiental (BACKER apud LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2008, p. 136, grifo nosso).

Mais uma interpretação cabível: se o tensor principal a impulsionar as escolhas é o mercado, por que, então, não teriam assinalado com mais vigor a opção “algo fora de moda, pois tudo está muito barato hoje e é sempre melhor comprar um produto novo”? Talvez porque não considerassem “tudo mais barato atualmente” (em relação a períodos históricos anteriores). Entretanto, há maior probabilidade de uma espécie de “consciente-inconsciente crítico” a ditar que é politicamente incorreto admitir a preferência por “comprar objetos novos a ficar com os antigos” — ainda mais em uma sociedade absolutamente díspar em distribuição de renda (mas com farto crédito) e que, ao mesmo tempo, cobra atitude oposta, por meio do exercício continuado da obsolescência perceptiva (vigilância midiática em favor da manutenção do sistema). Eis um ângulo ao qual se aplica plenamente a teoria de Citelli (2006) a respeito da fragilização do termo representação.

O mesmo movimento discursivo que prega o consumo indiscriminado de bens e serviços é frequentemente encoberto por um segundo movimento discursivo que assume o lugar do primeiro: trata-se do discurso da sustentabilidade, socialmente disseminado, porém distante de ser introjetado definitivamente pelo corpo social e externalizado em forma de transformações socioambientais reais.

Uma maneira de verificar a procedência do que afirmamos foi inserir na pesquisa duas questões sobre a adoção de soluções sustentáveis na residência dos respondentes (espaço externo e interno). Oferecemos aos pesquisandos uma lista de múltipla escolha incluindo, para a área exterior, as seguintes opções: 1) árvores na calçada em frente ao imóvel; 2) canteiro com flores ou outros tipos de plantas na calçada (em frente ao imóvel ou na divisa com o vizinho); 3) árvore na calçada na divisa com o vizinho (porque as frentes das casas seriam estreitas); 4) muro verde (com revestimento de plantas); 5) muro “coroadado” (com planta ornamental no alto do muro); 6) calçada verde (parte impermeável e parte com faixa de grama); 7) outra(s); 8) nenhuma. Seguem os resultados recolhidos.

Apesar do baixo índice de arborização verificado no distrito foco da pesquisa, a presença de uma árvore em frente ao imóvel foi a referência mais frequente em todos os grupos, com diferentes percentuais, não alcançando, entretanto, nem a metade das residências. A presença do canteiro na calçada foi a segunda solução mais citada pelo conjunto dos respondentes, mas não alcançou consenso entre os grupos, pois houve opiniões diferentes e diver-

sos empates<sup>7</sup>. Importa mais, no momento, não uma análise detalhada dessas ocorrências, mas o entendimento de que nenhum dos itens, a partir do segundo colocado, obteve 25% de respostas, o que significa, grosso modo, que cerca de 75% das casas não contam com a adoção de ao menos uma dessas soluções ambientais, de forma a colaborar de algum modo para o bem-viver coletivo. A opção “nenhuma” corroborou esse entendimento, trazendo os seguintes percentuais: 43,85% dos adultos assinalaram o item, 35,08% dos jovens de Ensino Médio o fizeram e, entre os jovens de Ensino Fundamental, 16,66% marcaram a opção. O item “outra solução (qual?)” trouxe número reduzido de sugestões<sup>8</sup>.

Quanto à área interna dos domicílios, oferecemos aos respondentes a seguinte lista: 1) lâmpadas econômicas; 2) canteiros com flores ou outros tipos de plantas; 3) um recipiente para recicláveis e outro para lixo orgânico; 4) jardim ou quintal de terra; 5) captação de água da chuva, 6) uso de energia solar, 7) parede verde (recoberta com plantas), 8) telhado pintado de branco, 9) minhocário (compostagem), 10) nenhuma. Apuramos o seguinte: à exceção das lâmpadas econômicas, referidas por mais de 60% dos respondentes de cada grupo (chegando a 70% entre os adultos), cujo uso ainda nos parece ter mais relação com a redução das contas da casa do que com uma consciência ecológica coletiva, notamos que todas as demais soluções alcançaram, cada qual, cifras bem menores. Em segundo lugar para a totalidade dos respondentes aparecem os canteiros (31, 84% dos respondentes assinalaram tal item), que, embora contribuam com a estética do ambiente, nem sempre conseguem contribuir para a reversão de danos ambientais, como o efeito ilha de calor. A adoção de recipientes distintos para lixo reciclável e lixo orgânico, embora tenha sido mencionada por menos de 30% dos respondentes de cada grupo, alcança 40% considerando-se o total de respondentes. Ainda é um patamar muito baixo diante da produção estratosférica de lixo na cidade, mas, de todo modo, constitui-se um hábito sustentável imprescindível à saúde ambiental e humana do município. Pode ser também que mais pessoas separem os recicláveis, porém não tenham ainda a cultura de reservar um recipiente específico para o armazenamento.

Mais um motivo de desestímulo para a população local pode estar representado nas muitas queixas ouvidas em campo sobre a ausência de co-

---

7 Para avaliar esse aspecto em detalhes, cf. conjunto de gráficos em Falcão (2013).

8 *Idem*.

leta seletiva ou falta de divulgação de sua existência em certos logradouros. Somam-se a isso a celeridade algo estranha dos caminhões de recicláveis, que, às vezes, deixam parte desses resíduos para trás<sup>9</sup>; bem como o baixo índice de colaboração dos munícipes na separação adequada do material reaproveitável e, também, o fato — a discutir com urgência — de a maior cidade da América Latina e recordista na produção de resíduos reciclar apenas 6,56% do lixo produzido, conforme dado oficial divulgado em 2016 (SÃO PAULO, 2016). Segundo a Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (Abrelpe), das 76.907 toneladas de lixo reciclável recolhido em São Paulo no ano de 2018, apenas 7% foi reciclado (ARIE-DE, 2019). Nossas fronteiras técnicas exigem, porém, que posterguemos o desdobramento desses aspectos para outro momento. Por ora, fiquemos com algumas representações e aportes teóricos cabíveis para abordar os aspectos precípuos de nosso artigo.

Em linhas gerais, as representações socioculturais recolhidas no conjunto de nossa pesquisa, disponíveis para verificação no banco de teses e dissertações da Universidade de São Paulo (USP), fornecem pistas e também evidências concretas acerca da adoção aquém do ideal de hábitos sustentáveis. Nossos resultados aproximam-se das conclusões obtidas pelo instituto Akatu em pesquisas recorrentes sobre o comportamento do consumidor brasileiro. Na investigação de 2010, a entidade apurou que de cada quatro consumidores, apenas um adotava entre oito e treze comportamentos sustentáveis, resumindo-se à faixa entre 4% e 5% da amostra os indivíduos adotantes de comportamentos pró-sustentabilidade como os propostos nos treze itens sobre os quais a metodologia trabalha (AKATU, 2010). Na edição 2018, foi

---

9 Como breve anedota, registramos: alguns moradores do distrito pesquisado costumam rir da velocidade dos caminhões de coleta seletiva nas ruas onde estes circulam. Explicamos: dada a desinformação predominante e a falta de cultura ambiental (cuja responsabilidade pela reversão também cabe às companhias de lixo, por meio de percentil contratual destinado à educação ambiental), mesmo os moradores bem informados às vezes têm seu lixo reciclável deixado para trás e precisam recolhê-lo ao interior de suas residências após a passagem do veículo coletor. Não sem esbravejar por uns instantes. Isso acontece porque alguns motoristas deslocam muito rapidamente o caminhão pelas ruas, presumindo, por sua experiência geral, que não haverá muitos recicláveis a recolher. Na passagem acelerada, muitos materiais deixam de ser recolhidos das calçadas. Esse tipo de prática — a denotar falta de uma boa comunicação com os munícipes, para garantir sua colaboração ininterrupta na separação do lixo, e recolha às vezes parcial dos resíduos reaproveitáveis — está, como é fácil perceber, relacionada a um bom faturamento do dinheiro público sem contraprestação adequada dos serviços.

constatado que entre os dez maiores desejos da população, sete apontavam para a sustentabilidade; entretanto, *adquirir carro próprio* figurava como segunda preocupação central dos participantes (AKATU, 2018).

Coimbra (2004) lembra que a pesquisa do IBOPE O que o brasileiro pensa do meio ambiente de 2007 já comprovava quão distantes nos encontramos da internalização da sustentabilidade como algo além da mera palavra (CITELLI, 2006). Nos grandes centros urbanos, segundo Loureiro, Layrargues e Castro (2008), isso parece ocorrer com mais frequência, razão pela qual insistimos na ideia de que a educomunicação pode se transformar em agência fundamental contra o que Morin (2006) denomina enfraquecimento do senso de responsabilidade e de solidariedade, advindo do enfraquecimento de uma percepção global.

## Conclusão

Para fortalecer uma visada glocal<sup>10</sup> acerca da preservação e restauração do meio ambiente como valor introjetado — para além do mero palavreiro, portanto —, convém ampliar questionamentos, desenvolver mais pesquisas em torno do papel da escola ao trabalhar a educação ambiental associada aos contributos educomidiáticos disponíveis no ecossistema comunicativo<sup>11</sup>. Torna-se cada vez mais indispensável verificar em que medida a perspectiva cruzada (educomunicativa, transdisciplinar) dos *aspectos teóricos* da comunicação/educação ambiental com sua *vivência prática* — sobretudo em áreas urbanas — dá conta de promover reflexão e ação sobre o real. Ramos-de-Oliveira (2007, p. 135) oferece vereda para mudança de olhar quando observa: na maioria das escolas, os estudantes são expostos a uma visão do “real congelado” — em lugar de um real que indique o processo constante de transformação da realidade, entre cujos agentes privilegiados incluímos todos.

Esse desvio lógico precisa ser revisto e consertado, pois se hoje “ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos”, limitando-se, cada um, apenas a sua tarefa especializada (MORIN, 2006, p. 18) e a sua realidade pessoal acomodada no centro de um real fictício, dificilmente sairemos do cadafalso em que nos posicionamos para promover o cuidado

10 Sobre o termo *glocal*, cf. Robertson (1999).

11 Cf. a tese de Rosana Louro Ferreira Silva (2007).

coletivo a ser dispensado ao meio ambiente. Assim, dados “os imperativos de uma nova ordem histórica, social, cultural e econômica” (CITELLI, 2011, p. 102) na qual é preciso ponderar de modo sempre mais delicado o sem-número de interesses em jogo — e estes precisam ser considerados em favor da participação proativa, conforme Marques (2011) —, urgente se faz resgatar o elo com a “vida orgânica” das cidades, dentro e fora do ambiente escolar.

Ademais, nessa dinâmica, convém atentar para o provimento de “condições paritárias de expressão e enunciação”, cuidando para frear o avanço de estratégias enunciativas voltadas a fins excludentes das demandas coletivas advindas do debate racional. Importa trabalhar no sentido de redimensionar os interesses particulares de modo a fazerem parte de um todo a ser atendido para o bem comum (MARQUES, 2011, p. 2). Por fim, cumpre frisar que o educador capacita-se para exercer papel decisivo nesse processo, porque pode atuar em inúmeras esferas: tanto na tradicional sala de aula quanto em múltiplos outros espaços físicos ou virtuais nos quais se processem práticas vinculadas ao binômio comunicação-educação socio-ambiental.

## Referências

AKATU. **Pesquisa 2010**: o consumidor brasileiro e a sustentabilidade. Disponível em: [https://www.akatu.org.br/wp-content/uploads/2017/04/10\\_12\\_13\\_RSEpesquisa2010.pdf](https://www.akatu.org.br/wp-content/uploads/2017/04/10_12_13_RSEpesquisa2010.pdf). Acesso em: 29 nov. 2020.

AKATU. **Pesquisa 2018**. Panorama do Consumo Consciente no Brasil: desafios, barreiras e motivações. <https://www.akatu.org.br/noticia/pesquisa-akatu-2018-brasileiros-preferem-o-caminho-da-sustentabilidade-ao-do-consumo/>. Acesso em: 29 nov. 2020.

ARIEDE, N. São Paulo reciclou apenas 7% do lixo reciclável recolhido em 2018. **G1**, São Paulo, 17 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/05/17/sao-paulo-reciclou-apenas-7percent-do-lixo-reciclavel-recolhido-em-2018.ghtml>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BERNA, V. S. D. **Comunicação Ambiental**: reflexões e práticas em educação e comunicação ambiental. São Paulo: Paulus, 2010.

CITELLI, A. **Palavras, Meios de Comunicação e Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

CITELLI, A. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

COIMBRA, J. A. A. Linguagem e Percepção Ambiental. *In*: PHILIPPI JR, A.; ROMÉRO, M. A.; BRUNA, G. C. (ED.). **Curso de Gestão Ambiental**. Barueri: Manole, 2004.

EVENTO INTEGRADO: Mídia e Educação Ambiental. **Centro de Mídia Independente**, São Paulo, 5 abr. 2005.

FALCÃO, S. P. **Comunicação e Educação Ambiental na construção de sentidos urbanos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FALCÃO, S. P. **Interfaces colaborativas em comunicação e educação ambiental**. 2018. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FOUREZ, G. **A Construção das Ciências**: Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

GERAQUE, E. Ar da Grande São Paulo é o pior em 8 anos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 30 jan. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/23036-ar-da-grande-sao-paulo-e-o-pior-em-8-anos.shtml>. Acesso em: 11 nov. 2020.

GIACOMINI FILHO, G. Comunicação e Qualidade de Vida. *In*: DENCKER, A. F. M.; KUNSCH, M. M. K. (orgs.). **Comunicação e Meio Ambiente**. São Paulo: Intercom; São Bernardo do Campo: Instituto Metodista de Ensino Superior, 1996.

INSTITUTO AKATU. **Teste de Consumo Consciente**. São Paulo: Instituto Akatu, [2003]. Disponível em: <https://tcc.akatu.org.br>. Acesso em: 10 nov. 2020.

JACOBI, P. R. **Cidade e meio ambiente**: percepções e práticas em São Paulo. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

LIMA G. L.; MELO, T. Educomunicação e Meio Ambiente. **educamb-  
biental**, [S.l.], 8 set. 2008. Disponível em: <http://educambiental.wordpress.com/2008/09/08/educunicacao-ambiental/>. Acesso em: 8 jul. 2018.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES P. P., CASTRO, R. S. de (orgs.) **Sociedade e Meio Ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2008.

LYCARIÃO, D. Internet e movimento ambientalista: estratégias do Greenpeace para a sustentação de debates na esfera pública. *In*: MAIA, R. C. M.; GOMES, W.; MARQUES, F. P. J. A. (orgs.). **Internet e participação política no Brasil**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MARQUES, A. O papel dos interesses na construção de uma ética dos processos comunicativos. *Lumina*, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 1-18, 2011.

MIGUEL, L. F. Os meios de comunicação e a prática política. *Lua Nova*, São Paulo, n. 55-56, p. 155-184, 2002.

MONTEIRO, G. F. A singularidade da Comunicação Pública. *In*: DUARTE, J. (org.). **Comunicação Pública: Estado, Mercado, Sociedade e Interesse Público**. São Paulo: Atlas, 2009. p. 34-46.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. A Escola, esse mundo estranho. *In*: PUCCI, B. (org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos: EdUFSCAR, 2007.

ROBERTSON, R. Glocalização: tempo-espaço e homogeneidade-heterogeneidade. *In*: ROBERTSON, R. **Globalização: Teoria social e Cultura Global**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 246-268.

SÃO PAULO (Município). **Prefeitura quadruplica porcentagem de reciclagem na cidade**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/prefeitura-quadruplica-porcentagem-de-reciclagem-na-cidade>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SILVA, R. L. F. **O meio ambiente por trás da tela: estudo das concepções de educação ambiental dos filmes da TV escola**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

TASSARA, E. T. **Dicionário socioambiental: ideias, definições e conceitos**. São Paulo: FAARTE Editora, 2008.

# Mídias digitais, referências musicais dos alunos e o espaço da educação: deslocamentos

Rogério Pelizzari de Andrade<sup>12</sup>

## Introdução

As novas tecnologias de comunicação estão transformando a relação das pessoas com o espaço físico à sua volta. Os dispositivos móveis permitem interações múltiplas, de forma que o entorno é apenas uma das janelas, uma das interfaces, um dos canais acessíveis, que competem com as telas luminosas, os aplicativos e as variadas possibilidades de convergência.

A sala de aula é um dos lugares onde esta nova forma de relação se manifesta. Os *smartphones*, em versões cada vez mais baratas e menores – portanto, camufláveis -, com suas promessas de experiências muito mais prazerosas, colaboram para que os alunos estejam distraídos ou, pelo menos, dividam com outros estímulos o tempo dos professores, das disciplinas e das atividades pedagógicas.

O objetivo deste trabalho é abordar o tema a partir de autores que discutem o espaço e o tempo escolar, uma vez que tais aparatos parecem subverter os parâmetros sob os quais o processo de educação formal se estrutura: o calendário letivo, a duração de uma jornada diária e de uma aula, os conteúdos previstos, a divisão em disciplinas, os programas, exercícios e avaliações, a arquitetura, as disposições de mesas, carteiras, lousas e demais elementos que caracterizam estes locais etc.

De modo complementar, resgataremos dados de nossa pesquisa de doutorado, que se direcionou para as referências musicais dos alunos, as canções que fazem parte do cotidiano destes jovens, e a opinião dos profes-

---

<sup>12</sup> Universidade de São Paulo. São Paulo (SP) – Brasil. E-mail: rogeriopelizzari@gmail.com

sores em relação ao seu possível papel no processo de ensino-aprendizagem<sup>13</sup>. No recorte proposto, analisaremos informações colhidas de novembro de 2016 a março de 2017 entre estudantes do ensino médio de uma escola pública<sup>14</sup> e de universitários de uma faculdade particular<sup>15</sup>. A intenção é destacar características dos hábitos de consumo de música da amostra que podem colaborar para a reflexão sobre a ocupação dos espaços da educação formal e do tempo originariamente programado para eles.

Antes, entretanto, optamos por introduzir o artigo com a retomada de pensamentos sobre as transformações sociais e culturais, influenciadas pelos meios de comunicação e por sua evolução especialmente no último século e meio.

## Ato I – entre deslocamentos: da obra ao expectador

O terceiro sinal tocou às vinte e uma horas em ponto. Em seguida a luz baixou e em poucos segundos a até então ruidosa plateia se acomodou espacial e sonoramente. A acústica privilegiada da sala de concerto fez ecoar poderosa a mensagem gravada. A voz feminina anunciou o programa da noite e desejou um bom espetáculo, não antes de advertir nós outros espectadores (ou audiências?) sobre a proibição do uso de dispositivos eletrônicos de comunicação de qualquer espécie e em qualquer circunstância.

Naqueles primeiros meses de 2017, eu<sup>16</sup> experimentava o frescor dos fatos recentes: respectivamente, (i) a finalização do processo de revisão do livro *Comunicação e Educação: os desafios da aceleração do tempo* (CITELLI, 2017) para o qual, inclusive, produzi um artigo; e (ii) e a etapa de qualificação do doutorado.

Na obra, o grupo de pesquisadores em torno do professor Adilson Citelli discutia os impactos destas novas condições de pertencimento nas quais prevalecem a naturalização de hábitos sociais que potencializam o consumo

---

13 Os dados que serão apresentados foram colhidos durante a pesquisa piloto desenvolvida para o exame de qualificação. A tese foi defendida, em março de 2019, com o título “*Rap, funk, pop internacional: percepção dos professores sobre as referências musicais dos alunos*” (ANDRADE, 2019).

14 1º ao 3º anos.

15 Matriculados no 3º semestre do curso de publicidade e propaganda à época.

16 A utilização da primeira pessoa do singular será restrita a este *Primeiro ato* e exclusivamente por se tratar de um relato pessoal.

– não apenas reduzindo o intervalo entre uma compra e outra, mas também oferecendo condições tecnológicas, sobretudo por intermédio das *telas móveis*, para a sobreposição, para as experiências simultâneas e para o estímulo às aquisições compulsivas, em uma espécie de hiperatividade consumidora. E, neste primeiro encontro, a etapa de qualificação, com os membros da minha banca de defesa de tese, apresentei a proposta de pesquisa, elaborada com base em levantamento bibliográfico e de campo – um piloto –, com a proposta de identificar se as músicas que os alunos ouvem, sob a ótica dos professores, exercem algum papel – ou poderiam exercer – no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sob forte influência de ambos os processos e seus desfechos, encontrava-me sentado na plateia relativamente vazia da sala São Paulo, no dia 14 de abril de 2017, feriado de Sexta-Feira da Paixão. A Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP) se preparava para executar uma das obras da extensa carreira do compositor austríaco Franz Joseph Haydn, *As sete últimas palavras do redentor na cruz*, quando notei uma mulher sentada duas fileiras à frente entretida com seu *smartphone*.

O primeiro violinista da orquestra fez a verificação de praxe acerca da afinação do corpo de instrumentos e ouviram-se as tosses forçadas do público antes do silêncio absoluto. Em seguida, a regente Valentina Peleggi foi recebida com uma salva de palmas, cumprimentou o público, a orquestra, abriu sua partitura, ergueu a mão e com ela o conjunto de músicos se posicionou. Então, o movimento brusco do braço fez reverberar os acordes que introduzem a primeira das sete partes da obra.

A mulher do *smartphone* se manteve absorta com sua tela iluminada durante todo este tempo. Ignorou o aviso gravado, a redução das luzes, as palmas, o início da execução. Paralelamente, tirou uma foto com *flash* do ingresso, postou em uma rede social, depois encaminhou para contatos por aplicativos de mensagem instantânea. Fez fotos do espetáculo e, então, foi abordada pela primeira vez por uma funcionária da OSESP. Meneou a cabeça como quem estivesse concordando, mas continuou a postar imagens e a responder mensagens. A apresentação já havia ultrapassado o minuto e meio e, de novo a abordagem, desta vez de maneira mais incisiva, para, enfim, a conectada se convencer a *apagar*<sup>17</sup> o celular.

---

17 E tive o cuidado de grifar o apagar porque ele não foi desligado e, no decorrer dos outros sessenta e três minutos do espetáculo, voltou a reacender outras catorze vezes.

Naquele 14 de abril, por volta de 21 horas, ao som de Haydn, observando a “espectadora” com o seu celular, iniciei a trajetória que justifica a elaboração deste artigo. Acho justo acrescentar que reconheço em mim mesmo a inquietude que identifiquei na colega de plateia. Sem dúvida estávamos ávidos por outras e múltiplas leituras. Nossa experiência com a apresentação mantinha-se, em boa medida, deslocada do lugar, do espaço da orquestra.

Em minhas sobreposições leitoras, ironicamente flanei por uma das ideias que ocupa lugar de centralidade em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, de Walter Benjamin (1985). No célebre texto, o filósofo alemão afirma que falta à reprodução uma das características essenciais do original, isto é, sua autenticidade ou, nas suas próprias palavras, “o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, *no lugar em que ela se encontra*” (BENJAMIN, 1985, p. 167, grifo nosso).

No recorte bem específico, poderíamos afirmar, que uma composição como, por exemplo, *As últimas sete palavras do redentor na cruz*, reproduzida a partir de um CD no rádio de um automóvel, do caminho de casa para o trabalho, desloca a *opus* 51 de Haydn do seu local de origem. Já não é mais aquela obra feita para ser apreciada ao vivo, e em local adequado, que reúne diversas características, inclusive, uma acústica apropriada para a sua execução. Portanto, ela teria se perdido de seu espaço inicial; um lugar, que, em certo sentido, completa e, ao lado de vários outros elementos, dá sentido a esta mesma obra.

Mais de oito décadas após aquele já um tanto longínquo 1936, ano em que Benjamin teria iniciado a elaboração de “A obra de arte [...]”, as novas tecnologias de comunicação não só inovaram nas formas de reprodução, mas também nas de circulação, que se multiplicaram e se tornaram mais acessíveis. Além disso, migraram de suportes, que eram quase exclusivamente fixos e passaram a ser majoritariamente móveis.

Um dos principais efeitos desta mudança foi também um *deslocamento*, mas dos próprios ouvintes, das audiências, dos leitores, dos espectadores. Mesmo em condições supostamente ideais para a sua materialidade, ou seja, quando a obra de arte não está fora do seu lugar físico de origem, a possibilidade de fruição e contemplação é minada pela ausência parcial ou total de fruidores e contempladores. Mais do que negociar espaço com outros signos, mídias, conteúdo, a obra é obrigada a dividir o protagonismo com sua própria plateia, que registra o momento, compartilha com os outros e ainda flana por uma variedade de diferentes espaços (virtuais) e de maneira

simultânea, graças aos pacotes de dados e redes Wi-Fi. Tais espaços, como bem demonstramos em a mulher do *smartphone*, acabam por distrair os sentidos humanos do entorno. Na forma renovada de interação com a arte, o assento tomou lugar do palco, que, hoje, é apenas uma das janelas à disposição de usuários de dispositivos digitais ávidos por conexões.

## Ato II – deslocamentos no espaço

Na aproximação com o nosso campo de interesse, não seria destituído de sentido afirmar que a escola é também um espaço onde os alunos têm cada vez mais autonomia. Mesmo em sala de aula, eles já dispõem de uma relativa liberdade para decidir o que vão ou não consumir. Seja pelos dispositivos clandestinos, que se infiltram graças à criatividade dos estudantes, seja por meio do uso negociado e autorizado, podemos dizer que o professor passou a conviver com a competição de tais aparatos.

Santaella descreve a trajetória das novas maneiras de relação do homem com as mídias a partir dos sucessivos saltos tecnológicos. Em *Cultura das Mídias* (1996), a autora credita o momento inicial deste caminho ao que denominou como “extra-somatização dos meios”. Antes de arriscar as primeiras pinturas nas paredes das cavernas, todo o processo de comunicação de nossos ancestrais estava presente no próprio corpo.

Dentre os quatro meios que operam nos processos de comunicação e que estavam todos encarnados no próprio corpo, um deles, o meio de armazenamento, começou a ter, fora do corpo, prolongamentos para a capacidade de memória que é própria do cérebro (SANTAELLA, 1996, p. 188).

A mudança inaugurou a extensão da comunicação para além dos limites físicos dos indivíduos. A multiplicação das formas de representação, de linguagens e dos signos se consolidou ao longo de anos, séculos, milênios, com seus marcos transformadores: a criação da prensa de Gutenberg, o surgimento dos meios de comunicação de massa e, a partir de meados do século XX, o desenvolvimento dos primeiros computadores e início da revolução digital.

As etapas mais recentes desta jornada, sobretudo a partir da consolidação da TV e das alterações que ela introduziu no comportamento social, foram essenciais para que as novas gerações intensificassem e aprimorassem sua relação com as mídias. A ampliação do número de canais de TV, o sur-

gimento do controle remoto, as novas formas de armazenagem, reprodução, edição e preservação de conteúdos etc.

[...] ela [a televisão] criou condições que depois seriam essenciais para a “economia de atenção” 24/7 do século XXI. Surgida em meio aos efeitos retardados do choque da Segunda Guerra Mundial, a televisão era o local em que se desestabilizavam as relações entre exposição e proteção, ação e passividade, sono e vigília, publicidade e privacidade (CRARY, 2014, p. 72).

Como afirma Crary, a experiência tem de ser simultânea. Com as novas tecnologias digitais, o efeito *zapping*<sup>18</sup> está sendo superado e formas de interação apoiadas no conceito de *dashboard* (painel de controle) são cada vez mais comuns. O usuário pode fazer leitura única e totalizadora na tela, com a visualização de todas as janelas abertas ao mesmo tempo.

Todos e cada um destes recursos, especialmente aqueles que promoveram a substituição dos meios fixos pelos móveis, contribuíram para a consolidação de um comportamento social, que, hoje, é caracterizado pela sobreposição e simultaneidade. O fenômeno observado na sala de concerto, portanto, não é isolado. As telas se tornaram presenças habituais nas rodas de conversa, numa sessão de cinema, no teatro, no consultório médico, na academia, nas reuniões de trabalho, entre outros espaços.

O espaço da educação formal não está alheio aos novos traços sociais. Os alunos, que têm suas relações permeadas por formas múltiplas e sincrônicas de mídias, experimentam – não sem uma boa dose de conflito – outra temporalidade quando estão em sala de aula. Isto porque o modelo de escola edificado, difundido e ainda vigente não apenas no Brasil, mas no mundo, teve origem na Europa entre os séculos XVII e XIX e está fundamentado em estrutura rígida, pautada pela racionalização do tempo e pela disciplina (GALLEGO, 2011), o que indica posicionamento, em certa medida, antagônico em relação ao próprio cotidiano acelerado e intangível de nossos dias.

---

<sup>18</sup>Transposto para a linguagem da informática, ele pode ser comparado ao comando Alt+Tab: comando disponível nos teclados de microcomputadores, que permite a usuários de sistemas operacionais como Windows, Apple e Linux, a navegação por diferentes interfaces. Ao mantermos apertadas as teclas Alt e Tab, temos acesso a um quadro, que aponta todos os documentos, aplicativos, *sites*, etc que estão abertos e em funcionamento. Por meio do recurso, podemos não só visualizar, mas escolher qual deles desejamos acessar.

### Ato III – espaços da educação

A escola como conhecemos hoje se difundiu pelo mundo principalmente no século XIX. Influenciada pelos jesuítas, ela contou ainda com a contribuição de elementos da cultura protestante na concepção de seu projeto original (SOUZA, 1999).

Como observa Gallego (2011, p. 119), durante a Idade Média,

não havia a ideia de um ensino graduado, no qual os sujeitos seriam distribuídos segundo sua dificuldade, começando pelos conteúdos mais acessíveis; havia a completa ausência da ideia de um ‘tempo do saber’. Nesse ‘modelo’, não havia previsão do tempo de formação, o estudante ia e vinha, em seu ritmo, em meio a uma massa de conhecimentos oferecidos todos juntos, abordados em qualquer ordem [...]

Este tipo de preocupação só tornará comum com o processo de urbanização, com a revolução industrial e com a consolidação do sistema capitalista. Entre os principais objetivos do projeto de escola em fase de implantação, estava a busca por formas mais eficientes de alfabetizar, pautadas pelo barateamento do processo e pela formação rápida de um número cada vez maior de pessoas. Além disso, a intenção era preparar os educandos para o mercado de trabalho e para a sociedade de consumo.

Em seu estudo a respeito da introdução de uma política educacional mais efetiva nas cidades paulistas entre fins dos anos 1800 e nas primeiras décadas do século XX, a pesquisadora destaca a preocupação do Estado em criar um novo modelo social, com a difusão da ideia de disciplina, do melhor aproveitamento e da racionalização do tempo.

Além das pautas de aprendizagem do significado escolar e cultural do tempo fixado nos horários pela distinção entre tempo de trabalho e descanso, tempo ocupado e tempo livre, tempo de aprender e tempo de brincar, tempo de atividades e tempo de brincar, tempo de atividade e tempo de ócio, tempo de silêncio e tempo de falar, os horários consubstanciavam ainda a fragmentação do saber, indicando o quanto aprender de cada matéria e a hierarquia de valores que cada uma possuía pelo tempo a ela destinado. Vemos assim como, desde o início, aritmética e linguagem figuravam como disciplinas fundamentais no ensino primário (SOUZA, 1999, p. 138).

Cabe observar que a introdução deste projeto de escola não se deu sem dificuldades. As sucessivas administrações governamentais lidavam com as limitações orçamentárias e a população vivia em situação precária.

O trabalho e as atividades domésticas entravam na vida das pessoas ainda quando elas eram crianças. Além disso, a reduzida condição de infraestrutura, inclusive, com o alcance restrito da energia elétrica, contribuiu para a perpetuação de traços culturais bem distintos dos verificados na atualidade.

As dificuldades e os desencontros de temporalidades estavam presentes já na tentativa de compatibilização das aulas em relação ao horário das refeições. Acostumado a almoçar logo nas primeiras horas do dia, entre sete e oito horas da manhã, jantar no meio da tarde e ir para cama tão logo o sol desaparecesse, o paulistano da época era resistente à ideia de se organizar a partir de novas referências. Por esta razão, as unidades de ensino tiveram de se adaptar para evitar uma evasão ainda maior.

Este cenário não se manteria por longo tempo, uma vez que não atendia às expectativas pela aceleração da produção e do consumo. A escola foi insistente, perseguindo seus objetivos originais e fez prevalecer o alicerce e os pilares em torno dos quais ela foi institucionalmente arquitetada. Não bastava o domínio sobre o *que* aprender. Era preciso também ter controle em relação à *maneira*, ao *espaço* e ao *tempo* de aprender.

Num meio onde a escola até então era uma instituição que se adaptava à vida das pessoas – daí as escolas isoladas insistirem em ter seus espaços e horários próprios organizados de acordo com a conveniência da professora, dos(as) alunos(as) e levando em conta os costumes locais – era preciso mais que produzir e legitimar um novo espaço para a educação. Era preciso também que novas referências de tempos e novos ritmos fossem construídos e legitimados (FILHO; VIDAL, 2000, p. 25).

Resgatamos autores que trataram do processo de implantação da escola formal no Brasil e dos seus reflexos na atualidade para destacar três aspectos interlaçados entre si e essenciais para a nossa discussão: (i) o choque cultural provocado pela política pública – uma tensão que não foi resolvida senão no decorrer de longo período, mas, que, enfim, teve o resultado esperado: o reconhecimento e a legitimação de uma instituição que coloca em prática seus programas e projetos em um local específico, com regras rígidas; (ii) o fato de que a escola colaborou com a introdução, fortalecimento e consolidação de um novo tempo social, a partir de suas estruturas e métodos pedagógicos; e (iii) a interseção entre tempo e espaço no âmbito da educação, que estabelece as condições de materialização do processo de ensino-aprendizagem.

Cabe destacar, contudo, que assim como a sala de concerto, a sala do trabalho e até mesmo a sala de casa, a sala de aula é atravessada pelos aparelhos comunicacionais e convivem com o deslocamento de suas audiências do papel que desempenhavam originalmente, em dado lugar, e em determinado momento.

## Ato IV – pesquisa de campo

A música é presença marcante no ambiente escolar. Os alunos são expostos e estimulados a interagir com e por intermédio dela desde a educação infantil. Há inúmeras pesquisas que tratam dos seus benefícios pedagógicos: desenvolvimento da coordenação motora, memorização, integração e interação social, entre outros.

Ao longo das últimas décadas, com o barateamento e a ampliação do acesso a equipamentos capazes de reproduzir som – como aparelhos de rádio, vitrolas, toca-fitas, tocador de CD, os *softwares* de microcomputadores e as caixas acústicas, entre outros –, as possibilidades de circulação de produtos fonográficos se diversificaram.

A multiplicação dos smartphones também reorientou a relação das pessoas com a música nos anos mais recentes. Ela permitiu que as audições se individualizassem, com cada ouvinte sendo senhor da sua programação e, na escola, seu alcance foi estendido para a própria sala de aula. Não é incomum a imagem do educando com o fone pendurado ao menos em uma das orelhas mesmo durante as atividades pedagógicas.

Desenvolvemos uma pesquisa de campo, que envolveu 133 alunos<sup>19</sup> de uma escola estadual e 129 estudantes<sup>20</sup> do curso de publicidade e propaganda de uma instituição privada de ensino superior, ambas situadas na cidade de São Paulo. O objetivo era observar em que medida e com qual intensidade a música estava presente na vida destas pessoas, além de verificar possíveis diferenças entre os dois grupos.

O instrumento utilizado foi o questionário, composto essencialmente de perguntas fechadas. Os números consolidados revelam que 81,9% dos estudantes secundaristas tinham idade entre 15 e 16 anos, enquanto 63,5% dos universitários entre 18 e 20 anos.

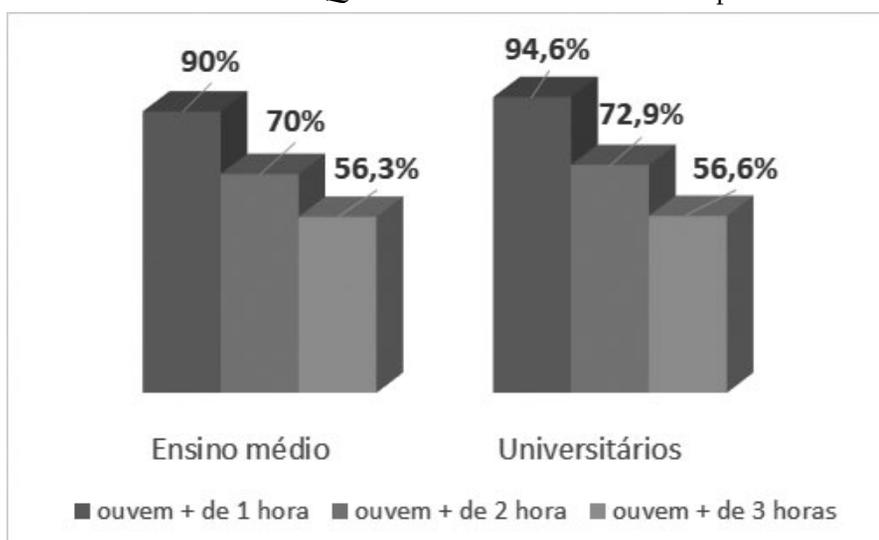
<sup>19</sup>A pesquisa foi aplicada em jovens do 1º ao 3º ano em novembro de 2016.

<sup>20</sup>A pesquisa foi aplicada em matriculados no 3º semestre do curso em março de 2017.

Aproximadamente três quartos de toda a amostra admitiram que ouvem seus *hits* favoritos todos os dias: 83,5% dos matriculados na educação básica e 85,3% entre os oriundos do ensino superior. O resultado sugere que o hábito tende a ser cultivado desde cedo, de maneira que já na adolescência ele estaria disseminado<sup>21</sup>.

Questionados sobre a quantidade de horas que se dedicavam à prática, os dois grupos novamente apresentaram percentuais parecidos. Mais de dois terços afirmaram que investem período acima de duas horas e metade admitiu que compartilha tempo superior a 180 minutos da rotina diária com suas trilhas sonoras prediletas.

Gráfico 1: Quantas horas ouvem música por dia



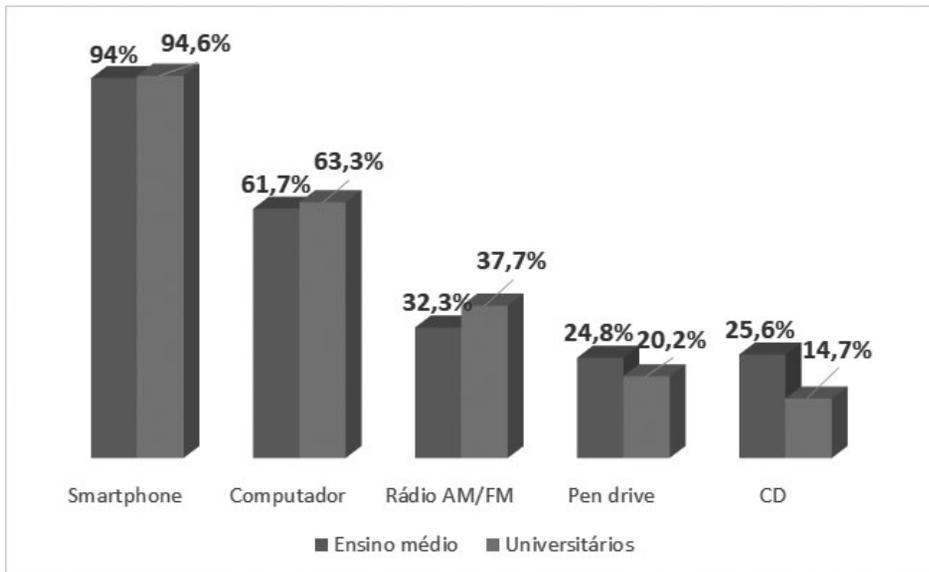
Fonte: Andrade (2019).

Outro ponto que merece destaque é a prevalência do *smartphone* como mídia preferencial para o acesso aos álbuns, às *playlists* e às obras de compositores, intérpretes e grupos musicais<sup>22</sup>. A tabulação dos dados indica que 246 dos 262 sujeitos que participaram do estudo recorrem aos dispositivos móveis de comunicação.

21 Podemos concluir que cinco em cada seis alunos que participaram do levantamento estão diariamente expostos a canções veiculadas pelos meios de comunicação. Eles, portanto, frequentam mais seus artistas favoritos ao longo de uma semana do que vão à escola.

22 O participante poderia selecionar quantas alternativas quisesse.

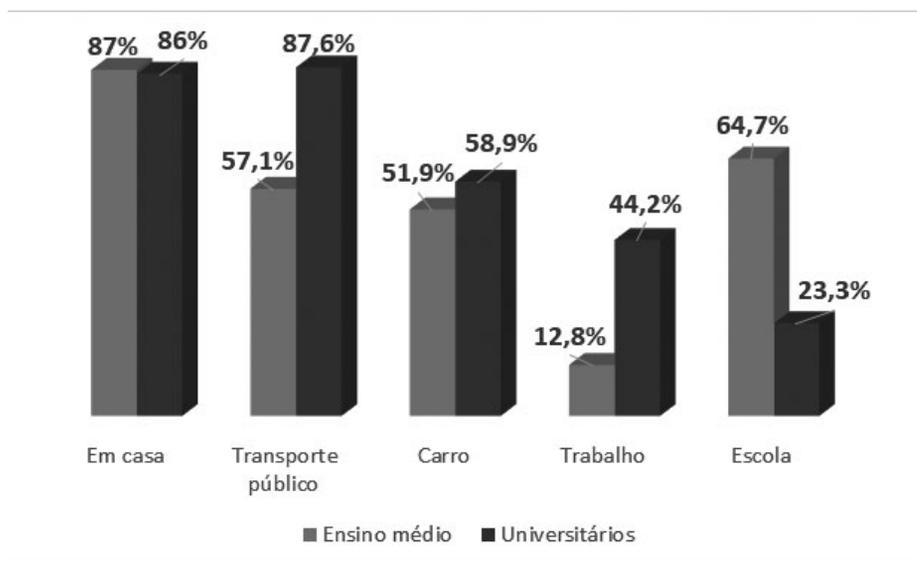
Gráfico 2: Mídia utilizada para ouvir música



Fonte: Andrade (2019).

O questionário, por fim, trazia uma pergunta sobre o local em que os jovens costumam ouvir música. Da lista com cinco opções, eles poderiam apontar quantas quisessem e o resultado nos permite formular as seguintes inferências: (i) os dois grupos dão à casa lugar de destaque – respectivamente 87% e 86%; (ii) mais de 50% dos alunos do ensino médio citaram quatro das cinco opções: casa, transporte público, carro e escola; (iii) mais de 50% dos universitários mencionaram três das cinco opções: casa, transporte público e carro; e (iv) quase dois terços (ou 64,7%) daqueles que cursam os últimos anos da educação básica afirmaram que ouvem música na escola.

**Gráfico 3:** Local onde costuma ouvir música



Fonte: Andrade (2019).

As informações reforçam uma vez mais a ideia de que a música tem participação efetiva no cotidiano destes jovens. Atravessa outras experiências e lugares, como as relações familiares, o trabalho, o contato com os amigos, o trajeto entre os diferentes lugares, a fila do banco, o supermercado, a padaria...

Os impactos destas experiências paralelas na escola ganham feições próprias. Ao dividir com o conteúdo das aulas a atenção dos alunos – portanto, ao ocupar o tempo e o espaço da educação –, os dispositivos midiáticos e seus respectivos conteúdos tendem a deslocar os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de suas posições originais.

## Ato V ou considerações finais

Frago (1996) desenvolveu estudo valioso sobre o papel do ambiente físico da escola na educação. Ele reflete sobre a importância de formarmos locais acolhedores, nos quais alunos, professores e demais membros da comunidade se sintam respeitados, representados e seguros e com os quais possam se identificar e interagir.

A partir desta perspectiva, o pesquisador espanhol busca diferenciar o sentido dos vocábulos “espaço” e “lugar”. O primeiro seria mais restrito e

estéril. Desprovido de personalidade coletiva, estaria limitado à sua finalidade concreta: edifício. Já o segundo transcenderia o aspecto físico, *sendo feito* em conjunto, considerando-se as características dos seus ocupantes: “construção”.

Dichas disposición y uso suponen la configuración del espacio como lugar. El ‘salto cualitativo desde el espacio al lugar es, pues, una construcción. El espacio se proyecta o imagina, el lugar se contruye. Se construye ‘desde el fluir de la vida’ ya partir del espacio como soporte; el espacio, por tanto, está siempre disponible y dispuesto para convertirse em lugar, para ser construído (FRAGO, 1996, p. 63).

É inegável que a escola continua a desempenhar papel determinante na formação de sujeitos autônomos, na luta contra as desigualdades e no desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Acreditamos que compreender as novas formas de interações sociais e as experiências que delas decorrem – ambas impactadas pelas tecnologias de comunicação – pode contribuir no processo de *construção* da educação e da transformação do “espaço” da sala de aula em “lugar”.

## Referências

- ANDRADE, R. P. **Rap, funk, pop internacional**: percepções dos professores sobre as referências musicais dos alunos. 2019. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e história da cultura. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CITELLI, A. Tecnocultura e educomunicação. **Rizoma**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 2, p. 63-75, 2015.
- CITELLI, A. (org.). **Comunicação e educação**: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulistas, 2017.
- CRARY, J. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- FILHO, L. M.; VIDAL, D.G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, 2000.

FRAGO, A. V. **Espacio y tiempo, educación e historia**. Morelia: IMCED, 1996.

GALLEGO, R. C. A configuração temporal e as inovações nos modos de ensinar e aprender nas escolas públicas primárias (São Paulo-Brasil 1850 a 1890). *In*: PERANDONES, P. C. (coord.) **Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica**. Burgos: Universidad de Burgos; Madrid: Sociedad Española da Historia de la Educacion; Valladolid: Universidad de Valladolid, 2011. p. 117-129.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. 3. ed. São Paulo: Experimentos, 1996.

SOUZA, R. F. Tempo de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, 1999.

# Para pensar elementos da análise de discurso na checagem jornalística

*Claudia Maria Moraes Bredarioli<sup>1</sup>*

## Introdução

A proximidade da realização de uma eleição presidencial no Brasil no atual contexto político, histórico, social e econômico, nos incita a repensar de que maneira os processos pedagógicos intrínsecos ao ensino-aprendizagem de nível superior em jornalismo podem contribuir para a reconstrução de uma perspectiva midiática mais democrática.

Em texto anterior, que também circulou neste grupo de pesquisa, expusemos que, no contexto de construções de pós-verdades, o mundo contemporâneo está substituindo os fatos por indícios, percepções por convicções, distorções por vieses. As convicções passam a ocupar o espaço das evidências e provas. A verossimilhança ganhou mais peso que a comprovação. Estamos diante de um fenômeno que já começou a mudar nossos comportamentos e valores em relação aos conceitos tradicionais de verdade, mentira, honestidade e desonestidade, credibilidade e dúvida.

Compreendemos, contudo, que na interface entre comunicação e educação há um largo espaço para pensar e atuar neste contexto, bem como perspectivas para que ele seja reconstruído em outras bases. Mais do que isso, esse cenário traz a nós, professores atuantes neste campo, a necessidade de mantermos certa vigilância diante das questões éticas que permeiam os processos de ensino e aprendizagem – e aqui nos ateremos a experiências realizadas em cursos de jornalismo –, no sentido de nos distanciarmos dessas

---

<sup>1</sup> Escola Superior de Propaganda e Marketing. São Paulo (SP) – Brasil. E-mail: cbredarioli@yahoo.com.br

condições muitas vezes tidas como “normais” diante do senso comum, incentivando nos espaços educativos a prática da perspectiva crítica aplicada à leitura da mídia e à produção de conteúdo a ser colocado em circulação (BREDARIOLI, 2018).

Para Castilho (2016), a pós-verdade pode parecer mais uma expressão de impacto para chamar a atenção de um público saturado de informações e inclinado para a alienação noticiosa. Quem a produz “aproveita-se das incertezas e inseguranças provocadas pela quebra dos paradigmas dicotômicos para criar a pós-verdade, ou seja, uma pseudo-verdade apoiada em indícios e convicções já que os fatos tornaram-se demasiado complexos” (CASTILHO, 2016), dando mais peso à verossimilhança que à comprovação.

Estamos diante de um fenômeno que já começou a mudar nossos comportamentos e valores em relação aos conceitos tradicionais de verdade, mentira, honestidade e desonestidade, credibilidade e dúvida. É um caso típico de aplicação da teoria da “cognição preguiçosa”, criada pelo psicólogo e prêmio Nobel Daniel Kahneman, para quem as pessoas tendem a ignorar fatos, dados e eventos que obriguem o cérebro a um esforço adicional (CASTILHO, 2016).

A ponderação de Castilho atualiza para o contexto das redes uma questão há tempos observada pela ciência. Ecléa Bosi (1992), em seu artigo “Entre a opinião e o estereótipo”, já deixava clara a complexidade inerente à construção do pensamento, das identidades e dos estereótipos diante de nossas experiências vividas cotidianamente em um mundo editado, que nos chega a partir dos mais diversos agentes socializadores – neste caso, com destaque para a mídia – e, por meio dos quais, construímos nossas próprias “verdades parciais”. Segundo Luis Felipe Miguel (2017), “trata-se de um problema grave, para o qual ainda não existem soluções, e cujo impacto na democracia é mesmo grande”. Entre as opções pedagógicas para experimentar caminhos que nos levem a uma produção jornalística distante das falsas notícias, mais do que um processo rigoroso de checagem, vemos que há de se compreender a análise discursiva, especialmente em relação ao contexto sócio-histórico, que a ela serve como um dos pontos de partida para observação. E este é o ponto central em discussão neste artigo.

Dessa forma, nos dispusemos aqui a elencar questões relativas a dois momentos sócio-históricos distintos de um personagem político da história brasileira recente. Para isso, tomamos como exemplos os discursos de Luiz Inácio Lula da Silva em dois momentos, explicitados a seguir. A proposta nasce de uma experiência que começa a ser desenvolvida no Centro

Experimental de Jornalismo (CeJor) da Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo (ESPM-SP) e prevê a criação de um produto multimidiático para a realização de uma cobertura diferenciada das eleições presidenciais de 2018.

Considerando que o processo de checagem, intrínseco ao fazer jornalístico, ganhou notoriedade ao deparar-se com as necessidades expostas à produção no jornalismo na tentativa de reduzir a circulação de conteúdos falsos, propusemos para esta oficina, para além das práticas de *fact-checking*, envolver também alguns processos de análise discursiva de políticos, com destaque para a compreensão do contexto sócio-histórico no qual se concretizam como processos comunicativos. Mais do que isso, consideramos ainda, dentro desse projeto, apurar como tem se dado a apreensão dos discursos políticos em razão das diferenças de classes sociais e da exclusão ou inclusão desses eleitores em redes digitais. Essa etapa, contudo, ainda não começou a ser desenvolvida e deverá ser foco de um outro texto.

A proposta é que a oficina incentive o desenvolvimento e a veiculação de conteúdo jornalístico, permitindo a produção multimidiática e a inserção dos alunos nas estratégias de publicação e divulgação de suas reportagens em mídias digitais. Os alunos participam de todas as etapas do processo: reuniões de pauta; entrevistas; apuração; checagem; produção de textos, vídeos, fotos e infografias; edição; publicação; divulgação em redes sociais; e acompanhamento da circulação do conteúdo.

Em razão de a própria ementa deste grupo de pesquisa defender que a convergência das linguagens midiáticas provocam impactos na maneira de aprender e ensinar, nos modos de perceber, sentir e pensar as relações humanas em suas práticas sociais, nos apoiamos nessa premissa para as ponderações aqui apresentadas, considerando o campo comunicação e educação como espaço privilegiado da atuação dos educadores, apresentando o como lócus na formação dos sentidos sociais. Mais ainda quando, segundo Citelli (2000), ponderamos que as comunicações, que ganharam centralidade política, estratégica e econômica na sociedade pós-industrial, “passaram a operar sob outra chave técnica, onde se incluem a digitalização e a sinergia capazes tanto de otimizar o conceito de interação entre sujeitos”, segundo as novas regras impostas pelas redes e pela lógica da circulação de conteúdo à deriva, como ampliar as possibilidades operacionais dos diversos meios de comunicação.

Em síntese, a comunicação, pelo peso estratégico que possui na sociedade pós-industrial, pela maneira como contribui na formação do *sensorium*, pelo que joga na composição dos valores e pelas infinitas possibilidades técnicas que disponibiliza – por exemplo, o ensino a distância – possui enormes vínculos com o plano da educação, seja formal, informal ou não formal. Explorar tais possibilidades, entendendo as dinâmicas discursivas e de linguagem que as engendram é tarefa da qual os diferentes sistemas de ensino não podem se furtar (CITELLI, 2000).

Dessa forma, as breves percepções apresentadas a seguir foram construídas com o intuito de prover elementos para que os alunos pudessem tomar contato com os conceitos concernentes à análise discursiva, bem como dimensionar com mais clareza os processos intrínsecos à compreensão do contexto sócio-histórico que permeia os passos desse desenvolvimento analítico. Tomamos como base a condição formadora presente nos processos de recepção midiática para discutir as questões discursivas deste agente socializador na construção da percepção em torno das falas de Luiz Inácio Lula da Silva em dois momentos distintos da história do Brasil: após sua primeira eleição à Presidência da República, em 2002, e algumas horas antes de se entregar à Polícia Federal para ser preso pela segunda vez em sua vida, em 2018.

## Contexto da análise

Os dezesseis anos que separam um discurso do outro sinalizam a complexidade dos momentos históricos pelos quais o país passou e trazem discussões que não caberiam no presente texto. Dessa forma, vamos nos ater apenas aos discursos proferidos, sem desmerecer, portanto, a condição sócio-histórica na qual foram produzidos – algo concernente aos processos de análise discursiva de linha francesa, que nos guiam pelo caminho aqui exposto.

Neste mesmo contexto, não nos dispusemos aqui a explorar os discursos construídos pela mídia a partir da exposição do que foi dito pelo ex-presidente nos dois momentos por nós selecionados para a discussão aqui proposta. Consideramos, contudo, de extrema relevância um levantamento neste sentido, que possibilite uma compreensão mais clara sobre as apreensões conteudísticas e ideológicas desveladas pelos *media* sobre essas falas. A intenção é de que uma segunda etapa de observação nos permita realizar esse segundo objetivo, que terá especial relevância para a compreensão de consumo midiático em torno dessa temática.

Desse modo, ao nos apoiar na importância do recurso da fala enquanto suporte para os processos comunicativos (e conseqüentemente educativos) aqui exposta por Baccega, tomaremos os discursos do ex-presidente brasileiro como foco de discussão para este texto numa etapa inicial de pesquisa, que depois possa se desdobrar na análise midiática e, a partir dela, na observação mais aprofundada de algum aspecto que nos permita compreender melhor como ocorreu o processo de circulação de valores em dois momentos tão distintos da história recente do Brasil. Conforme a autora:

a) quando tratamos de recepção, estamos tratando também do outro polo: o da emissão. Só o encontro dos dois constitui a comunicação. Por isso, é preferível falar sempre em campo da comunicação. Os estudos de recepção não são um lado novo da comunicação: trata-se apenas de uma nova perspectiva desses estudos, a qual vem se desenvolvendo nas últimas décadas; b) quando se fala em comunicação, não estamos tratando apenas daquela veiculada pelos suportes tecnológicos (chamados meios de comunicação, mídia), embora os consideremos de extrema importância na atualidade, configurando-se, inclusive, como destacados construtores de realidades. Comunicação é interação entre sujeitos que, para tanto, podem utilizar-se predominantemente – e às vezes tão-somente – do mais democrático de todos os suportes: o aparelho fonador. As feiras, a literatura de cordel, o circo, o teatro, o folhetim, o carnaval, entre muitas outras configuram-se nessa modalidade de comunicação e constituem as matrizes históricas dos produtos dos meios de comunicação, tal qual os conhecemos hoje (BACCEGA, 1998, p. 7).

A relevância de compreender ambas as falas do ex-presidente diante de uma gama distinta de interlocutores em cada uma delas nos permite também observar o diálogo que ele se põe a construir com a cultura (destacando que nela se insere a condição sócio-histórica) em dois momentos. Novamente nos apoiamos em Baccega para referenciar essa questão:

Cada discurso, quer seja emitido por um indivíduo-sujeito ou por um sujeito-coletivo, usando apenas a própria voz ou a tecnologia mais avançada – satélite, por exemplo – é, na verdade, a atualização de um processo de interlocução entre vários discursos, manifestação de diálogos, entre os mais diversos gêneros e até entre as mais diferentes épocas. [...] Trata-se de diálogo que tem como cenário uma determinada cultura, e sem o qual não haveria (não se poderiam constituir) a telenovela, o noticiário, a música etc. Sem esse diálogo com a cultura, com as referências culturais, de ambos os polos e entre eles mesmos, teríamos uma parcialidade que impediria a constituição de sentido (BACCEGA, 1998, p. 8).

E é justamente a busca pela compreensão dessa constituição de sentido que nos move: as referências da cultura nos processos de criação de sentidos, a condição de atores sociais de cada um dos que constroem e/ou se apropriam dos discursos que circulam no cotidiano e que também é reproduzido pela mídia – ora de forma reduzida, ora sob uma nova narrativa, mas sempre a partir de uma reconstrução do real. Segundo Martín-Barbero,

abre-se ao debate um novo horizonte de problemas, no qual estão redefinidos os sentidos tanto da cultura quanto da política, e do qual a problemática da comunicação não participa apenas a título temático e quantitativo – os enormes interesses econômicos que movem as empresas de comunicação – mas também qualitativo: na redefinição da cultura, é fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa. Isto é, seu caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produto (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 287).

Aqui voltamos à questão sobre a construção de sentidos sociais localizada no bojo das práticas culturais, da construção da cidadania. Ainda de acordo com Martín-Barbero (1997), é desse lugar que devemos nos relacionar com eles. “E é esse o lugar de onde temos que esclarecer qual cidadania nos interessa, parece-nos sempre oportuno reiterar” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 11). Essa construção da cidadania nos remete ainda a refletir sobre nossos processos de entrada nesses discursos que já estão prontos e que nos são dados desde quando nascemos. A perspectiva da interface entre comunicação e educação nos possibilita reconfigurar e recriar os sentidos, motivo pelos quais os sujeitos sempre podem ser outros, mas nem sempre o são.

## O uso da palavra na construção dos discursos

Era manhã de 28 de outubro de 2002 e havia finalmente chegado o momento em que Luiz Inácio Lula da Silva – retirante nordestino, operário metalúrgico, fundador da nova esquerda nacional, sem diploma universitário, orador fluente com escorregões frequentes no idioma – faria seu primeiro pronunciamento oficial como presidente eleito. Lula chegara até ali com a maior votação recebida por um brasileiro e estava pronto para mostrar que sua fala estaria à altura de tal responsabilidade.

Ele enfrentou as palavras sob a perspectiva de não dar margem a interpretações equivocadas. A palavra, o mais importante dos signos ideológicos – por

meio da qual se desenvolve a luta de classes, como aponta Mikhail Bakhtin (1992), foi o espaço para Lula, que sempre defendeu a luta de classes, mostrar como, afinal, conduziria seu trabalho no mais alto posto da hierarquia do Poder Executivo brasileiro. Um choque de condições, já que, como mostra Bakhtin (1992, p. 124): “[a] classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente”.

Mais do que isso, conforme acrescenta Adam Schaff, as palavras, em seus semas, trazem algo que mobilize emocionalmente aqueles que as ouvem. Possibilitam que uma reação emocional acompanhe os conceitos a que se referem. “A palavra vem unida organicamente não só da função cognitiva, como também das funções volitiva e sensitiva” (SCHAFF, 1973, p. 20). Era exatamente o que Lula buscava: tocar não apenas os que estavam presentes fisicamente no local em que realizou o pronunciamento, mas todos aqueles que tivessem acesso ao conteúdo da mensagem que tentava enunciar, qualquer que fosse o recorte dado a ela por quem assumisse transmiti-la.

Não seria possível restringir a condição de presidente nem tampouco a de sindicalista. O pronunciamento teria de ser heterogêneo o bastante para ligar, como cita Helena Brandão (1991, p. 71), “de maneira constitutiva o Mesmo do discurso com o seu Outro, ou, em outros termos, permitir a inscrição do discurso daquilo que se costuma chamar de seu ‘exterior’”. Seria a primeira situação em que Lula agregaria o poder a esse “Mesmo do discurso” e, paralelamente, tomaria o posicionamento sindical “como Outro”. O que por tanto tempo havia sido “exterior”, se tornaria parte.

Por isso, o cuidado com que cada um dos 1.939 vocábulos do pronunciamento foi escolhido não deixou dúvida sobre a noção do juízo de valor contido em todos eles. A intenção era clara: falar para 170 milhões de brasileiros e não apenas para seus eleitores, ciente de que o conteúdo da mensagem está de fato no receptor ao qual ela se destina. Como descrito por Maria Lourdes Motter (2001, p. 43), o sentido da palavra

*é totalmente determinado pelo contexto no qual ocorre. Há tantas significações quantos contextos possíveis. E elas se realizam na interação verbal ou na enunciação entendida como processo envolvido na produção do discurso, pressuposto lógico do enunciado e instância de mediação que assegura a colocação em discurso das virtualidades da língua. [...] A palavra, realizada na enunciação concreta, é inteiramente determinada pelas relações sociais, e está sujeita a variações em função do interlocutor, relativamente ao grau de intimidade, à hierarquia, ao contexto, à situação (Grifo nosso).*

O pronunciamento do então presidente eleito provou que a palavra, de fato, manifesta uma prática social condensada e é o modo mais puro e sensível da relação da comunicação social. Cada uma das que Lula proferiu em pouco mais de vinte minutos vinha prenhe do sentido adquirido no contexto em que estava sendo empregada. A intenção era atingir os públicos mais variados que pudessem receber o conteúdo de sua mensagem, falando como autor, locutor e enunciador.

Ele destacou com vigor que o objetivo de extinguir a fome no país se cumpriria caso ao final de seu mandato cada brasileiro pudesse se alimentar três vezes ao dia. E, ao mesmo tempo, agradou empresários e mercado financeiro enfatizando empenho em encaminhar reformas, barateamento do crédito e fomento ao mercado de capitais.

Não se imaginaria tal cena uma década antes e tampouco, naquele momento de 2002, se pensaria no destino que teve Luiz Inácio Lula da Silva dezesseis anos depois. Mais atenção ainda nos traz a perspectiva histórica se observarmos que, em 1989, o Partido dos Trabalhadores lançou a primeira candidatura de Lula à presidência, defendendo em documento que nem os limites institucionais, nem os não institucionais poderiam determinar o programa partidário e os objetivos históricos de construir uma sociedade socialista. Era preciso demover a “fé” dos que ainda carregavam a crença de que o PT instauraria o “temível comunismo” no Brasil se chegasse ao poder – estereótipo que, como quase todos, teve origem social. Se toda palavra contém juízo de valor, no estereótipo há predomínio dele; um juízo provisório que pode ou não ser validado. E esse juízo provisório é constitutivo do cotidiano. Como cita Agnes Heller (1985, p. 34): “Os juízos ultrageneralizadores são todos eles juízos provisórios que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, formos capazes de atuar e de nos orientar.” Isso permite que, diante de uma nova situação, a leitura desta seja feita a partir de conceitos e estereótipos já existentes. Retomando Schaff (1973, p. 18):

O estereótipo é também um reflexo específico da realidade, mas com a intervenção adicional do fator subjetivo, em forma de elementos emocionais, valorativos e volitivos, que lhe conferem um caráter próprio e peculiar, tanto em relação ao conhecimento quanto ao comportamento humano.

O que se viu na manhã de 28 de outubro de 2002 foi claramente a adequação do discurso de Lula e do próprio Partido dos Trabalhadores. Seria

preciso vincular-se a novos estereótipos (da mudança, do novo, da modernização), vincular-se a um outro juízo provisório que permitisse a abertura de um, também novo, processo de validação. Uma mudança que teve início bem antes do processo eleitoral, com a criação de mensagens que pudessem ser mais bem recebidas pelos eleitores brasileiros do que nos pleitos anteriores, em que o candidato havia saído derrotado. Uma mostra do quanto a situação, o contexto, é fator determinante na formação do discurso e, ao mesmo tempo, uma prova de que a enunciação e a percepção ocorrem de formas diferentes. Conforme cita Lippmann (1980, p. 256):

As mais sutis e penetrantes de todas as influências são as que criam e mantêm o repertório de estereótipos. Dizem-nos tudo sobre o mundo antes que o vejamos. Imaginamos a maioria das coisas antes de experimentá-las. E, a menos que a educação nos tenha tornado agudamente conscientes, essas preconcepções governam profundamente todo o processo da percepção.

Assim depurada, a primeira fala oficial de Lula como presidente eleito também teve êxito na divulgação que recebeu dos meios de comunicação. Foi cercada de elogios de personalidades dos mais diversos setores da atividade econômica, do cenário político e das áreas de cultura, educação e meio ambiente. Desse modo, o pronunciamento utilizou-se do megafone da mídia para chegar a quem não o ouviu ao vivo, aos brasileiros-receptores que receberam a mensagem após o filtro natural que cada veículo de comunicação dá ao tratar uma informação.

Daí a preparação prévia da equipe petista para ultrapassar essa seleção, que é da natureza da mídia e que, todavia, abre espaço para discutir a maneira como essa edição ocorre, geralmente, em função da manutenção do sistema ideológico. Esse processo permite que os meios de comunicação agendem temas para a sociedade discutir, ditando o que deve ou não ser destaque na imprensa. Isso porque a mídia, na nossa cultura oral, acaba eleita porta-voz para relatar os fatos (é a fé pública). O desafio apresentado ao público receptor é o de construir uma nova realidade a partir desse mundo editado. Assim, sabe-se que a mídia, como fio mais espesso do tecido que é a cultura, influencia o comportamento do público, mas não é determinante desse processo. O rádio, a televisão, o jornal, a internet e os meios de comunicação em geral são instrumentos que servem como “suportes” para que as ideias circulem. Como explica Maria Aparecida Baccega (1998, p. 10): “informação não é conhecimento. Poderá até ser um passo importante.

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”.

O pronunciamento do presidente eleito foi feito para entrar na pauta do noticiário do dia, não só pela importância da figura que o proferiria, mas também por conter fatos novos, como a criação da Secretaria de Emergência Social. E a estratégia funcionou. A novidade foi manchete dos principais jornais do país, recebeu destaque na imprensa internacional e esteve presente nos telejornais das maiores redes de televisão do Brasil e do exterior. Assim, citando Baccega (1998, p. 8):

Ocupando espaços e promovendo silêncios, o discurso tem seu poder ampliado pelos meios de comunicação, os quais dão voz a algumas posições e silenciam outras. O prestígio do discurso, a ‘autoridade’ de quem o emite, o lugar do discurso, enfim, são fundamentais para sua divulgação com caráter de veracidade. Logo, ele está no centro das relações de poder.

Ao contrário desta, a fala proferida algumas horas antes de sua prisão, em 7 de abril de 2018, foi em grande parte desqualificada diante do filtro midiático. Mas, ainda assim, pautou o noticiário. Sob percepções diferentes e a partir de construções discursivas até conflitantes entre si, jornais, websites, blogs, canais de TV e rádios percorreram longamente sobre o tema, reconstruindo sob as mais diversas possibilidades de construção de sentido o discurso do ex-presidente condenado a cumprir pena de mais de doze anos de detenção. A poucas horas de se entregar, na perspectiva discursiva de Lula não havia mais “o mercado”, não havia mais que se preocupar com as consequências que sua fala traria à variação cambial e à captação de investimentos. Os interlocutores eram outros, eram dele. Durante sua fala, o ex-presidente era interrompido por gritos de “não se entrega”, “resiste”. Em 2002, era preciso se reafirmar; dezesseis anos depois chegou o momento de fazer um retrospecto. Foram 55 minutos de fala em frente ao sindicato dos metalúrgicos em São Bernardo do Campo, destacando uma perspectiva mais pessoal, retomando sua própria história e suas relações.

Foi preso no dia em que aquela que foi sua companheira por 43 anos completaria 68 anos. Talvez a perspectiva do estadista estivesse mais presente nos momentos que antecederam à prisão do que quando, após uma longa trajetória de candidaturas à presidência, ele conquistou o posto mais alto dentre os cargos do poder executivo brasileiro. Diante da militância, ele

abordou vários assuntos. Defendeu uma nova constituinte, elogiou candidatas às eleições que estavam com ele no palco, criticou a ideia de privatizar estatais como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e a Caixa Econômica Federal. Mas, logo voltava ao tema principal do ato e atacava a forma como vem sendo tratado pela Justiça.

Diferentemente do uso midiático do qual ele mesmo se utilizou quando da fala proferida no momento em que foi eleito presidente, discutiu o papel da mídia no processo de sua prisão, condenando a cobertura.

Na prática e distante dos olhos da militância, Lula admitia se submeter à ordem judicial e ir para a cadeia em breve. No entanto, deixava claro que sua força política e popular o credenciava a se entregar em seus próprios termos, e não naqueles estabelecidos pela Justiça. Para encerrar, Lula citou uma frase que, segundo ele, ouviu de uma menina em uma de suas caravanas, mas é de autoria de Che Guevara: “Os poderosos podem matar uma, duas ou cem rosas, mas jamais vão deter a chegada da primavera. E a nossa luta é pela chegada da primavera.” Falava com seus pares. E com a história.

A narrativa que começou a ser construída desde o anúncio de que o ex-presidente teria que cumprir pena de doze anos e um mês de detenção chegou às pressas ao seu destino final, num atabalhado processo que se seguiu à ordem de prisão recebida logo após o Supremo Tribunal Federal (STF) ter votado pela prisão em segunda instância de réus ainda em processo de julgamento.

Em ambos os casos, porém, Lula incorporou ao seu pronunciamento o fato de que comunicação é transmissão de sentidos. Provou que, como disse Bakhtin (1992, p. 124), “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta”. E é no cotidiano, o “espaço em que estamos mais relaxados”, que esse vínculo se estabelece com mais força. Segundo Agnes Heller (1985, p. 127): “A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade [...]. O homem já nasce inserido em sua cotidianidade [...]. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade.” As rotinas são permitidas pelas questões sociais. Até mesmo o lazer está inserido nessa realidade; cada indivíduo estrutura o que fazer em seu tempo livre a partir de restrições externas. Há assujeitamento nisso. E há política também.

Justamente por isso é que também nesse espaço – o cotidiano – os meios de comunicação jogam seu potencial de influência. Como não há cotidiano que não esteja inserido num sistema ideológico constituído,

a mídia – e os políticos, por meio dela – acaba por refletir esse sistema, presente o tempo todo na dinâmica da sociedade. Como mostra Ecléa Bosi (1987, p. 99): “Essas imagens têm autoridade sobre nós: e para nos invadirem elas pedem apenas o trabalho de ficarmos acordados. O estereótipo nos é transmitido com tal força e autoridade que pode parecer um fato biológico”.

O próprio posicionamento de Lula e do PT, nas duas circunstâncias (2002 e 2018), é fruto dessa dinâmica social, expressada através das mudanças na língua. Como define Adam Schaff (1976, p. 66), “as mudanças na vida social acarretam consigo a necessidade de modificar a linguagem, quando mais não fosse enriquecido o seu léxico; um efeito análogo é causado pelo contato com as culturas estrangeiras, que agem sobre a linguagem por contágio”.

A palavra é o mais sensível indicador das transformações sociais. Cada uma delas carrega um estereótipo, que também muda através dos tempos. A cultura atualiza as palavras, retirando alguns semas e acrescentando outros. Assim, as palavras vão tendo outras significações com o passar dos anos, ou até desaparecem. E as maiores mudanças de significado ocorrem justamente nos períodos de maior movimentação social. Até mesmo o sistema ideológico, para se manter, tem que se modificar. Desse modo, segundo Bakhtin, nenhuma palavra simplesmente reflete a realidade; *há refração ao mesmo tempo* – interação entre a teoria mecanicista e o idealismo, de onde sai a consciência, a ideologia, que é mutável ao longo do tempo.

A conotação de mudança impressa no discurso de 2002 deu lugar à fala sobre as traições ao petista e, especialmente, à reconexão com seu lugar de origem em 2018. Os dois pronunciamentos se utilizaram do fato de que a reprodução do discurso não significa igualdade e que, da mesma forma, não há possibilidade de ruptura completa com o que já existe. Adaptam-se à realidade de que os domínios têm “vida própria” e que esse percurso de ligação a eles não pode ser completamente rompido, ou o discurso ficaria ininteligível. Uma constatação de que o novo que se fabrica tem que estar enraizado.

## Considerações finais

As percepções aqui apresentadas estão agora sendo submetidas a um segundo passo metodológico e pedagógico no sentido de serem tomadas como fonte de observação para a análise de material jornalístico produzido em diferentes momentos e por outros interlocutores. Com a finalização desta etapa, objetiva-se que os alunos tenham uma condição diferenciada de

aplicar na cobertura experimental das eleições presidenciais, que será realizada ao longo do segundo semestre de 2018, especialmente nas práticas de checagem de informação e observação dos contextos de fala dos candidatos que estarão no palco da campanha política a se desenrolar nas mídias e no cotidiano dos brasileiros.

## Referências

BACCEGA, M. A. Conhecimento, informação e tecnologia. **Comunicação & Educação**. São Paulo, n. 11, p. 7-16, 1998.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOSI, E. A opinião e o estereótipo. **Contexto**, São Paulo, n. 2, p. 97-104, 1977.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1991.

BREDARIOLI, C. A perspectiva ética e os processos de ensino e aprendizagem em Jornalismo em tempos de pós-verdade. *In*: NAGAMINE, E.; GOMES, A. L. Z. (orgs.) **Territórios migrantes, interfaces expandidas**. Ilhéus: Editus, 2018. (Série Comunicação e Educação; v. 5)

CASTILHO, C. Apertem os cintos: estamos entrando na era da pós-verdade. **Observatório da imprensa**, [Campinas], 28 set. 2016. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/imprensa-em-questao/apertem-os-cintos-estamos-entrando-na-era-da-pos-verdade/>. Acesso em: 2 fev. 2017.

CITELLI, A. O. **Comunicação educação e linguagem**. São Paulo: ECA-USP, 2000. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/133.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.

LIPPMANN, W. Estereótipos. *In*: STEINBERG, CH. (org). **Meios de comunicação de massa**. São Paulo: Cultrix, 1980.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: ed. Um, 1997.

MIGUEL, L. F. Os meios de comunicação e a democracia: dossiê Pós-Verdade. **ComCiência**, Campinas, 9 mar. 2017. Disponível em: <http://www.comciencia.br/os-meios-de-comunicacao-e-a-democracia/>. Acesso em: 13 jun. 2017.

MOTTER, M. L. Cotidiano e Linguagem. *In*: BACCEGA, M.A. **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 29-47.

SCHAFF, A. Lenguaje y acción humana. *In*: SCHAFF A. **Ensayos sobre filosofía del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1973.

SCHAFF, A. **Linguagem e conhecimento**. Coimbra: Almedina, 1976.

# PARTE III

Técnicas, tecnologias e mundo digital

# Uma reflexão sobre as relações entre os jovens e as tecnologias

*Patrícia Oliveira de Freitas<sup>1</sup>*  
*Sérgio Luiz Alves da Rocha<sup>2</sup>*

## Introdução

Este texto apresenta alguns dos dados obtidos durante a realização do projeto “Jovens, tecnologias e suas relações com a escola”, desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) nos anos de 2016 e 2017. O objetivo geral do projeto foi compreender de que modo os alunos usam as tecnologias digitais de comunicação e informação para realizar as atividades demandadas pela instituição escolar, dentro e fora dela.

Desejamos compreender se as práticas relativas aos novos meios digitais de comunicação e de informação tensionam as práticas escolares. A ideia, que já expressamos em outros textos (ROCHA; FREITAS 2017a, 2017b), é a de que mesmo que a escola não integre esses meios, ao se tornarem parte das práticas por ela levadas a cabo, tais artefatos culturais atravessam as dinâmicas de construção do saber de nossos jovens na contemporaneidade. Tal processo ocorre tanto no interior da instituição escolar como fora dela, devido à própria natureza cada vez menos desterritorializada que apresentam as novas tecnologias digitais de informação e de comunicação<sup>3</sup>.

---

1 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica (RJ) – Brasil. E-mail: p.defreitas@hotmail.com

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ) – Brasil. E-mail: sergio.rocha@ifrj.edu.br

3 Uma questão sempre presente é a de superar uma visão que chamaríamos de materialista sobre as tecnologias. Superar a materialidade e pensar que ela própria é um componente cultural. Neste sentido, não falamos dos aparelhos em sua fisicalidade apenas, embora seu

Assim, uma questão inicial a ser pensada de modo qualificado por aqueles que estão envolvidos com os processos de ensino-aprendizagem realizados na instituição escolar seria: se, com a invenção da imprensa e a consequente difusão do livro impresso, nos foi legado um determinado modelo de escola, não estariam as novas modalidades de comunicação promovendo alterações de diversos níveis, a ponto de exigir uma reflexão sobre as mudanças que hoje vivenciamos em termos da cultura digital?

Nosso campo de pesquisa é constituído por três escolas públicas situadas no estado do Rio de Janeiro<sup>4</sup>. A primeira é o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFRJ), campus Rio de Janeiro, situado no bairro da Maracanã, região metropolitana do município do Rio de Janeiro. Nela são oferecidos, por meio de processo de seleção pública, vagas para cursos técnicos, graduação, pós-graduação, pós-médio e educação de jovens e adultos. A segunda escola é o Colégio Estadual Presidente Dutra, localizado nas proximidades da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no município de Seropédica, que oferece o ensino médio regular e o curso de formação de professores. Também no entorno da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no mesmo município de Seropédica, a terceira instituição é o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR). O CTUR oferece cursos técnicos concomitantes interno e externo, pós-médio e o ensino regular.

Em cada uma das escolas, aplicamos um mínimo de sessenta questionários. Neste momento, a segunda etapa do projeto, estamos realizando as entrevistas com doze jovens de cada uma das escolas.

A seguir apresentaremos alguns dos dados recolhidos na primeira fase da pesquisa, buscando refletir sobre os seus significados.

---

aspecto físico também importe. O formato material do celular proporciona a base para determinados usos que não seriam possíveis de serem instituídos com um desktop, por exemplo. Mas o que nos importa aqui é chamar a atenção para os aspectos imateriais que se cruzam nesta materialidade, seja os usos a que se prestam, seja os conteúdos que neles circulam.

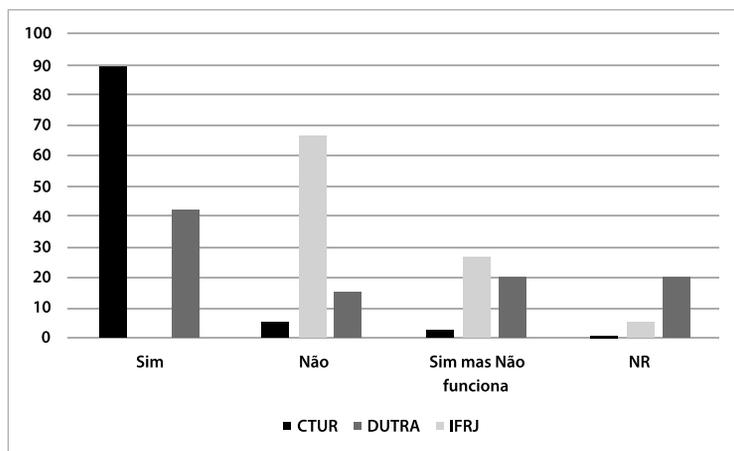
4 Inicialmente o projeto previa que a sua realização ocorreria em quatro escolas públicas do Rio de Janeiro: duas situadas no município de Seropédica e duas situadas no município do Rio de Janeiro. Em cada um dos municípios teríamos uma escola da rede estadual de educação e uma escola da rede federal de ensino. Entretanto, problemas de natureza burocrática nos impediram de realizar a pesquisa na escola da rede pública estadual do município do Rio de Janeiro.

## Desenvolvimento

Em nosso questionário, formulamos uma série de questões relativas à natureza da relação dos jovens com as tecnologias. Estas questões diziam respeito a diferentes aspectos, tais como: os tipos de artefatos que os jovens possuíam (celular, *tablet*, desktop, consoles de *game*, *players* etc.); a forma de acesso à rede que utilizavam; os aplicativos mais usados, tanto para realização das atividades escolares como para outras atividades; suas opiniões sobre os usos destes aplicativos para auxiliar nas atividades escolares, entre outras.

Podemos iniciar nossa reflexão sobre as relações dos jovens com as tecnologias a partir dos dados sobre a presença ou não de uma rede *Wi-Fi* aberta na escola, franqueada ao uso dos alunos.

**Figura 1:** Sua escola tem rede *Wi-Fi* para o acesso dos alunos?



Fonte: elaborada pelos autores.

Como podemos observar na Figura 1, no Colégio Estadual Presidente Dutra, ao somarmos os alunos que afirmaram que não havia acesso a uma rede *Wi-Fi* na escola com aqueles que disseram que ela existia mas não funcionava, temos aproximadamente 90% das respostas. Durante a aplicação dos questionários, um dos alunos comentou conosco que a escola não disponibilizava acesso à rede aos seus alunos, pois esta servia apenas para as atividades administrativas da escola. Ele continuou dizendo que nem mesmo a direção da escola possuía acesso às senhas. Quando ocorria algum problema com a rede, a direção acionava o serviço de manutenção da Secretaria de Educação, que enviava um técnico.

No caso do IFRJ, há uma rede para uso dos alunos, embora muitos não saibam (20%) e outros afirmem que ela não funciona (21%). De fato, pudemos perceber que em alguns locais da escola a rede fica indisponível e que seu funcionamento é, no geral, bastante instável.

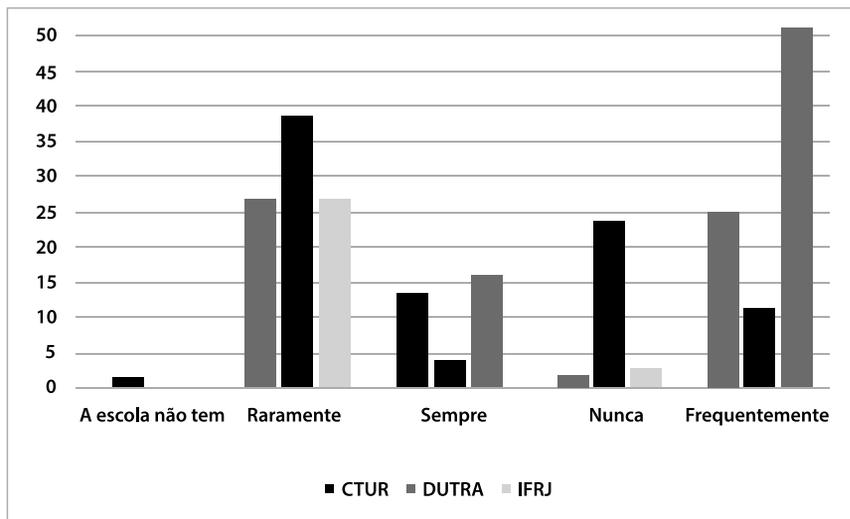
Já no CTUR, o acesso é feito através da rede da UFRRJ, franqueada a um grande número de alunos. O acesso pode ser feito ao longo de todo espaço da escola, incluindo a sua área externa. O acesso a esta rede é bastante satisfatório, com o sinal forte em toda a área da escola<sup>5</sup>.

No caso do Colégio Estadual Presidente Dutra, não há um espaço com computadores para uso dos alunos com acesso à rede. No IFRJ e no CTUR, as bibliotecas dispõem de computadores para acesso à rede. No IFRJ, alguns conteúdos e plataformas são bloqueados e no caso do CTUR, embora não exista o bloqueio, há uma indicação para que determinados conteúdos e plataformas, por exemplo, os do Facebook, não sejam acessados ou o sejam de modo muito rápido.

A prática simples do bloqueio do acesso nos parece ser muito problemática. A questão que se apresenta é pensar como a escola pode exercer seu papel de mediadora do uso que os jovens fazem dos conteúdos do mundo digital. O que estes dados nos indicam, em particular no caso do Colégio Estadual Presidente Dutra, é que os jovens não têm o acesso à internet como parte de um projeto pedagógico definido pela instituição escolar. Nas duas outras escolas, a “política” se reduz à proibição, sem qualquer tipo de racionalização sobre as razões que fazem com que ela seja necessária.

---

5 No caso do CTUR, por abrigar cursos técnicos da área agrícola, o espaço externo assume as características de uma pequena fazenda, possuindo a escola uma extensão de 60 hectares. O sinal da internet, da universidade que atende ao colégio técnico, chega até o Colégio Estadual Presidente Dutra, que fica em frente a UFRRJ.

**Figura 2:** Qual a frequência de acesso à biblioteca da escola?

Fonte: elabora pelos autores.

Mesmo que lembremos que este acesso pode se dar por meio do celular, sem a necessidade de terminais, devemos lembrar que as escolas interpõem uma série de restrições ao seu uso. No estado do Rio de Janeiro, existe inclusive uma lei que proíbe o seu uso em sala de aula<sup>6</sup>.

Na Figura 2 podemos acompanhar a frequência de acesso às bibliotecas das três escolas. Talvez possamos dizer que um dos diferenciais entre as escolas é que tanto no CTUR como no IFRJ as bibliotecas estão equipadas com alguns terminais de computador, enquanto no Dutra isso não acontece.

A ausência de terminais de computador na biblioteca do Colégio Estadual Presidente Dutra nos leva a refletir sobre os modelos de construção de saber ainda vigentes no interior da instituição escolar. Nesta biblioteca encontramos apenas os livros, o que reforça uma concepção dicotômica entre o mundo letrado e o mundo digital. Mesmo nas duas outras escolas, ainda que os computadores estejam presentes e permitam um determinado acesso aos conteúdos do mundo digital, se verifica esta repartição, já que o acesso aos livros é realizado sem constrangimento, expressando a ideia frequente de que a leitura e os livros civilizam.

Estas práticas e concepções sobre o acesso à informação e ao saber estão na contramão daquilo que alguns autores acentuam como

<sup>6</sup> Lei Estadual n° 5222, de 11 de abril de 2008.

sendo o estabelecimento de um maior hibridismo de suportes para o acesso à informação e construção do conhecimento. Um dos principais representantes dos estudos culturais latino-americanos, Martín-Barbero, afirma que vivemos hoje um “descentramento” do saber que leva o livro e a escola a conviverem com novas formas de expressão e aprendizagem (MARTÍN-BARBERO, 2014).

Outro autor, Néstor García Canclini, afirma que cada vez mais a escola assiste a uma redução de influência, na medida em que, com a comunicação digital e, antes dela, com as mídias de massa, multiplicam-se os espaços e as formas de acesso ao saber (CANCLINI, 2008), aspecto que também aparece incorporado na noção de descentramento proposta por Martín-Barbero.

O acesso ao saber pode ocorrer a partir de diferentes suportes, espaços e figuras. Esta mutação tensiona as práticas escolares, que ainda hoje são concebidas majoritariamente em torno de uma ideia de limitação dos espaços do saber (o espaço delimitado pelos muros da escola), limitação do suporte (privilégio do livro) e hierarquia das figuras de saber (o professor que sabe *versus* o aluno que não sabe).

Podemos refletir um pouco mais sobre a inexistência dos computadores na biblioteca do Colégio Estadual Presidente Dutra, bem como sobre o acesso limitado ao seu uso no CTUR e no IFRJ. Ao que parece, eles apontam para um certo medo de um uso desregrado e mesmo para a presença do que denominaríamos de uma “navegação selvagem” dos jovens pelos conteúdos do mundo digital.

Falamos aqui em “navegação selvagem” como referência ao que Chartier nos diz sobre as leituras selvagens:

Aqueles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de não considerar como não leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão de mundo, as maneiras de sentir e de pensar (CHARTIER, 1998, p. 104).

Tentando transpor aquilo que afirma o autor em relação à dicotomia entre leitura canônica e a leitura efetiva que fazem os jovens, podemos

refletir sobre o que seria um uso crítico-reflexivo da cultura digital. Mesmo sem entrar no mérito de criar hierarquias sobre o que seria adequado ou não, nos parece que as práticas restritivas por parte da escola não parecem ser a melhor forma de fazer com que os alunos façam um uso mais “denso” dos elementos da cultura digital.

Neste sentido, nos parece que a escola renuncia a seu importante papel como instituição mediadora destes acessos. A instituição escolar parece não se interessar pelos usos que os alunos fazem da cultura digital. Talvez o desinteresse da escola esteja assentada naquela concepção de senso comum que já comentamos.

Baseando-se em um falso conhecimento sobre aquilo que os jovens fazem ao acessar a cultura digital, a escola constrói modos de interação que são baseados na ideia de que os jovens usam mal as tecnologias. Predomina, assim, uma visão de cunho moralizante, renegando pura e simplesmente o acesso aos conteúdos, retirando-lhes a legitimidade e recusando a possibilidade de que a partir desses usos possam se dar múltiplas trajetórias de construção do saber.

A escola, ao não conferir legitimidade a tais conteúdos e usos, não consegue estabelecer uma relação de dialogismo com os jovens que lhe permita atuar como mediadora na constituição de suas visões de mundo e de suas maneiras de sentir e de pensar.

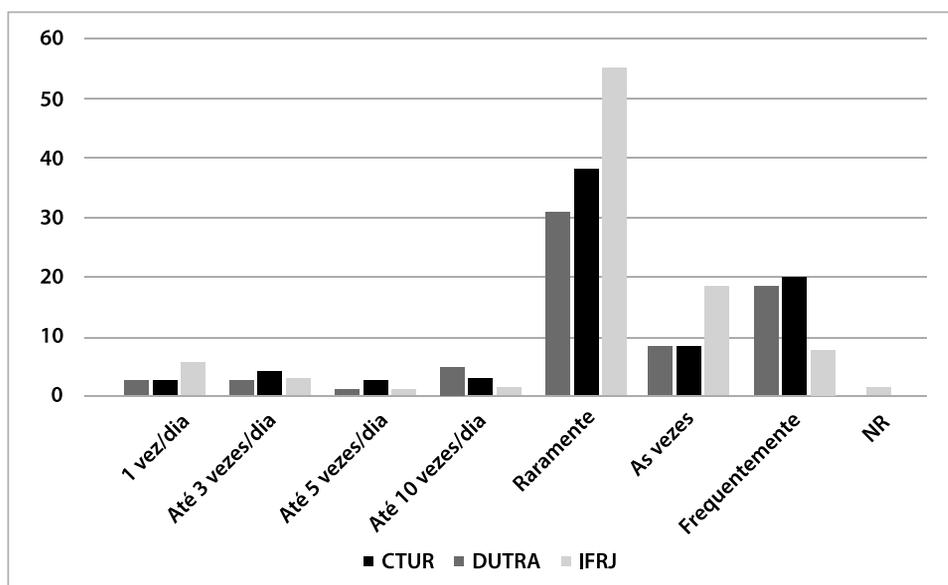
Esta concepção sobre o modo pelo qual os jovens se relacionam com os conteúdos digitais, que denominamos de navegação selvagem, está presente no imaginário de muitas pessoas e merece ser tensionada em outro sentido. Nela prevalece a ideia de que os jovens estão o tempo todo conectados, on-line, sem tempo para relações face-a-face ou mesmo para outras atividades que aconteçam fora das redes.

Esta naturalização da relação dos jovens com as tecnologias foi observada em uma conversa informal com uma professora de uma das escolas nas quais realizamos a pesquisa. Ao conversarmos sobre os objetivos da pesquisa, fazendo referência aos usos do celular pelos jovens, a professora comentou conosco: “Querem entender como os jovens usam o celular, então vocês têm de ir até o trailer na frente da escola. Os alunos ficam ali tentando entrar na rede da [Universidade] Rural”<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> De fato, o sinal da rede da Universidade chega até a frente do colégio Presidente Dutra. Entretanto, todas as vezes que estivemos na referida escola nunca percebemos uma

**Figura 3:** Qual a frequência de postagens de texto?



Fonte: elaborada pelos autores.

Esta naturalização tem um efeito perverso sobre o modo pelo qual a escola encaminha as questões relativas a esta possível relação dos jovens com a cultura digital, sempre vista pelo ângulo da negatividade.

Outra fala, desta vez de um professor, explicita esta concepção. Ao comentarmos sobre os objetivos da pesquisa e seu foco em torno dos usos e daquilo que efetivamente os alunos fazem, ele narrou uma experiência que ocorreu em sala de aula com uma de suas alunas que, segundo suas palavras, “quase criou um caso sério”.

Ele chamava a atenção da aluna com frequência por ela estar usando seu celular na hora da aula. Em uma das aulas, quando novamente ele percebeu que ela usava o celular escondido, ele chamou a sua atenção dizendo que ela deveria prestar mais atenção à matéria. Como resposta, a aluna lhe disse que estava anotando o conteúdo da aula em seu celular porque preferia fazer assim em vez de copiar no caderno.

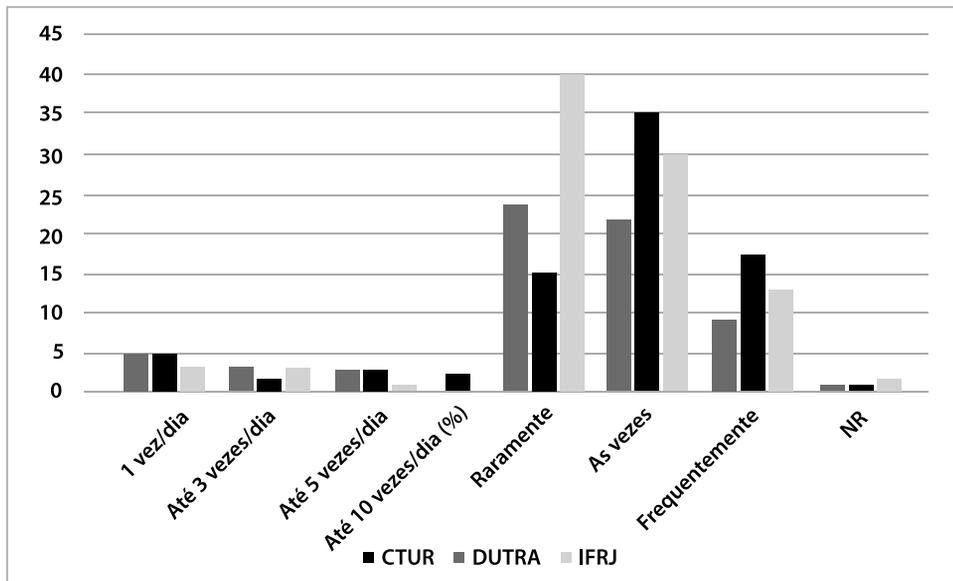
---

quantidade significativa de alunos aglomerados usando seus aparelhos celulares no local indicado pela professora. Vimos sim alunos comprando produtos comercializados no local. Não queremos afirmar que eventualmente os alunos não busquem acessar a rede da UFRRJ, entretanto, não da forma que nos foi relatado.

Pensando que seria a oportunidade de flagrar a aluna mentindo, ele pediu então que ela mostrasse a ele o seu celular para confirmar o que dissera. Profundamente surpreso, o professor pôde constatar que a aluna não apenas copiara aquela aula em seu celular como, também, todas as outras aulas suas e de outras disciplinas.

Se juntarmos estas reflexões aos dados sobre a frequência das postagens de texto e de imagem (Figuras 3 e 4), podemos pensar um pouco mais sobre esta pré-noção. Ao observá-las notamos que o número de alunos que postam textos ou imagens com frequência não corresponde aquela ideia de senso comum de um jovem conectado todo o tempo, com olhos grudados ininterruptamente na tela de seu celular<sup>8</sup>.

**Figura 4:** Qual a frequência de postagens de imagens?



Fonte: elaborada pelos autores.

Por esta razão consideramos importante em nosso estudo privilegiar as “maneiras de fazer” que constituem “as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2008, p. 41).

<sup>8</sup> Comentando estes dados com um professor, ele dizia que era porque os alunos não conseguem ter acesso às redes e somente por esta razão isto não ocorria. Argumento que não ataca o fato de que o acesso não se dá de modo ininterrupto.

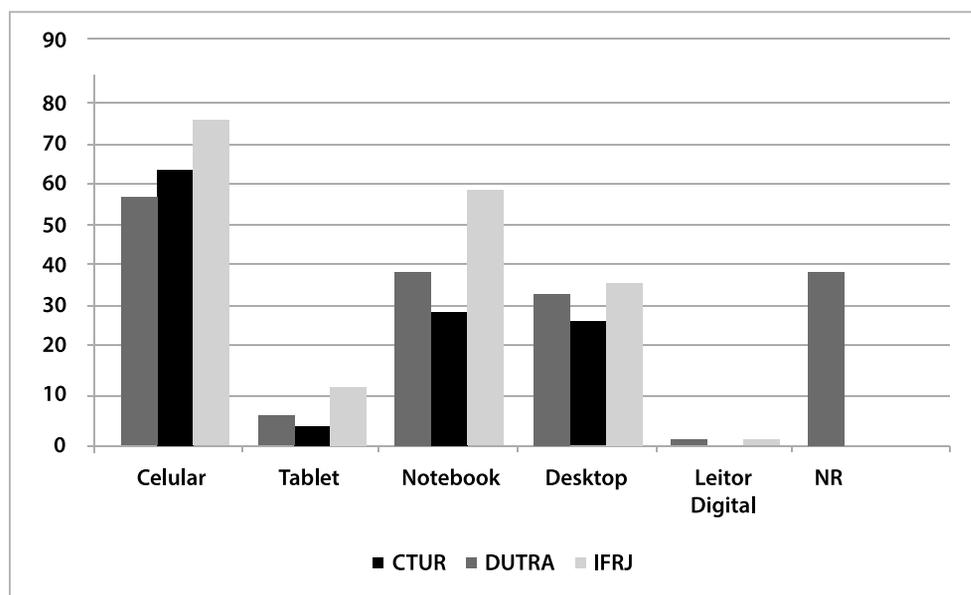
Ao educar o nosso olhar nesta direção, nos é possível perceber que nem todos os usos se encaixam nestes estereótipos. Na realização da pesquisa, circulamos pelas diferentes escolas e pudemos ver jovens conversando animadamente, tocando violão, realizando juntos as suas refeições, lendo e realizando uma série de outras atividades nas quais os celulares ou quaisquer outros aparelhos eletrônicos de acesso às redes não eram atores principais.

Nestes exemplos, percebemos a ideia de que o aluno só utiliza o acesso à cultura digital para entretenimento. Parece sempre difícil conceber por parte dos jovens um uso que fuja desta forma considerada superficial de utilização da cultura digital.

Sabemos que o celular é muito utilizado por nossos jovens. Observamos que nas três escolas ele é o artefato digital mais utilizado para a realização das atividades escolares. Os notebooks e os desktops ocupam respectivamente a segunda e a terceira posições, como pode ser observado na Figura 5.

A complexidade dos modernos aparelhos celulares – *smartphones* – juntamente com a sua mobilidade permitem explicar a maior presença destes entre os jovens. Ao mesmo tempo, resta saber se há diferentes usos para diferentes artefatos culturais digitais.

**Figura 5:** Aparelho que usa para estudar em casa



Fonte: elaborada pelos autores.

De todo o modo, o celular na figura dos modernos *smartphones* possibilita que tenhamos junto de nós, de nosso corpo, uma grande capacidade de processamento e uso de serviços computacionais (computação móvel). Ao mesmo tempo, o ambiente à nossa volta possui cada vez mais outros artefatos culturais nele distribuídos sem que nós, os usuários, tenhamos consciência disso. Estes artefatos também processam informações (computação pervasiva). Juntando estas duas características, a computação móvel e computação pervasiva, teríamos a computação ubíqua. Nossos aparelhos, celulares, por exemplo, passam a interagir com o ambiente e o ambiente passa a interagir com o nosso celular (SANTAELLA, 2013, p. 17).

A ubiquidade produz novas modificações sobre o processo de acesso a informação, potencializando o descentramento do saber. É possível a qualquer hora e a qualquer lugar buscarmos todo e qualquer tipo de informação. Não é um processo programado, sistemático, mas ocorre de modo não ordenado e muitas vezes em meio a outros estímulos sensoriais.

Isso ocorre quando nossos jovens alunos dão um Google, quando tem de ler as mensagens de texto no celular no meio da rua, enquanto caminham. Com a ubiquidade, desenvolve-se outra forma de “atenção”, mais fugidia e pontual. Cabe discutir de que modo conectar estas práticas com as exigidas pela construção do saber, até hoje associadas e uma temporalidade mais lenta e a uma maior concentração.

De qualquer forma, encontramos nas respostas sobre os modos de uso dos aplicativos para realização das atividades escolares muitas indicações sobre a facilidade para a realização de pesquisas e para sanar dúvidas junto aos colegas. A rapidez é uma qualidade elencada pelos jovens como o diferencial dos usos que fazem das tecnologias para acessar informações relativas às atividades escolares. A possibilidade de interação com os colegas, e mesmo como os professores, por meio das redes sociais é outro aspecto bastante citado como um diferencial do uso das tecnologias.

Cabe ressaltar, para finalizar, que quando questionados sobre o potencial da cultura digital, os jovens não emitiram apenas opiniões positivas. Assim, por exemplo, alguns jovens disseram que as tecnologias:

Atrapalham às vezes, pois me ajudam a perder o foco em algumas atividades.

Ajudam, se forem utilizadas para fim de pesquisa e de sanar dúvidas. Atrapalham quando são usadas para cola.

Depende do foco e concentração daquele que as utilizam, uma vez que é preciso ser objetivo com pesquisas ou trabalhos virtuais, pois qualquer notificação de uma rede social pode tirar a atenção dos estudos.

Depende da pessoa, se a pessoa souber administrar o tempo que passa nas redes sociais, vai ser benéfico pois utiliza um tempo somente para estudar; mas se a pessoa não tem esse controle, dificulta para ela.

Com certeza. Mudaram a forma de aprendizado e aguçaram a preguiça e a indiferença dos que nada querem com a vida letiva.

Os alunos ficaram mais preguiçosos.

Estas e outras respostas indicam que os jovens não estão alheios a possíveis questões críticas que podem afetar os usos das tecnologias quando estas são usadas para a realização das atividades escolares.

## Considerações finais

Ao longo da realização da pesquisa, observamos que os jovens com os quais tivemos contato apresentam um perfil distinto daquele que aparece nos discursos que ainda hoje circulam no interior da instituição escolar.

Mesmo que aqui tenhamos apresentado um recorte dos dados da pesquisa, eles nos permitem refletir sobre um conjunto de suposições muito presentes nas discussões que associam a juventude e as tecnologias. Estes dados foram recolhidos sem a pretensão de que pudessem ter uma dimensão de representatividade estatística da população estudada.

Buscamos obter dados que nos permitissem conhecer melhor o perfil desses alunos em termos de determinados aspectos e, a partir deles, elencar elementos para nortear a realização das entrevistas. Nelas poderemos explorar com maior acuidade a dimensão dos usos e dos significados, aprofundando as questões aqui apresentadas.

Entretanto, o que ficou claro foi a necessidade de que existam mais pesquisas que abordem os jovens nos seus fazeres. Há todo um conjunto de suposições sobre os modos pelos quais os jovens usam os artefatos digitais. Tais suposições só servem a um discurso moralizador e pouco elucidativo, que obscurece nossa compreensão daquilo que os jovens são e do que efetivamente fazem com estas tecnologias.

Não nos importa aqui discutir se tais exemplos encontrados ao longo de nossa pesquisa são ou não representativos. No interessa perceber que existem jovens que sabem se relacionar com as tecnologias de maneira mais propositiva. E se alguns conseguem é sinal de que outros também podem fazer o mesmo. Esta é a certeza que nos anima a seguir pesquisando e acreditando. A certeza de que outros modos de uso são possíveis e de que a realidade não é tão dura como algumas vezes pensamos.

## Referências

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1 – as artes de fazer**. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

MARTIN-BABERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

ROCHA, S. L. A.; FREITAS, P. O. Os Jovens, as Tecnologias e as suas Relações com o Universo Escolar: Primeiras Aproximações. *In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom, XL, 2017, Curitiba. Anais [...]*. São Paulo: Intercom, 2017a.

ROCHA, S. L. A.; FREITAS, P. O. Novas tecnologias e a escola: modificações nos padrões de escolarização. *In: Congresso da Asociación Latinoamericana de Sociología – ALAS, XXXI, 2017, Montevideo. Actas [...]*. Montevideo: ALAS, 2017b.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Papirus, 2013.

# Entre a experiência e o acontecimento: algoritmos e o novo *sensorium* nas práticas de educomunicação

Douglas de Oliveira Calixto<sup>1</sup>

## Introdução

Há um desassossego na interação de milhares de pessoas na internet: a mediação de algoritmos no convívio social. Presentes em aplicativos, mecanismos de busca e mídias digitais, os algoritmos organizam o fluxo de informações e aplicam cálculos e protocolos na web, garantindo ordem à navegação na rede. Todavia, ora por interesses comerciais ora por segredo estratégico de conglomerados econômicos, há pouco (ou quase nenhum) entendimento sobre as intenções e os objetivos por trás das funções e mediações que o algoritmo provoca.

Vale dizer, seja para pedir uma pizza via aplicativo, seja para comprar passagens aéreas, seja para mandar uma mensagem no Facebook, existe uma “caixa-preta” responsável por coletar dados, armazenar informação e, conseqüentemente, atuar nas sociabilidades desenvolvidas entre os indivíduos. Em termos operacionais, os algoritmos funcionam como um conjunto de sistemas técnicos, organizados em métricas e cálculos numéricos, que ordenam o fluxo de dados nas redes digitais. Os algoritmos também são, em diversos níveis, responsáveis pela execução e processamento de dados na dinâmica da internet.

Em síntese, essa definição contempla a descrição da “ferramenta algorítmica”; porém, não atende as conseqüências sociais e as implicações teóricas quando pensamos na amplitude que essa ferramenta passou a desempenhar no cotidiano: para além da razão instrumental, os algoritmos

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo. São Paulo (SP) – Brasil. E-mail: dcalixto@usp.br

se tornaram vetores sociais e constituidores de sentido, pois tensionam e são tensionados pelas dinâmicas sociais estabelecidas na web.

Para elucidar a relevância do assunto, podemos apresentar alguns exemplos: (1) em plataformas como Facebook e Twitter, os algoritmos operam para apresentar conteúdos considerados “mais relevantes” à experiência dos usuários. Como consequência, há o crescimento de comportamentos padronizados na circulação de informação, resultando no que Parisier (2012) classifica como filtro-bolha. Ou seja, na interlocução entre a experiência dos usuários e o funcionamento das redes sociais, criasse grupos de interesse fidelizados por aquilo que é apresentado nas redes como “relevante”. As intermináveis brigas e polêmicas nas redes sociais, acionadas por memes ou debates na seção de comentário, passam decisivamente pela lógica de bolhas, potencializada pelos algoritmos. (2) Com princípios de inteligência artificial, os algoritmos são capazes de mapear e sistematizar os comportamentos na internet a fim de apresentar produtos e serviços personalizados conforme o “interesse” dos indivíduos. O algoritmo coleta e processa dados individuais dos sujeitos, classificando e interpretando a informação para elaborar padrões de consumo. Foi a partir dessas operações que, por exemplo, a investigação envolvendo a empresa Cambridge Analytica<sup>2</sup> descobriu que admiradores do chocolate KitKat apresentavam tendências pró-Israel e, conseqüentemente, tendências a votar em Donald Trump. (3) As pessoas passaram a conferir aos aplicativos de redes sociais a confiança para resolver impasses de diversas naturezas, seja do ponto de vista econômico — como aplicativos de organização financeira — seja do ponto de vista afetivo — como aplicativos “cupidos”, responsáveis por apresentar pares ideais para encontros pontuais ou mesmo namoros duradouros. Há, inclusive, algoritmos para mapear e agendar relações sexuais casuais.

A repercussão geral do tema nos últimos anos, como apresentado brevemente nos exemplos acima, levou pesquisadores de diversas áreas a buscarem respostas sobre como a dinâmica dos algoritmos incide no convívio social. No nosso caso, buscamos suscitar neste artigo o estabelecimento de um novo *sensorium* decorrente da ascensão dos algoritmos na sociedade contemporânea, que desemboca no cotidiano de professores e estudantes. Trata-se, em

---

2 Com a ajuda de um algoritmo especial, a empresa criou uma campanha que agradasse os apreciadores do chocolate KitKat. A empresa usava tudo o que as pessoas curtiam ou faziam na rede social em relação ao chocolate para gerar dados, criar um material a partir destes e, assim, manipular opiniões em favor de Donald Trump.

nosso argumento, de uma novíssima — e pouco discutida no ambiente escolar — ordem perceptiva, resultante da interação em redes sociais, com os memes, *tweets*, *youtubers*, games e tantos outros elementos que passaram, a partir da mediação algorítmica, a desafiar os sistemas de ensino. Acreditamos que está em trânsito uma reconfiguração da experiência e do acontecimento nas redes sociais, influenciando como se relacionam estudantes e professores e, consequentemente, a relação deles com o mundo. Nesse sentido, buscamos pontuar elementos que localizam o problema do algoritmo para a interface entre comunicação e educação, trazendo à tona a discussão sobre o que são experiência e acontecimento nas redes sociais e definindo conceitualmente como os algoritmos funcionam. O nosso constructo teórico é resultado da conjugação da disciplina “Interfaces sociais da comunicação e suas mediações contemporâneas: número e algoritmo” com o grupo de estudos MECOM<sup>3</sup>, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

## A definição de algoritmo

No início de fevereiro de 2017, às vésperas do carnaval, o Brasil enfrentava um quadro de expectativa sobre possíveis rupturas institucionais em razão do sorteio que definiria o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) responsável pela relatoria do processo da Lava-Jato. Na ocasião, uma série de reportagens e artigos<sup>4</sup> apresentava as consequências em relação a quem, entre as opções possíveis, seria escolhido para substituir Teori Zavascki — morto meses antes num acidente aéreo. Entre os postulantes, duas possibilidades sobressaíam: na linha mais progressista, como a do

3 Mediações educacionais (MECOM) é um grupo de pesquisa apoiado pelo CNPq e baseado no Departamento de Comunicações e Artes/ECA/USP/PPGCOM, sob coordenação do prof. Dr. Adilson Citelli. Pesquisadores associados: Dra. Ana Luisa Zaniboni Gomes, Dra. Eliana Nagamini, Dra. Elisângela Rodrigues da Costa, Dra. Helena Corazza, Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida, Dr. Rogério Pelizzari de Andrade, Dra. Sandra Pereira Falcão, MS. Suéller Costa; Doutorandos: Ms. Douglas Calixto, Ms. Edilane Carvalho Teles, Ms. Gláucia Silva Bierwagen, Ms. Michel Carvalho da Silva; Mestrandos: Roberta Takahashi Soledade e Wellington Nardes; Iniciação científica: Rafaela Treib Taborda.

4 Com o título “Entenda como funciona o algoritmo do Supremo que sorteou o novo relator da Lava Jato”, reportagem do jornal *O Globo* é um dos artigos que explicam como o sorteio do novo relator teria desdobramentos diversos no cenário político brasileiro. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/entenda-como-funciona-algoritmo-do-supremo-que-sorteou-novo-relator-da-lava-jato-20867142>. Acesso em: 08 jul. 2018.

ministro Ricardo Lewandowski, a operação responsável por investigar desvios na Petrobras poderia tomar nova direção, freando arbítrios e suspendendo os mecanismos que minaram o sistema político nacional. Numa escolha mais conservadora, como os ministros Gilmar Mendes ou Edson Fachin, a base política que retirou Dilma Rousseff da presidência manteria o poder e, *grosso modo*, poderia continuar com a série de “reformas” no país.

Edson Fachin foi escolhido relator da Lava Jato, no dia 3 de fevereiro, após um sorteio conduzido por um *algoritmo*. Na ocasião, suspeitas foram levantadas, pois Fachin atendia perfeitamente à orientação do poder instituído pela Lava-Jato; houve questionamentos sobre a validade do sorteio e, sobretudo, sobre a extrema coincidência do algoritmo em sortear o ministro “ideal” para o processo.

Frente à série de indagações, o STF apresentou à imprensa esclarecimentos dos técnicos do Judiciário: com o objetivo de evitar que a distribuição dos processos seja desequilibrada, o sistema leva em consideração o número de processos que cada ministro recebeu por meio de sorteios. A então presidente do STF, Carmen Lúcia, garantiu que averiguaria a lisura do processo. Não é nossa pretensão discutir os méritos e a abrangência do algoritmo responsável por sorteios de processo do STF. De caráter ilustrativo à discussão proposta neste artigo, o episódio que envolve a relatoria da Lava Jato revela aspectos sobre a relevância dos algoritmos para o convívio social. Primeiro, esses mecanismos numéricos deixaram de cumprir apenas o papel maquínico e instrumental; as mediações algorítmicas estão presentes em operações comerciais, no Supremo e, também, no universo da educação.

Para além de processos automatizados e neutros, a lógica algorítmica passou a ocupar lugar central na cibercultura, a ponto de alguns pesquisadores já utilizarem o conceito “algosfera”. Como exemplo — e já antecipando a discussão que traremos nos próximos tópicos —, já existem algoritmos que mapeiam as dificuldades de aprendizagem e a frequência de estudos para oferecer experiências personalizadas para alunos e alunas. Outro aspecto interessante no sorteio que definiu o novo relator da Lava-Jato: as mediações algorítmicas passaram a suscitar dúvidas e indagações na opinião pública sobre o funcionamento e a “neutralidade” da ferramenta. Na ocasião, o *Estado* apresentou aos leitores a seguinte definição sobre o que é o algoritmo: “sequência finita de regras, raciocínios ou operações que, aplicada a um número finito de dados, permite solucionar classes semelhantes de problemas” (CANTANHEDE, 2017, p. 3).

Trata-se de uma definição amplamente difundida na web para explicar como os algoritmos atuam nas redes. Todavia, para avançarmos sobre a proposta de um novo *sensorium*, precisamos ir além das impressões que circulam no senso comum reproduzidas pela imprensa. O algoritmo traduz os números e os dados que circulam nas redes a fim de construir informação. No ecossistema digital, composto pela interação de humanos e não humanos (LÉVY, 2010), o cálculo algoritmo é um dos fatores que produzem sentido e afetam a dimensão humana. Numa relação híbrida entre sujeitos e tecnologias, esse mecanismo articula a informação de acordo com o interesse dos usuários e as arquiteturas desenvolvidas na rede pelas empresas, estados e atores sociais responsáveis pela web. Ou seja, a própria realidade do ciberespaço é moldada a partir dos códigos e das traduções dos algoritmos em comunhão com a ação humana.

Para exemplificar essa definição teórica, basta pensarmos que aquilo que nos é apresentado na *timeline* do Facebook ou Twitter é decidido pela lógica algorítmica. Os resultados de pesquisas que fazemos no Google ou em outros mecanismos de busca da internet também dependem dos filtros e dos cálculos promovidos pelo algoritmo. Este, por sua vez, apreende os gostos, preferências e dinâmicas dos milhões de indivíduos on-line para criar códigos e parâmetros de navegação. Trata-se, em última instância, de um jogo de vai e vem entre o algoritmo e as relações sociais desenvolvidas no ciberespaço.

Gillespie (2014) classifica os algoritmos como estruturas codificadas, baseadas em cálculos específicos. Isso significa que o que é visto e apresentado na web depende de mecanismos de cobrimento e encobrimento, de ver e deixar se ver, que, em diversos níveis, são operados pelos algoritmos. Há também rotinas e arquiteturas de funcionamento da informação (RAMOS, 2017) no espaço numérico, determinando como os conteúdos e as sociabilidades são elaboradas. Assim, podemos dizer que o algoritmo constrói direções e enquadra os dados a fim de dar ordem à quantidade exponencial de informação circulante nas redes. Tal dimensão mostra que, ao tratar do tema algoritmo, não lidamos apenas com a computação “programacional”: lidamos com um elemento constituidor de sentido, pois o próprio mundo que se apresenta na relação com celulares e *tablets* depende das classificações e ordenamentos do algoritmo.

Não é obra do acaso que diversas empresas de tecnologias digitais invistam cada vez mais no design de interação. Trata-se de uma nova área do conhecimento responsável por pesquisas e práticas para moldar, com a utilização de algoritmos e softwares sociais, o comportamento e o

direcionamento da informação. Há uma relação de interdependência entre algoritmos e a atividade humana nas redes digitais. Ou ainda:

Como nós adotamos ferramentas computacionais como nossa principal mídia de expressão, e não apenas matemática, mas toda informação digital, estamos submetendo o discurso humano e o conhecimento para essas lógicas processuais que sustentam toda a computação. E existem específicas implicações quando usamos algoritmos para selecionar o que é mais relevante a partir de um *corpus* de dados composto de traços de nossas atividades, preferências e expressões (GILLESPIE, 2014, p. 2, tradução nossa).

O autor de *A relevância dos algoritmos* também explica que, com bases computacionais, esses mecanismos realizam julgamentos e avaliações em fração de segundos, antecipando interesses e provocando públicos calculáveis. Gillespie propõe seis categorias que ajudam a compreender como os algoritmos atuam no cotidiano do ciberespaço:

**1. Padrões de inclusão:** o autor explica que é necessário melhor esclarecimento sobre o que é incluído e excluído da experiência mediada pelo algoritmo. A forma como os dados são filtrados e trabalhados nas redes digitais passa por padrões de inclusão que condicionarão o que é mostrado ou não, tendo como consequência a construção de um espaço altamente influenciado pelo julgamento dos cálculos numéricos.

**2. Ciclos de antecipação:** para funcionar, os algoritmos são dinamizados pela interação dos usuários na internet que, ao acessar sites, redes sociais e outros serviços na web, deixam rastros de navegação com informações sobre gostos, preferências e interesses individuais. Assim, ciclos de antecipação são operados pelos algoritmos para oferecer serviços e experiências personalizadas a partir desse conhecimento prévio.

**3. Avaliação de relevância:** os algoritmos julgam e classificam informações a fim de calcular o que é mais relevante. Com a quantidade quase infinita de informação que circula na web, é necessário ter filtros e avaliadores para apresentar aos usuários aquilo que é “mais importante”. Gillespie (2014) discute exatamente essa perspectiva: quem é o responsável por decidir o que é ou não relevante?

**4. Promessa de objetividade:** há um esforço de empresas e programadores para garantir que os algoritmos cumprem apenas um papel técnico e instrumental. Ou seja, operam de forma objetiva, sem julgamento de valores. Porém, a ideia de neutralidade é frágil, explica o autor, quando

pensamos nas implicações diversas que existem na dinâmica de classificação da informação na rede.

**5. Entrelaçamento com a prática:** conforme dito nos tópicos anteriores, há uma interdependência entre a ação humana e os cálculos do algoritmo. Nesse sentido, as classificações e deliberações algorítmicas dependem das práticas dos usuários da internet, não sendo um processo meramente automatizado.

**6. Produção de públicos calculados:** uma das resultantes mais significativas da atuação dos algoritmos é a produção de bolhas de interesse, produzidas em razão da interação personalizada na web. O autor explica que cada vez mais há uma radicalização das experiências sob medida, criando públicos hipersegmentados e pouco acostumados a interagir com conteúdos que não são de seu próprio interesse.

As seis categorias propostas por Gillespie indicam que no ecossistema da internet, onde atuam humanos e não humanos, a dinâmica dos algoritmos desenha caminhos de interação e são responsáveis por influenciar aquilo que acontece, ou seja, a própria experiência. Entre a dinâmica a partir do entrelaçamento de público com o espaço numérico, Arruda (2016, p. 2) classifica a atuação dos algoritmos como um “processo de engavetamento lógico”, com consequências nas sociabilidades e nos processos identitários que, em diversos níveis, atendem à lógica de mercado. É nesse cenário que há ascensão de um novo *sensorium*.

É imperioso reconhecer que nossa discussão, pelo caráter introdutório, não considera as discussões teóricas a partir da ontologia do espaço numérico. Moschovakis (1994), a partir das ciências exatas, por exemplo, discute amplamente o conceito, apresentando características matemáticas, históricas e sociais sobre o que é o algoritmo. O número integra a própria constituição dos sujeitos ao longo da história e merece melhor aprofundamento teórico. Todavia, para as pretensões de discutir as práticas da educação, é necessário um recorte mais pontual: como os algoritmos tensionam uma nova realidade no interior dos ambientes educacionais? É nesse sentido que avançamos aos próximos tópicos.

## A incidência do algoritmo na experiência e no acontecimento: nova variável para a educomunicação

Nosso argumento é que novos deslocamentos e tensões no universo escolar passaram a ser provocados pela dinâmica dos algoritmos. Sem pretensões deterministas – sobretudo tecnológicas –, é possível dizer que temos uma nova forma de mediação forjando sociabilidades e novas formas de se relacionar no interior dos sistemas de ensino. Na interação em rede, mecanismos físicos são acionados e tensionados pelos movimentos audiovisuais e pela mediação algorítmica. Dialogar com os pares nas redes sociais, chamar um Uber, fazer uma pesquisa no Google sobre qualquer assunto, comentar uma foto de um amigo, compartilhar um *meme* e ler as notícias do dia na internet, entre tantas possibilidades, passam pelos códigos numéricos – determinados conforme as políticas e interesses comerciais por trás dos algoritmos.

Essa dinâmica incide no conhecimento e nas relações intersubjetivas dos estudantes e dos professores: é um novo *sensorium*. Benjamin (1996) explica que a circulação dos *media* cria uma nova ordem perceptiva, a depender do contexto histórico e social. Os meios de comunicação acionam processos constituidores de sentido e, na interação com sujeitos, há novos estímulos sensoriais que modificam a própria realidade.

No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente (BENJAMIN, 1996, p. 2-3).

Sob esse prisma, é possível dizer que a própria ordem perceptiva está em transformação com a nova mediação dos algoritmos: é o *sensorium* que afeta as mais variadas instâncias da vida social. Martín-Barbero (2014) conclama a necessidade dos sistemas de ensino estarem atentos à dinâmica dos meios de comunicação e, conseqüentemente, desse novo *sensorium* resultante das práticas cotidianas (como os algoritmos). Trata-se, explica o autor, de um deslocamento de saberes e redes de intercâmbio cultural que cria campos de experiência e sensibilidades entre estudantes, professores e comunidade escolar. Os sistemas de ensino convivem com a exigência frequente por aulas sintonizadas com a cultura e a experiência dos estudantes. Esta, por sua vez, é influenciada decisivamente pela cultura dos youtubers, gamers, instagramers e tantos outros.

Nesse sentido, o ambiente educacional experimenta desafios frequentes em relação a como adequar os processos de aprendizagem à demanda que surge pelas mediações algorítmicas. Exemplos disso são: Google e outros mecanismos de busca dão conta do armazenamento de dados e “acúmulo” de informação. São bilhões de dólares investidos anualmente em concentrar informação e disponibilizá-la aos usuários da rede. Logo, não há sentido em competir com a internet para “decorar” fórmulas e conteúdos. Sentar-se e aguardar o “depósito de conhecimento” aflige e gera crises insuperáveis entre estudantes e sistemas de ensino. Não há necessidade de memorizar lugares e pontos de referência, o sistema GPS resolve o problema. Decorar fórmulas e teorias é cansativo quando se pode “googlear” disciplinas, matérias e tabuadas em frações de segundos. Para qualquer seminário ou apresentação, há incontáveis resenhas e resumos disponíveis. Dicionários trabalham em tempo real enquanto se escreve textos.

A escola, portanto, deveria concentrar-se no estímulo à vivacidade e à criatividade. E também aos encantos e à mobilização de afetos. À valorização das sociabilidades e da diversidade. À intuição inovadora e vivaz que abre espaço para o aprendizado alegre e inventivo (SERRES, 2015, p. 9).

As estruturas da modernidade — marcadas pela disciplina e pelo controle —, como as salas de aula, lousas, sinal de intervalo e castigos por má conduta, fazem pouco sentido para jovens acostumados com as múltiplas possibilidades disponibilizadas pelos cálculos algorítmicos. Nesse sentido, estamos frente a uma discussão mais ampla sobre a própria natureza do que é experiência e o acontecimento. O algoritmo, com os padrões de inclusão, cria experiências altamente especializadas a partir dos gostos e preferências calculados pelos cálculos numéricos. Bondia (2002) aponta que a experiência é um processo fundamental para a construção do conhecimento e, por isso, deve ter um papel central nas relações entre comunicação e educação. Por experiência, explica o autor, é necessário sentir e ser tocado por um acontecimento transformador, que modifica a própria percepção do mundo. Ou ainda:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (BONDIA, 2002, p. 20).

Uma das razões para que a experiência não aconteça, explica Larrosa, é o excesso de informação. Para o autor, informação não é conhecimento, pois

o sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (BONDIA, 2002, p. 21).

A discussão sobre a experiência nos leva ao centro do debate sobre o algoritmo. Cada vez mais, sob a mediação algorítmica, somos influenciados por um fluxo quase interminável de informação que, como explica Larrosa, nos impede que algo aconteça. Sobre o acontecimento, Zizek (2017) explica que não é o jogo de causa e efeito que determina aquilo que nos acontece: “um acontecimento não é algo que ocorra dentro do mundo, mas uma mudança no próprio arcabouço pelo qual percebemos o mundo e nos envolvemos nele” (ZIZEK, 2017, p. 16). Para o filósofo, a mudança na maneira como a realidade se apresenta para nós é um acontecimento e, por vezes, a transformação da própria universalidade que dá ordem à realidade é uma experiência da ordem do acontecimento.

Ora, ao tensionar a definição de experiência em Bondia (2002) e a definição de acontecimento em Zizek (2017), temos um impasse com incidência direta nas práticas de educomunicação: como se apropriar das tecnologias da comunicação e garantir que o conhecimento “aconteça”, ou seja, que se realize uma experiência? Com o acesso à internet disponível em qualquer lugar, torna-se fundamental deslocar o esforço para decorar conteúdos à criatividade inventiva e à valorização das construções coletivas.

Essa perspectiva é fundamental para os estudos e práticas em educomunicação, pois esta área de práticas e pesquisa se dedica a construir possibilidades educativas a partir do trato com a comunicação. Trata-se do reconhecimento de duas áreas históricas — comunicação e educação — que, ao serem tensionadas, buscam soluções e caminhos para a transformação da realidade, no caso do presente capítulo, em resolver os impasses impostos pela mediação algorítmica.

A mudança no sensorium de estudantes e docentes na inter-relação com as redes digitais, na ativação de novas maneiras de ver, perceber e sentir o mundo é um novo desafio para implantar as novas tecnologias nos

sistemas de ensino. Está tudo à disposição na web em forma de gráficos, desenhos e ilustrações. Além disso, enquanto interagem com o conteúdo, é possível ouvir música no Spotify, ver vídeos no Youtube ou trocar mensagens no Whatsapp, o que torna a tarefa sensivelmente mais divertida que numa sala de aula. “Ensinar outrora era uma oferta, sem preocupações em ouvir a demanda” (SERRES, 2015, p. 45).

Com os algoritmos e a criação de públicos calculáveis, os estudantes têm novos parâmetros de participação e engajamento, e o frequente desinteresse com os conteúdos e com as dinâmicas da sala de aula pode ser compreendido pela atual forma de circulação de conhecimento: com tablets e celulares, a informação necessária à construção do conhecimento está a poucos cliques, afinal circula nas redes de forma descentralizada e veloz. Serres (2015) explica que atualmente não há oferta sem demanda, e a sala de aula baseada em um modelo transmissão-recepção está em crise.

Todavia, uma diferenciação substancial é necessária para contextualizar a temática da inserção dos jovens em rede: estar conectado e interagir com conteúdos e outros indivíduos não significa que haja automaticamente uma apropriação crítica e contextualizada das tecnologias. Há um impulso mercadológico no sentido de naturalizar a presença das tecnologias com um fato dado e imutável. Nesse sentido, restaria aos indivíduos se adaptar à lógica do consumo, sob o risco de rápida obsolescência frente ao desenvolvimento digital. Inevitavelmente, é na interação desenvolvida em plataformas digitais que atendem à lógica de mercado, em movimentos híbridos entre indivíduos e tecnologias, que os jovens constroem sua cultura. Nesse sentido, as práticas educomunicativas devem reconhecer que estudantes e docentes estão inseridos frente a uma nova racionalidade, imposta por tecnologias e as dinâmicas do mercado, como apresentado na lógica do algoritmo. Assim, o universo escolar tem

o seu sensório fortemente atravessado por alguns parâmetros para os quais convergem os processos de globalização e os modos neoliberais de produzir, circular e consumir mercadorias, bens e serviços, franquear os fluxos de capitais e suas estratégias de remuneração, estabelecer critérios de valor, suscitar redes simbólicas e de representação social (CITELLI, 2017, p. 22).

Ao pensar nas relações que dinamizam comunicação e educação, devemos levar em consideração esse contexto mais amplo da sociedade contemporânea, conforme explicado por Citelli. As práticas educomunicativas,

nesse sentido, não podem operar dissociadas da influência dos algoritmos nos novos modos de ver, sentir e ser. A experiência e o acontecimento devem estar no raio de alcance de práticas que envolvem o uso da mídia, redes sociais e qualquer outro mecanismo sob a mediação algorítmica nos espaços educativos: esse é o desafio que se apresenta do ponto de vista teórico e metodológico para a interface entre comunicação e educação.

## Considerações finais

A mediação algorítmica confere à informação um aspecto central da interação na rede. Logo, é necessário que os educadores, para além da aplicação das tecnologias nas salas de aula ou dos programas de alfabetização mediática, estejam atentos à garantia da experiência no processo educativo. Nos últimos anos, cresce de forma vertiginosa as pesquisas de mercado e sobre consumo nas redes sociais na internet. Empresários e especialistas em gestão na internet dominam ferramentas capazes de mapear tendências, grupos sociais e as formas de se relacionar na internet; trata-se do imperativo do algoritmo no auge de influência na constituição das sociabilidades. Em prol de uma sociedade atenta às dinâmicas da internet e aos desdobramentos no cotidiano de jovens estudantes e profissionais da educação, é preciso o trabalho incansável para superar o viés que naturaliza as mediações algorítmicas e coloca os detentores do capital como protagonistas no planejamento e gestão de como ocorrem as relações online, deslocando cidadãos para a condição de meros consumidores. A educomunicação se apresenta como caminho possível para pensar ações de cidadania em meio às tensões que existem entre a experiência e o acontecimento nas redes sociais.

## Referências

ARRUDA, M. Nova tropicália: uma desterritorialização da internet algorítmica. *In: ENCONTRO DOS GRUPOS DE PESQUISAS EM COMUNICAÇÃO*, 16., São Paulo, 2016. São Paulo: Intercom, 2016.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo, Brasiliense, 1996. (Obras Escolhidas, v. 1)

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 19, p. 20-28, abr. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003>.

CANTANHEDE, E. Algoritmo camarada. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 3 fev. 2017. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,algoritmo-camarada,70001651405>. Acesso em: 8 jul. 2018.

CITELLI, A. Educomunicação: temporalidades e sujeitos. In: CITELLI, A. (org.) **Comunicação e Educação: os desafios da aceleração social do tempo**. Paulinas: São Paulo, 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MOSCHOVAKIS, Y. N. **Notes on set theory**. Berlin: Springer Verlag, 1994.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

PARISER, E. **O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

RAMOS, D. A influência do algoritmo. **Revista Comunicare**, São Paulo, v. 17, p. 70-85, 2017.

SERRES, M. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2015.

ZIZEK, S. **Acontecimento: uma viagem filosófica através de um conceito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

# A educomunicação como meio de aproximação entre a escola e o mundo midiaticado

*Wellington Nardes<sup>1</sup>*

## Introdução

Ousamos dizer que a escola seja o principal espaço de socialização de crianças e jovens. É na escola que eles se relacionam com seus pares e descobrem o universo por meio do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, de modo geral, essa tradicional instituição não conseguiu, especialmente nos últimos anos, acompanhar o ritmo e a velocidade das transformações sociais e culturais em todo o mundo que se multiplicaram, sobretudo pelo desenvolvimento tecnológico.

Embora sejam tempos difíceis de crise na educação, acreditamos no protagonismo da escola na nossa sociedade. No entanto, concordamos que ela precisa se reinventar e se aproximar da realidade que a cerca: um mundo midiaticado e mediado pelas mídias digitais que oferecem múltiplas possibilidades como a comunicação instantânea e a circulação mais democratizada dos saberes. Carlsson e Feilitzen (2002) ponderam que:

Neste contexto, o acesso crescente a tecnologias de produção digitais oferece possibilidades significativas, bem como coloca novos desafios. Em um nível, há, claramente, uma promessa de democratização. A probabilidade de as primeiras experiências infantis com a elaboração de vídeos acontecerem na escola, por exemplo, não é mais tão grande; e os alunos cada vez mais chegarão à sala de aula com experiência de edição de vídeo, manipulação de imagens e tecnologia musical digital (CARLSSON; FEILITZEN, 2002, p. 243).

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo. São Paulo – SP – Brasil. E-mail: nardes@usp.br

É, portanto, neste mundo mediatizado e mediado que as crianças e os jovens estão, inevitavelmente, imersos. O público infantojuvenil é o que melhor lida com as inúmeras tecnologias que aí circulam, especialmente, na última década. Parece inesgotável seu repertório de conhecimento sobre mídias digitais. Eles dominam todas as possibilidades e potencialidades dessas tecnologias, as quais utilizam todos os dias e muitas horas por dia.

Nesse sentido, a principal razão pela qual a escola está em crise e completamente afastada do mundo e da realidade é porque, de modo geral, não permite a penetração das tecnologias em suas práticas e em seus espaços. Parece ter receio, afirmam alguns autores, de perder a hegemonia na formação dos sentidos dos sujeitos, quando poderia, pelo contrário, se aliar a essas tantas tecnologias qualificando o ensino-aprendizagem e dialogando com a realidade e as transformações pelas quais passa a sociedade.

Neste capítulo, vamos analisar os resultados da TIC Kids Online Brasil (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2017) e dos questionários respondidos por dezoito alunos das escolas públicas de Joinville, estado de Santa Catarina, no Sul do Brasil. Ambas as pesquisas confirmam aquilo que, em nível de senso comum e em caráter especulatório, as pessoas costumam afirmar: crianças e jovens dominam melhor as tecnologias que seus pais e professores. Num segundo instante, mesclando-se com a análise em si, discutimos os desafios que essa realidade impõe à escola em suas práticas e em seus processos. Por fim, defendemos que a educomunicação é o caminho de aproximação entre a realidade e a escola, por meio de projetos e oficinas realizados nesse espaço e que utilizam o conhecimento e as habilidades dos alunos com as tecnologias e as mídias digitais.

## **O macro e o micro, comparativamente**

A TIC Kids Online Brasil se constitui uma pesquisa cujo objetivo é compreender de que forma a população de 9 a 17 anos de idade utiliza a internet e como lida com os riscos e as oportunidades decorrentes desse uso. Os números mostram, tal qual exporemos a seguir, que o acesso de crianças e de jovens à internet cresce em escala geométrica todos os anos e que suas habilidades no uso das mídias digitais como um todo são inesgotáveis. No ano de 2016, a amostra foi de 2.498 crianças e jovens pertencentes à faixa etária da pesquisa. No artigo, a TIC Kids Online se constitui o macro de observação.

De outro lado, constituindo-se nosso micro de observação, aplicamos questionários a dezoito crianças e jovens das escolas públicas, municipais e estaduais, de Joinville, Santa Catarina, utilizando os mesmos parâmetros de análise da TIC Kids Online e adicionando, tão somente, uma pergunta aberta sobre as práticas educacionais realizadas nessas escolas. O público selecionado é o mesmo também e cada faixa de idade, dos 9 aos 17 anos, é representada por um menino e uma menina totalizando 18 participantes. Todos são oriundos de escolas diferentes e, portanto, de distintas classes sociais e contextos culturais.

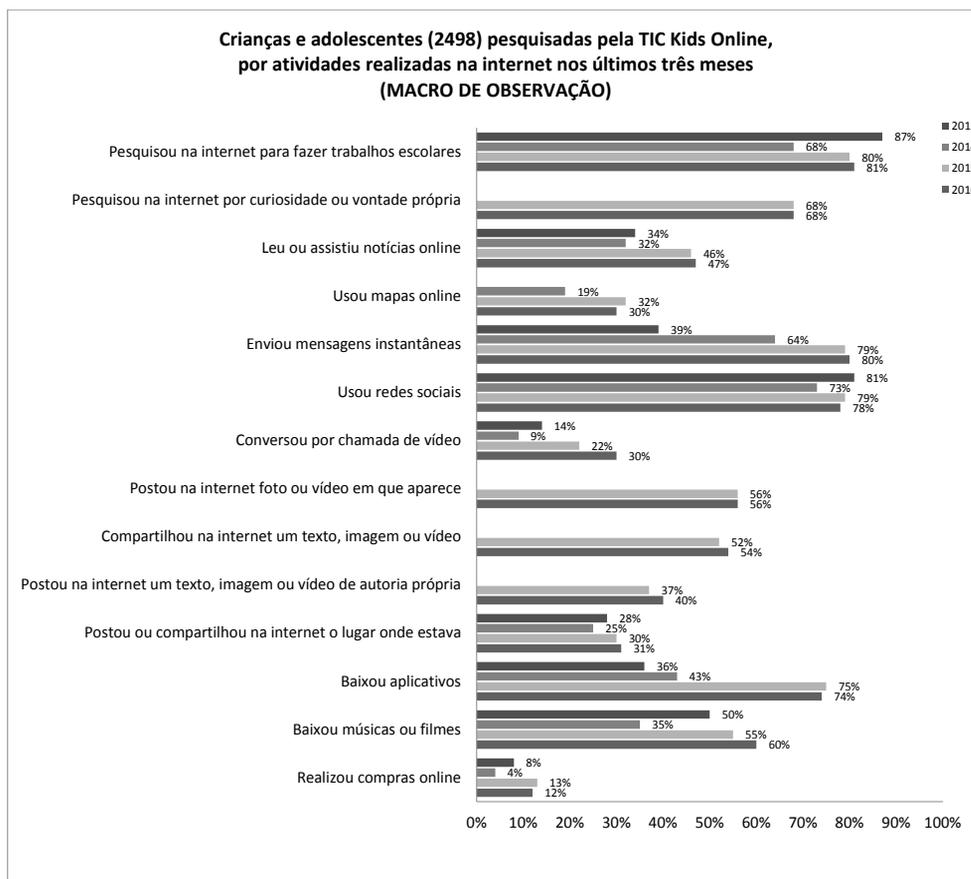
Nossa intenção é comparar os dados e resultados dessas pesquisas, macro e micro: confirmando-os, combinando-os ou refutando-os de acordo com os números revelados. Ambas as pesquisas, embora em distintas dimensões, têm como objeto de estudo a relação do público infantojuvenil com a internet e as mídias digitais. Elas são pesquisas responsáveis, porque dialogam com crianças e jovens, questionando-os e entrevistando-os.

Parece óbvio incluir crianças e jovens em estudos que tratam sobre os próprios; no entanto, muitas pesquisas simplesmente os ignoram mesmo que eles sejam o público-alvo de estudo e observação. Elas costumam adotar a voz do adulto sobre as crianças e os jovens. Já pelo contrário, os estudos realizados pelo Laboratório de Pesquisa sobre Criança, Imaginário e Televisão (LAPIC), vinculado à Universidade de São Paulo (USP), são exemplos de pesquisas que incluem a voz de crianças e jovens nos estudos sobre eles.

Os primeiros dados da TIC Kids Online Brasil, nosso macro de observação que apresentamos a seguir, são especificamente sobre como crianças e jovens usam a internet e quais atividades costumam realizar, de uma lista com catorze itens.

O fenômeno frequente é de crescimento a cada ano ou de altos percentuais em praticamente todas as atividades, desde o começo da série de pesquisas em 2013, com pequenas oscilações para mais ou menos. Destaca-se o alto percentual de crianças e jovens que utilizam aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp) e as redes sociais (Twitter, Facebook e Instagram). Atualmente, 80% e 78% das crianças e jovens, respectivamente, disseram usar essas plataformas. No entanto, embora 81% tenha dito que utiliza a internet para fazer pesquisas para trabalhos escolares, praticamente nenhuma dessas atividades parece ser importante para os processos de ensino-aprendizagem nas escolas. Elas geralmente são tidas, pela maioria dos pais e professores, como perda de tempo, improdutividade ou “vadiagem”. De todo modo vejamos, pois, o gráfico da TIC Kids Online (Figura 1):

**Figura 1:** Atividades realizadas na internet segundo a TIC Kids Online



Fonte: TIC Kids Online

É conveniente dizer que todas as atividades são realizadas diariamente por crianças e jovens que, diferentemente de seus pais e seus professores, utilizam a internet com mais frequência e dominam melhor suas funções, possibilidades e oportunidades. Então, é possível dizermos, por meio de observação, que os pais e os professores não têm os mesmos hábitos que seus filhos e alunos no uso de mídias digitais e no consumo de internet.

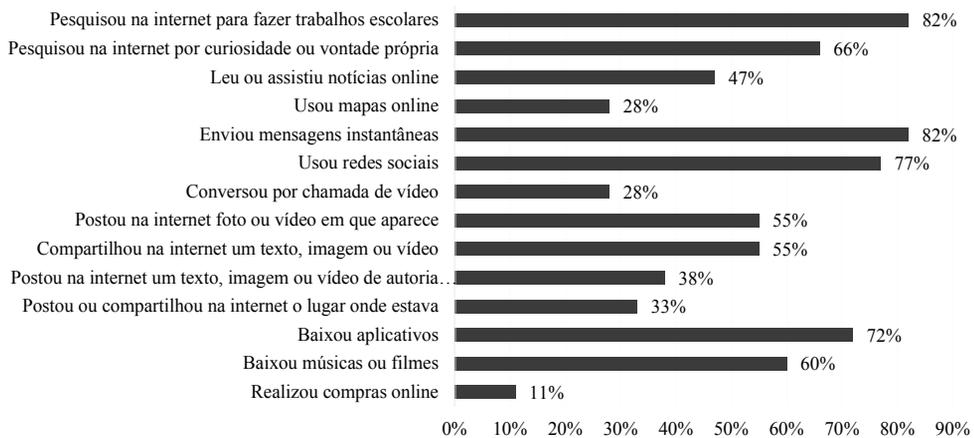
As demais atividades e seus percentuais ratificam que baixar aplicativos, músicas, filmes e postar e compartilhar textos, fotos e vídeos são atividades rotineiras para mais da metade de crianças e de jovens. Oscilam, entre essas atividades, percentuais médios entre 54% e 74%. Todas essas funções se realizam por meio de softwares de downloads ou pelas mídias sociais, sobretudo, o Twitter, o Facebook e o Instagram. O uso dos três constituem-se

habilidades das crianças e dos jovens e são atividades que eles realizam rotineiramente.

Agora, em nossa observação micro, os números dos questionários aplicados a 18 alunos de escolas públicas de Joinville (SC) são surpreendentemente parecidos e, portanto, não confrontam e nem refutam os números da TIC Kids Online Brasil, mas, pelo contrário, se aproximam e se combinam entre si. Os números são tão parecidos que, em nenhuma atividade, a diferença percentual para cima ou para baixo é de mais de 2% e em duas das 14 atividades, o percentual do macro e do micro foi exatamente o mesmo. Observemos (Figura 2):

**Figura 2:** Atividades realizadas na internet nas escolas de Joinville/SC

**Crianças e adolescentes (18) pesquisadas nas escolas de Joinville/SC, por atividades realizadas na internet nos últimos três meses (MICRO DE OBSERVAÇÃO)**



Fonte: elaborado pelo autor.

Embora o universo de crianças e jovens seja menor na pesquisa realizada nas escolas públicas de Joinville (SC), os resultados são parecidos e parecem confirmar os mesmos fenômenos. O questionário da pesquisa realizada com os dezoito alunos apresentava as mesmas opções de atividades realizadas na internet orientando-se pela TIC Kids Online Brasil, nossa pesquisa-macro deste artigo. Os critérios foram idênticos e as crianças e os jovens podiam assinalar livremente quais opções representavam as suas práticas.

Observamos que das catorze atividades listadas, em oito os percentuais da nossa pesquisa-macro foram ligeiramente maiores que os percentuais da pesquisa-micro. Noutras quatro atividades, pelo contrário, os percentuais da pesquisa-micro se apresentaram relativamente mais altos que a pesquisa-macro. Por fim, em duas atividades, o percentual das pesquisas macro e micro foram exatamente iguais. De todo modo, os dados e resultados das pesquisas macro/micro exibidos neste capítulo instigam, a pais e professores, desafios sobre os quais vamos dissertar no próximo capítulo deste artigo.

## Aos pais e aos professores, múltiplos desafios

O estudo desses números, de ambas as pesquisas, e a constatação de percentuais em crescimento exponencial em praticamente todas as atividades demonstram que, definitivamente, crianças e jovens usam com frequência a internet e as mídias digitais em geral e dominam, com absoluta facilidade, todas as funções disponíveis nesses dispositivos. Já seus pais e professores, pelo contrário, embora costumem utilizar essas tecnologias – sobretudo, o celular –, não usam todos os dias ou muitas horas por dia e nem dominam as funções com a facilidade de seus filhos e alunos.

É por essa razão, supomos nós, que todas essas atividades são tidas pelos adultos como absoluta perda de tempo. Não queremos e nem vamos, irresponsavelmente, generalizar essas ponderações e constatações. Há pais e professores que compreendem que todas essas atividades podem ser úteis para o desenvolvimento das crianças e dos jovens e que podem, de algum modo, colaborar nas práticas didático-pedagógicas e facilitar os processos de ensino-aprendizagem.

No entanto, em sua maioria, os adultos, pais e professores, defendem que o domínio no acesso à internet, por crianças e jovens, é uma habilidade exclusiva para momentos de lazer nos espaços outros que não em suas escolas e que as mídias digitais e o acesso à internet são ameaçadores e perigosos para a formação de crianças e jovens. Assim, Buckingham (2006) adverte que:

A relação entre a infância e as mídias eletrônicas tem sido muitas vezes percebida em termos essencialistas. As crianças tendem a ser vistas como possuidoras de qualidades inerentes, que se ligam de um modo único às características inerentes a cada meio de comunicação. Na maioria dos casos, é claro, essa relação é definida como negati-

va: atribui-se às mídias eletrônicas um singular poder de explorar a vulnerabilidade das crianças, de abalar sua individualidade e destruir sua inocência (BUCKINGHAM, 2006, p. 30).

Ele pondera com crítica relativamente severa a todo esse pessimismo dos adultos, que não lhes permite se libertar dessa retórica conservadora e que paralisa novas práticas e novos processos, mais inovadores, criativos e atrativos, especialmente nas escolas. É um imperativo, diante das pesquisas que circulam sobre a relação de crianças e jovens com o mundo midiático, a aproximação entre essa realidade, a escola e os professores, com a adoção de mídias eletrônicas e a utilização da internet em atividades didático-pedagógicas de modo que possa atrair esse público infantojuvenil e fazê-lo mais interessado pelas suas escolas.

Nesse sentido, embora reconheçamos que os desafios são muitos para pais e professores e ambos ofereçam múltiplas discussões, entendemos que os desafios para docentes e educadores parecem ser substancialmente maiores porque os alunos imersos nesse mundo mediado e midiático parecem, cada vez mais, desinteressados pela escola. Aliás, não é que os alunos estejam desinteressados e nem que os professores estejam assim também. O que ocorre, no entanto, é que o universo das mídias digitais e da internet oferece a instantaneidade, o dinamismo e a “diversão” que a escola, com seu jeito tradicional e conservador, não consegue oferecer.

É por várias razões que precisamos dissertar para que não sejamos irresponsáveis no exercício de observação. Dizemos isto porque pode parecer que, pelo nosso modo de falar e criticar, estamos pormenorizando a escola ou os professores.

Entendemos que são três as razões para a dificuldade de aproximação entre as mídias digitais e a escola: a) o escasso aparato tecnológico disponível, sobretudo, nas escolas públicas; b) a formação dos professores que, em seus cursos superiores, não foram instruídos de como integrar as mídias digitais e a internet às suas práticas docentes e c) a resistência de inúmeros segmentos à inovação de práticas e processos no espaço escolar.

Então, por essas razões, reconhecemos que os contextos e as condições nem sempre são as ideais para que as escolas e os professores ofereçam práticas e processos educativos que se aproximem da realidade midiática de seus alunos. No entanto, se a escola quiser se afastar do tradicionalismo e conservadorismo que a tornam uma instituição retrógrada e se aproximar da cultura globalizada pelas tecnologias, é necessário que admita

novas possibilidades didáticas e que defenda melhor qualificação docente e infraestrutura escolar. Nesse sentido, Rimoli (2016) observa que:

É necessário que a educação formal reveja seus paradigmas letrados, herança de uma cultura eurocentrada, iluminista e burguesa que teve na escrita a base de produção e controle do conhecimento. Só dessa forma poderá romper as barreiras que a separam da cultura globalizada, massiva, baseada em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, contexto no qual se afirmam os meios audiovisuais (RIMOLI, 2016, p. 53-54).

Nesse sentido, podemos dizer que a mídia (ou mídias) e a escola (ou professores), personificadas em diversos atores/agentes desses “cenários”, acusam-se mutuamente e parecem rivalizar entre si. Para Rimoli (2016), a Escola é antiquada porque ensina conteúdos inúteis e a Mídia é irresponsável porque promove comportamentos inadequados e violentos. Segundo a autora, além destas, poderíamos seguir com uma longa lista de acusações.

Definitivamente, são muitos os desafios para os professores e as escolas. As crianças e os jovens anseiam por aulas mais divertidas, nas quais sejam incorporados, por exemplo, os games educativos, as mídias digitais e a internet. É nesse cenário que são redefinidos os papéis dos professores e dos próprios alunos. Os docentes não mais são autoritários e donos do saber absoluto senão mediadores dos sentidos e significados produzidos por todos os sujeitos do espaço escolar e que circulam de modo mais democratizado e horizontal. De outro lado, os alunos não são mais meros receptores de conteúdos, mas se tornam sujeitos ativos e autônomos, que se lançam por iniciativa na aprendizagem por meio de descobertas.

No entanto, a escola tradicional e conservadora parece resistir à inevitável penetração da realidade midiaticizada pelas tecnologias. Afastada do mundo real, se percebe com significativas dificuldades de conduzir os processos de ensino-aprendizagem de crianças e jovens que, por sua vez, estão completamente imersos no mundo midiaticizado. Porém, se formos otimistas, percebemos que há novos modos de pensar que compreendem de modo mais positivo a relação de crianças e de jovens com as mídias.

Durante todo o capítulo, no processo de teorização e de diálogo com os dados e os resultados das pesquisas macro e micro, o leitor pode compreender a midiaticização do mundo, perceber a relação de crianças e de jovens com essa realidade de tecnologias, mídias e internet e, em última instância, reconhecer a importância da escola e do professor integrá-la à sua didática-pedagógica. No entanto, pode se questionar, constantemente, de como fazê-la

na prática cotidiana e quais técnicas utilizar para promover essa aproximação entre o mundo midiático e a escola. Assim, na última seção defendemos uma alternativa e uma abordagem de aproximação pela práxis, muito bem sucedida em várias escolas joinvilenses e brasileiras: os projetos e as oficinas de educomunicação.

## A educomunicação como aproximação entre a realidade e a escola

A educomunicação<sup>2</sup> é, de fato, uma ponte entre esse mundo midiático e a escola.

A questão é como os professores podem utilizar as habilidades de crianças e de jovens: o domínio com as mídias digitais e a facilidade no acesso à internet. Assim, nos questionamos: a) como utilizar os saberes midiáticos dos alunos para estimular a produção de conhecimentos? b) como explorar o repertório tecnológico dos alunos para potencializar o ensino-aprendizagem? e c) como alinhar os conhecimentos e as experiências dos professores com os saberes dos alunos?

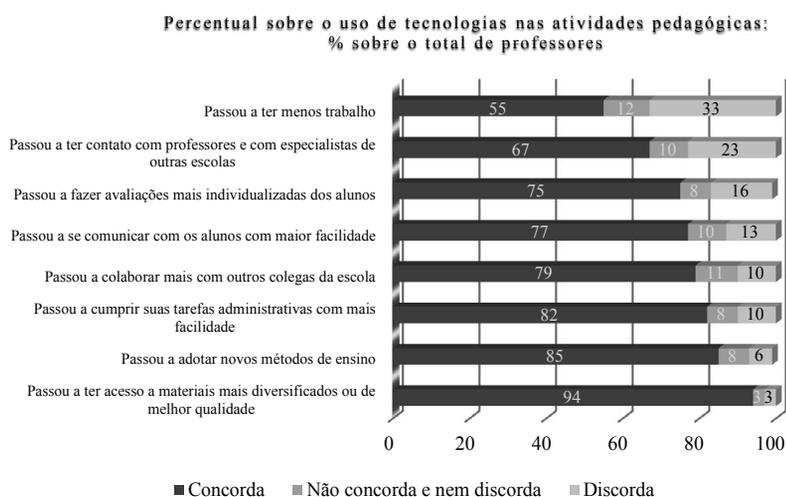
---

2 Orientando-se por Soares (2011), proeminência teórica, podemos dizer que a educomunicação é a prática social que se constitui de múltiplas ações na interface entre comunicação e educação e que pretende, entre outras coisas, criar ecossistemas comunicativos nos espaços educativos com intuito de melhorar e qualificar a ação comunicativa e o processo de ensino-aprendizagem nesses ambientes. A educomunicação emerge da práxis, no entanto, é na pesquisa que o conceito se fortalece pelo estudo da interface entre comunicação e educação. A educomunicação é o conjunto de aprendizagens significativas tanto em seu próprio processo quanto pelos seus resultados em si. É uma concepção em toda a complexidade da coisa. Compreendemos que o processo é dialógico, colaborativo, democrático e participativo em absoluta horizontalidade nas relações e que os resultados são, entre outros, como os sujeitos do processo educacional se apropriam das temáticas em discussão. Então, processo e resultados são indissociáveis e igualmente fundamentais. De um lado, em suas práticas nos ambientes educativos, a educomunicação discute e problematiza os meios analógicos enquanto produtores de sentidos resignificando seus formatos e suas concepções, a partir de produções educacionais como jornal escolar, rádio escola e TV escola. Por outro, utiliza a internet em suas práticas, veiculando discussões sobre questões sociais neste ciberespaço e propondo subversões narrativas ou contra narrativas ao status quo hegemônico através de concepções filosóficas e ideológicas que se materializam, por exemplo, em blogs, spots e vídeos que, repetimos, são posteriormente publicados na internet. Desse modo, os projetos de educomunicação estimulam que os alunos usem seus conhecimentos tecnológicos (domínio no uso de mídias e no acesso à internet) em prol do ensino-aprendizagem promovendo, assim, ensaios de aproximação entre a escola e o mundo mediado e midiático.

A educomunicação pode oferecer respostas a todas essas perguntas por meio de seus projetos de intervenção que, não necessariamente, mas geralmente, desembocam na produção de alguma mídia, como a rádio escola, a TV escola, os spots e os vídeos, resultados que necessitam das habilidades dos alunos no uso das tecnologias e suas potencialidades. Assim, por meio da educomunicação, a escola abre as portas e dialoga com o mundo midiático.

Nesse sentido, a TIC Educação, vinculada à TIC Kids Online Brasil, pesquisa-macro do presente artigo, perguntou aos professores sobre os benefícios do uso de tecnologias em sala de aula. Os dados/resultados revelam, em suma, que os professores reconhecem melhorias em suas práticas didático-pedagógicas, na relação com seus pares e com os próprios alunos quando utilizam a internet, tecnologias e mídias digitais. Vejamos (Figura 3):

**Figura 3:** Uso de tecnologia em atividades pedagógicas



Fonte: elaboração do autor.

Não podemos afirmar que esses dados da pesquisa-macro, todos com percentuais positivos relativamente altos, são resultados de projetos educacionais, porque não é esse o foco da TIC Kids Online Brasil. No entanto, podemos dizer que certamente professores que desenvolvem projetos de educomunicação apresentariam percentuais positivos ainda mais altos com relação aos benefícios de se incorporar as mídias digitais e a internet ao ensino-aprendizagem, pois a educomunicação costuma admitir essas novas possibilidades didáticas e estimula o uso em seus projetos.

Na nossa pesquisa-micro perguntamos aos próprios alunos sobre a educomunicação em suas escolas e os projetos em andamento. Foi a única pergunta aberta e as respostas se repetiram em praticamente todos os questionários. De modo geral, a resposta de uma menina de catorze anos representa o discurso médio dos alunos sobre a questão:

Eu gosto dos projetos de educomunicação da minha escola porque usamos as mídias e a internet. Assim a escola tem sentido para nós. Antigamente não tinha graça vir para escola porque o celular era proibido e porque não podia acessar a internet nem nos computadores da escola. Agora aprendemos de verdade os conteúdos porque precisamos pesquisar para produzir nossos spots e vídeos que são feitos para nossa rádio e TV escola. O educador valoriza tudo o que a gente sabe sobre as tecnologias e não acha que isso é perda de tempo como meus pais acham (Entrevista cedida ao autor da pesquisa).

Esse discurso, em distintos modos de falar, foi unânime entre os dezoito alunos das escolas públicas municipais e estaduais de Joinville (SC). Fundamentalmente, podemos dizer que pela educomunicação a escola constrói pontes com a realidade midiaticizada. Precisamos reconhecer que a educomunicação não é a solução para todos os problemas da educação brasileira; no entanto, parece ser uma maneira de reaproximar crianças e jovens, imersos no mundo midiaticizado, de suas escolas e fazê-los gostar mais desse espaço encontrando sentido em seus projetos, suas práticas e seus processos. A educomunicação é jovem, atualizada e conectada. As iniciativas educacionais costumam inovar a escola, aproximando-a com o mundo e ressignificando sua própria existência.

## Considerações finais

Podemos dizer que neste capítulo construímos paralelos entre pesquisas macro e micro representadas, respectivamente, pelos dados da TIC Kids Online Brasil e pelos resultados de questionários aplicados a dezoito crianças e jovens de escolas públicas de Joinville (SC). Ambas demonstraram, com percentuais parecidos, que crianças e jovens estão envolvidos no mundo midiaticizado: dominam as mídias digitais e a internet, utilizando-as muitas horas por dia.

Do outro lado, a escola parece não conseguir, por várias razões, incorporar as tecnologias em suas práticas tornando-se uma instituição ultrapassada. Diante deste cenário são muitos os desafios aos pais e aos profes-

res, pois, atualmente, seus filhos e alunos acham que a escola é “chata”. No artigo, procuramos discutir a educomunicação como solução: a alternativa de aproximação entre a escola e o “mundo real”.

Os próprios dados da TIC Kids Online Brasil revelam que, quando os professores usam as tecnologias em sala de aula, percebem melhorias em sua didática e na sua relação com seus pares e alunos. Os professores que se abrem às possibilidades da educomunicação, supomos, certamente perceberiam melhorias ainda mais significativas, pois lançam os temas, discutem e aprendem, utilizam os conhecimentos dos alunos para produzir e publicar mídias pela internet. A didática-pedagógica é inovadora, valoriza os saberes do aluno tornando o ensino-aprendizagem mais qualificado. Nos projetos de educomunicação, a escola passa a ter mais sentido aos alunos.

## Referências

BUCKINGHAM, D. **Crescer na Era das Mídias**: após a morte da infância. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis: [s.n.], 2006.

CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (orgs.). **A criança e a mídia**: imagem, educação e participação. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2002.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **TIC Kids Online Brasil**: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2016. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017.

RIMOLI, A. P. C. O mundo da comunicação e o mundo da criança. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 1, p. 51-59, 2016.

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

# A virgindade no Youtube: mapeamento das diferentes narrativas difundidas por celebridades digitais

Gabriella Garcia Sanches Feola<sup>1</sup>  
Laiara Alonso<sup>2</sup>

## Introdução

A revolução proporcionada pela internet a partir de meados da década de 1990 irrompeu em profundas transformações nas formas de comunicações e nas relações entre mídia e sociedade. A produção de conteúdo tem se tornado cada vez mais convergente e menos unidirecional. A autonomia proporcionada pelas redes sociais, em consonância com o crescimento do acesso à internet móvel e com uma maior acessibilidade a bens de consumo (como smartphones, notebooks e tablets), faz com que outros agentes passem a ocupar espaços de fala e exercer papéis de referências nas mídias. Esse é o contexto social em que os *youtubers* ganham destaque.

Das pessoas que acessam a internet, 86% têm o costume de ver vídeos em plataforma online; destas, 99% afirmam usar o YouTube. Jovens, adolescentes e adultos passam muito tempo acompanhando *vlogs* e se entretendo, 56% afirmam passar mais tempo assistindo a vídeos online que assistindo à televisão (PROVOCKERS, 2017). Das pessoas que responderam a mesma pesquisa, “65% acessa o YouTube quando quer aprender alguma coisa; 52%, quando quer assistir algo que realmente ama; 50% porque ele mostra o que faz sucesso”. Estamos falando de um comportamento ativo, com intenção. Isso mostra que relevância é um fator muito importante na hora do público decidir ao que vai assistir” (PROVOCKERS, 2017). Usando a

---

1 Universidade de São Paulo. São Paulo (SP) – Brasil. E-mail: feolagabriella@gmail.com

2 Universidade de São Paulo. São Paulo (SP) – Brasil. E-mail: laiaraalonso@gmail.com

definição de Monteiro, são os criadores de conteúdo que estabelecem uma comunicação direta com o público:

Algumas das características das produções dos YouTubers são: narrativa direta para a câmera com pouca formalidade e mais espontaneidade; linguagem simples; uso da emoção; discussão de temas em pauta na sociedade como racismo, feminismo, depressão etc.; presença em diferentes formatos de telas (smartphones, tablets, computadores, televisões e videogames); frequência na produção e na publicação de vídeos para manterem a relevância na plataforma (MONTEIRO, 2018, p. 59).

O modo de produção de vídeos dos *youtubers* costuma estar atrelado ao gênero *vlog*, uma forma de criar vídeos baseados no monólogo de um interlocutor dialogando diretamente com a câmera e com o público, abordando temas diversos, cujas narrativas estão entrelaçadas com a subjetividade do interlocutor (BURGUESS; GREEN, 2009). O *vlog* estabelece uma comunicação direta, viva, pessoal e se revela essencial para a compreensão do YouTube enquanto uma plataforma com formatos que permitem uma comunicação dialógica e participativa, diferente da televisão ou de outras mídias unidirecionais.

Pelos *vlogs* se aprende e se ensina, grupos convivem, trocam experiências e, não menos importante, encontram modelos de referência ao comportamento social. Pensar o ensino dentro do universo da internet requer que pensemos quem são os comunicadores que estão ensinando informalmente pelo YouTube. É por isso que, quando nos propusemos a entender a educação sexual disseminada informalmente pelas redes sociais, decidimos adotar os *vlogs* e o YouTube como universo do estudo. A proposta deste capítulo é mapear características da abordagem, temática e tom adotado por dois grandes grupos de *youtubers* (os campeões de audiência absoluta e os campeões de audiência do segmento LGBTQI+), focando no rito de iniciação sexual denominado como “virgindade”. Foram selecionados ao todo vinte vídeos de vinte diferentes canais do YouTube, sendo onze canais feitos ou direcionados para heterossexuais e novos canais produzidos ou com conteúdos direcionados para o público LGBTQI+<sup>3</sup>. Mais do que investigar como a iniciação sexual é abordada entre os canais, a investigação proposta também tem como objetivo perceber as recorrências e diferenças entre estes conteúdos: idade do produtor de conteúdo, tom do vídeo, temas mencionados e justificativas.

---

3 A sigla LGBTQI+ significa lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, intersexuais e *queers*.

## Justificativa

Os *vlogs*, enquanto gênero de produção audiovisual, têm muito a acrescentar para a educação não formal. Os *youtubers* (produtores de conteúdo dos *vlogs*) costumam ser chamados de influenciadores digitais (*digital influencers*), apelido contestável pela natureza e implicações do termo “influenciador”. No entanto, considerando o alcance de público e a relação que tem com a audiência, pode-se dizer que esses comunicadores são referências de comportamento. Segundo a pesquisa *Video Viewers* (GOOGLE, 2017), a audiência já confia mais nos endossos, opiniões e dicas dos *youtubers* do que nos das celebridades da TV e do esporte.

Para designarmos sexualidade, partimos da proposição empregada por Weeks (2000, p. 99): “como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o que Michel Foucault denominou o corpo e seus prazeres”.

Temas como virgindade, sexo, infecções sexualmente transmissíveis (IST), orientação sexual, gênero e outros assuntos que norteiam o universo da sexualidade são tópicos de suma importância, principalmente para jovens que estão na fase de descobrir o próprio corpo, a sexualidade e os prazeres. No entanto, o contato dos jovens com tais temas nem sempre vem acompanhado da orientação de pais ou professores, que muitas vezes apresentam dificuldades e desconfortos ao tocar no tema, “o que reflete o despreparo pessoal, provavelmente relacionado à educação repressora e punitiva que é comum na educação sexual que receberam” (MAIA; VILAÇA, 2011, p. 117).

Ainda que a sexualidade não seja declaradamente um foco para os canais campeões de audiência, ela se faz presente nas pautas dos vídeos – muitas vezes por demanda do público adolescente. Os canais dos *youtubers* de maior audiência não se limitam a abordar uma temática. Falam da “vida”, do cotidiano e estão repletos de vídeos de conselhos, de discussões sobre comportamento, relações afetivas e de considerações sobre corpos, forma física, entre outros. Nos canais LGBTQI+ de maior audiência, além de assuntos genéricos e ligados ao cotidiano dos *youtubers*, são retratados também com maior assiduidade assuntos que fazem parte do universo da comunidade LGBTQI+, tais como: preconceito, identidade de gênero, orientação sexual, relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo, gírias gays, entre outras temáticas.

Para Scott, o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, “uma forma primeira de

significar as relações de poder” (SCOTT, 1986, p. 21). Segundo a autora, esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino. Nessa perspectiva, é relevante observar em comparação aos canais de maior audiência, liderados por pessoas autointituladas cisgênero e heterossexuais, como a virgindade e as questões ao redor dela vêm sendo abordadas para além do binarismo masculino-feminino, dentro do contexto da diversidade sexual e de gênero. A virgindade se apresenta como tema representativo, uma vez que é uma construção social presente na vida de jovens de diferentes gêneros e orientações sexuais.

Mapear as narrativas permite, num segundo momento, estudar não só como os *youtubers* estão educando para a sexualidade informalmente, como também observar as peculiaridades dessa rede: em que medida a autonomia dos produtores de conteúdo permite a presença de elementos que não são frequentes nas mídias e na educação tradicional? Em que medida o sustento advindo do mercado publicitário atua sobre as abordagens de tais conteúdos? Em que medida a proximidade desses produtores ao público – tanto pela interatividade, quanto pela identificação “jovem falando direto para jovem” – configura novas abordagens sobre o tema e quais seriam elas? Há diferenças de abordagens e conteúdos entre os canais protagonizados por heterossexuais e por pessoas que se identificam como LGBTQI+?

## Metodologia

Para selecionar os vídeos que fariam parte desse mapeamento, os critérios que nortearam a formulação da metodologia foram: relevância temática, número de visualizações do vídeo, número de inscritos no canal (determinando a relevância do produtor de conteúdo como figura de referência) e representação da diversidade. As palavras-chave utilizadas na busca foram: “virgindade” e “primeira vez”. Foram selecionados, entre os vídeos que contivessem essas palavras no título ou nos metadados de busca, aqueles com maior número de visualizações por vídeo e dos canais com maiores números de inscritos – a verificação do número de inscritos dos canais, para além das visualizações do vídeo, garante que os vídeos escolhidos não sejam fruto de uma viralização pontual, mas produzidos por celebridades de referências do ambiente digital.

Selecionados os vídeos de maior audiência absoluta – majoritariamente produzidos e direcionados para heteronormatividade –, foram buscados os vídeos dos líderes de audiência LGBTQI+ do YouTube. Para chegar a tais vídeos, buscamos os principais youtubers LGBTQI+ e, em seguida, quais destes tinham vídeos que abordavam a virgindade. Essa etapa de busca direcionou-se também pela diversidade dentro do segmento LGBTQI+, incluindo não só as maiores audiências absolutas (homens gays), mas também a maior audiência de *youtubers* transexuais, lésbicas e bissexuais.

Interessa para este artigo estudar apenas os vídeos de gênero *vlog*. Este é um critério de relevância por dois aspectos: a) é um formato de canal e de linguagem de vídeo que atrai e fideliza muita audiência – dez dos vinte canais brasileiros com maior número de inscritos são *vlogs*, b) os *youtubers* responsáveis por esses canais são aqueles considerados “influenciadores” e aqueles cuja opinião desponta como referência importante para seu público<sup>4</sup>. Chegamos, desse modo, a amostra de vinte vídeos, cada um criado por um canal diferente (Quadro 1):

---

4 Retomando os dados da pesquisa Video Viewers 2016, que apontam que a audiência confia mais nos endossos, opiniões e dicas dos youtubers que os das celebridades da TV e que os principais motivos pelos quais o público busca um vídeo no YouTube são: “aprender algo, assistir algo que realmente ama; e saber das novidades que estão fazendo sucesso”.

**Quadro 1:** Relação de canais mapeados, número de inscritos, título dos vídeos mapeados, número de inscritos, título dos vídeos mapeados, número de visualizações por vídeo e idade do produtor de conteúdo.

Nome do canal	Nº de inscritos em milhões	Nome do vídeo	Visualizações aproximadas, checados em (15/06)	Idade
Whindersson Nunes	29 mi	O dia que eu perdi a virgindade	12.350.000	23
Kéfera Buchmann	11 mi	Minha primeira vez	9.830.000	25
Eu fico Loko	9,7 mi	A primeira vez na visão do homem	3.800.000	24
Dani Russo	9,6 mi	Perdi a virgindade com um cara do tinder	16.600.000	20
Caracol raivoso	8 mi	O dia que eu perdi a virgindade	8.900.000	24
Luba TV	5,6 mi	Quando você perdeu a virgindade	1.620.000	28
Maria Venture	3,3 mi	Perdi minha virgindade	1.880.000	17
Priscila Simões	2,2 mi	Primeira vez: dicas para perder a virgindade	790.000	24
Hotel Mazzafera	2,1 mi	Como eu perdi a virgindade   Cleo Pires	4.300.000	36, 34
Cátia Damasceno	2 mi	As verdades que não falam sobre a primeira vez	1.130.000	Des.
Jout	1,7 mi	Já que vai transar, não é melhor transar direito?	625.000	27
Rayza Nicácio	1,5 mi	Tem que (fingir) ser virgem?	267.000	23
Mandy Candy	1,2 mi	Minha primeira vez depois da cirurgia	880.000	29
Ellora Haonne	0,9 mi	Virgindade – Tudo para sua primeira vez	1.420.000	21
Põe na roda	0,8 mi	Primeira vez gay: me chame pelo seu nome	270.000	30, 33,33
Ilha de Barbados	0,7 mi	Qual o valor da virgindade	550.000	30,32,41
Mundo paralelo	0,6 mi	Virgindade: verdades que ninguém te conta	440.000	20
Lorelay Fox	0,4 mi	Minha primeira vez	123.000	31
Canal das Bee	0,3 mi	Minha Primeira Vez Lésbica	263.829	27
Sapatômica	0,1mi	7 dicas para lésbicas virgens	139.000	27

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após a seleção dos vídeos, foi criada uma ficha de análise detalhada preenchida logo após a visualização do vídeo. Esta primeira ficha tem o objetivo de concentrar dados sobre o *youtuber*, o vídeo, os números de repercussão e a descrição do conteúdo. Diante da coleta de informações sobre audiência do vídeo e perfil do canal, o passo seguinte foi mapear o conteúdo. O método adotado foi criar uma tabela dividida por grupo de assuntos, concentrando temas semelhantes sobre a virgindade em áreas temáticas e anotando se nos vídeos os temas elencados estavam presentes ou ausente.

No eixo horizontal estavam os títulos dos vídeos e no eixo vertical os subtemas, determinados pela presença e recorrência nos próprios vídeos, organizados pelas seguintes categorias e tópicos: 1) Proposta do vídeo: 1.1) Dar conselhos aos espectadores, 1.2) Responder perguntas, 1.3) Contar histórias pessoais, 1.4) Game. 2) Tom Narrativo: 2.1) Acolhimento, 2.2) Advertência, 2.3) Cômico, 2.4) Informativo- reflexivo, 3) Temas: 3.1) Autoconhecimento, 3.2) Prevenção, 3.3) Relacionamento, 3.4) Emocional, 3.5) Adjacentes sociais e 3.6) Iniciativa sexual.

Como os títulos dos vídeos são bastante parecidos, criando um obstáculo na diferenciação entre eles, vamos utilizar o nome de cada canal (ex: vídeo sobre virgindade de Sapatômica) para referenciá-los. Diante da extensão dos dados analisados, serão apresentados neste artigo as principais informações extraídas da comparação entre todos os vídeos.

## Cruzando os dados

A partir da comparação entre todos os dados levantados, pudemos fazer as seguintes observações:

**Formato:** dezenove dos vinte vídeos são gravados em um mesmo formato audiovisual – *youtuber* (um ou mais) de frente para uma câmera fixa dialogando com a audiência. O formato se estabelece como uma linguagem comum ao YouTube, independente do perfil do canal e do seu produtor de conteúdo.

**Perfil dos *youtubers*:** comparando os perfis e seus níveis de audiência, notam-se dois pontos importantes: os oito canais com maior número de inscritos são liderados por *youtubers* com 25 anos ou menos. Dentre estes oito, três são homens que se declaram héteros, quatro são mulheres que se declaram heterossexuais, e um é um homem gay. Vale ressaltar que os canais de *youtubers* que representam alguma parcela da comunidade LGBTQI+ apresentam menos inscritos que o grupo dos declaradamente heterossexuais.

Se dos oito com mais audiência, apenas um é gay, dos oito canais com menos, apenas um é liderado por homem heterossexual.

**Presença da publicidade:** um dado que se revelou importante foi a presença da publicidade em alguns dos vídeos. Três dos vinte vídeos abordam o tema da virgindade ao produzirem conteúdo pago por uma marca. O vídeo da *Dani Russo TV* (o mais visto, com 16 milhões de visualizações), no qual ela conta como perdeu a virgindade com um homem que conheceu no Tinder, é um post pago pelo aplicativo. O vídeo do *Hotel Mazzafera*, em que Matheus Mazzafera e Cléo Pires falam sobre virgindade e outros temas relacionados ao sexo, foi patrocinado pela Olla. O vídeo do canal Põe Na Roda, em que três integrantes contam como perderam a virgindade, é um *merchandising* para promover o livro *Me chame pelo seu nome*. Nota-se que, enquanto outras *youtubers* mulheres relatam experiências de primeira relação sexual que incluem aspectos negativos – como dor e desconforto –, Dani Russo é a única mulher que relata sua primeira experiência sem incluir aspectos negativos. Podemos questionar, então, se este recorte otimista não está atrelado ao interesse da marca.

**Respondendo por demanda:** em doze dos vinte vídeos analisados, os *youtubers* declaram abordar o tema porque recebem pedidos e perguntas dos espectadores, seja sobre a virgindade no geral seja sobre alguma questão adjacente como “sentir dor” e “saber a hora certa”. No vídeo dos canais *Mundo Paralelo* e *Cátia Damasceno*, ambos declaram que parte dos pedidos vieram de mães de adolescentes que gostariam de ter conteúdo para facilitar o diálogo sobre o tema. Três dos vinte vídeos ainda têm a preocupação de, ao falar com jovens, também se dirigir aos pais, para justificar que não estão incentivando os filhos a darem início a sua vida sexual, mas sim aconselhando e dando algumas informações para que os jovens possam tomar decisões mais responsáveis. Das perguntas vindas do espectador jovem, algumas questões são recorrentes: vontade de saber como foi a primeira vez do *youtuber* enquanto pessoa de referência, perguntas pedindo conselhos sobre qual seria a hora e a pessoa certa, além de perguntas sobre dor e sangramento.

**Valorização das histórias pessoais:** dos seis vídeos mais vistos (*Dani Russo TV*, *Whinderson Nunes*, *Kéfera Buchmann*, *Caracol Raivoso*, *Hotel Mazzafera* e *Eu fico Loko*), cinco são sobre as histórias pessoais de como cada um desses *youtubers* teve sua iniciação sexual. O que reitera como estes comunicadores são vistos como figuras de referências, que interessam ao público a partir da sua identidade e subjetividade.

**Uso de Preservativo:** dos vinte vídeos analisados, onze mencionam o uso do preservativo. Dentre estes onze vídeos, apenas seis mencionam a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e cinco mencionam a prevenção de gravidez. Dos vídeos que aconselham os espectadores, mas que não mencionam o uso de preservativo, nota-se que o foco não está no ato, mas sim em outras questões, como “como lidar com o fato de que nossos filhos terão vida sexual”, do canal *Jout* ou “É preciso esconder a virgindade?”, do canal *Rayza Nicácio*.

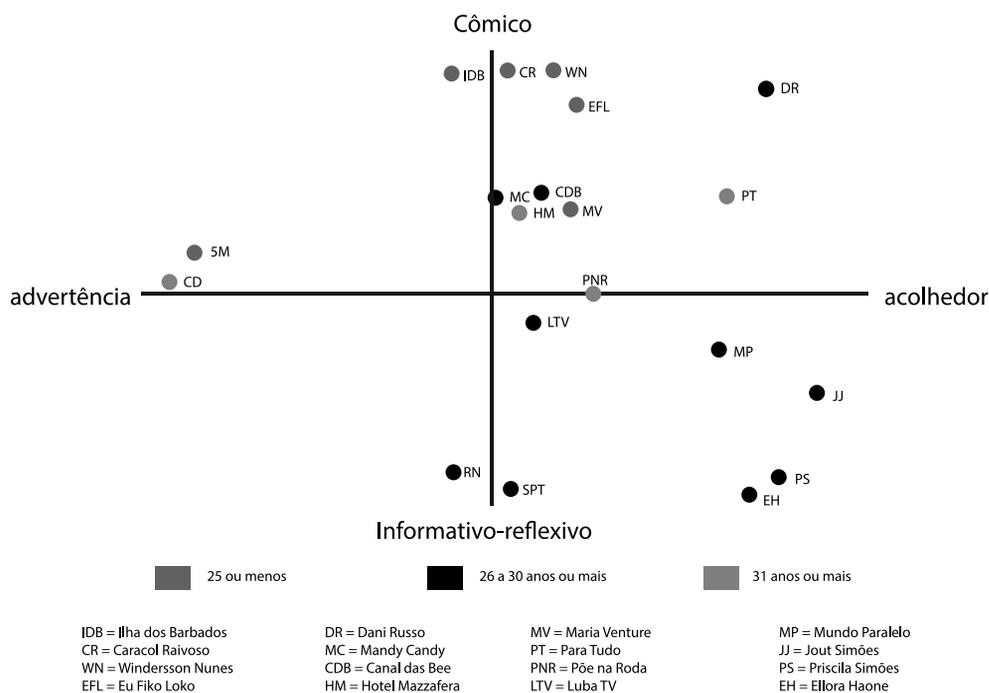
**Desmistificando o Ato:** no tocante à relação sexual em si, separamos doze tópicos que são presentes nos vídeos do YouTube: ereção, dificuldade de ereção, preliminares, lubrificação, orgasmo, dor, rompimento do hímen, tamanho do órgão sexual, sangramento, penetração vaginal, posição, ejaculação e interrupção do ato. Dos vinte vídeos, quatro se destacam por mencionarem mais tópicos ao falar sobre o ato sexual. São eles: os vídeos dos canais *Dani Russo TV*, 20 anos, contando sua experiência pessoal (patrocinado); *Cátia Damasceno*, profissional da fisioterapia especializada em saúde sexual, 43 anos, respondendo às dúvidas dos jovens sobre o ato; *Mundo Paralelo*, Klébio Damas, 20 anos, fala “de jovem para jovem”, dando algumas dicas para ambos os sexos e de diferentes orientações sexuais; *Sapatômica*, 27 anos, abordando as especificidades da iniciação sexual para meninas lésbicas. Percebe-se que a quantidade de informações sobre o ato não está diretamente relacionada ao perfil do canal e do produtor de conteúdo. No entanto, nota-se que os canais com mais inscritos – homens cisgêneros e heterossexuais – não se dedicam a falar com tantos detalhes sobre o ato sexual.

**Tom Narrativo dos Vídeos:** dos vinte vídeos analisados, apontamos quatro características recorrentes, que chamamos de tom e que distinguem a maneira como os *youtubers* se dirigem ao público. Os tons seriam: advertência, acolhedor, cômico, informativo-reflexivo. Essas características não são excludentes entre si e aparecem em diferentes intensidades em cada um dos vídeos. A grande maioria dos vídeos – dezoito dos vinte – adota em alguma medida o tom cômico, indicando como o humor e a descontração são importantes nas narrativas da plataforma. Doze dos vinte vídeos apresentam um tom de acolhimento, demonstrando compreensão e empatia com seus espectadores; enquanto apenas quatro utilizam o tom de advertência.

Para entender como cada um dos vídeos adota em diferentes intensidades esses quatro tons, organizamos os canais em um gráfico por quadrante, considerando a comparação relativa dos vídeos; ainda que dezoito dos vinte tenham momentos de humor, os mais cômicos estão localizados

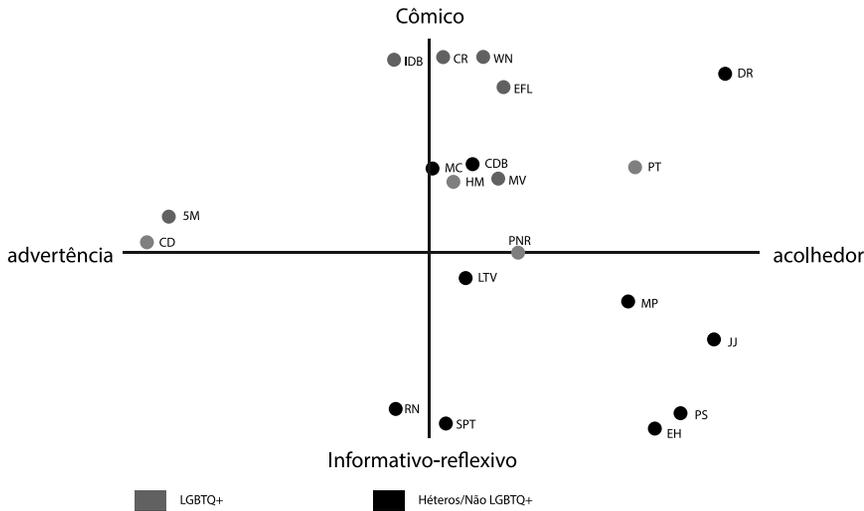
mais acima, enquanto os que focam menos na comicidade, encontram-se mais abaixo. Usando cores também relacionamos o tom de voz com a idade dos produtores de conteúdo e com as representações heterossexuais e LGBTQI+. Notamos, a partir dos gráficos (1 e 2), que os mais jovens tendem a ser mais cômicos, enquanto os de idade intermediária (26 a 30 anos) tendem a adicionar mais informações aos vídeos, além do humor. Comparando orientação sexual e identidade de gênero, notamos que os cisgêneros e heterossexuais tendem a usar mais tanto do humor, quanto do tom de advertência, enquanto os *youtubers* diversos (LGBTQ+) tendem a se preocupar mais em dar um tom acolhedor e informativo para suas narrativas.

**Gráfico 1:** Gráfico do tom narrativo aplicado por canal e relacionado a idade dos produtores de conteúdo



Fonte: elaborada pelas autoras.

**Gráfico 2:** Gráfico do tom narrativo aplicado por canal e relacionado a orientação sexual dos produtores de conteúdo



Fonte: elaborada pelas autoras.

**Relacionamento:** nota-se que catorze dos vinte vídeos mencionam “a pessoa certa”; no entanto, não estabelecem uma norma sobre como seria esta pessoa. Também é relevante notar que, mesmo os vídeos que mencionam relacionamentos, namoros e envolvimento emocional, não citam que a iniciação sexual precisa estar inserida nesses modelos.

**Emoções e sensações relacionadas à primeira relação sexual:** o estudo *O aprendizado da sexualidade* (HEILBORN *et al.*, 2006) aponta que a maioria dos entrevistados homens relatam ter sentido nervosismo, satisfação e excitação durante a primeira relação sexual, enquanto a maioria das mulheres relatam haver sentido medo, dor e nervosismo (HEILBORN *et al.*, 2006). Nos vídeos a separação de gênero não fica clara, já que muitos dos *youtubers* homens abordam o tema da dor ao se dirigir, implicitamente, às espectadoras mulheres; no entanto, assim como em Heilborn *et al.* (2006), a emoção mais citada nos vídeos é o nervosismo – em catorze dos vinte. Nove mencionam a curiosidade como sensação “pré-ato” e treze dos vinte mencionam o tesão ou a vontade de transar como fator decisivo para a iniciação sexual; seis também salientam a confiança no parceiro. Outros sete vídeos discutem o medo de perder a virgindade, enquanto dez falam da necessidade de ter calma antes e durante o ato.

**Diversidade:** além dos *youtubers* LGBTQI+ que, ao falarem sobre virgindade, levaram em conta modelos que estão para além da heteronormatividade, também há *youtubers* mulheres e que não se identificam como LGBTQI+ (Kéfera Buchmann e Julia Tolezano) que mencionam outros modelos de relações.

**Adjacentes sociais:** foram considerados adjacentes sociais os temas e tópicos que dizem respeito às convenções e regras sociais ao redor da virgindade: idade, diálogo com os pais, consulta médica, entre outros.

Nota-se que catorze vídeos falam sobre a idade certa para perder a virgindade, abordando a questão como algo variante de pessoa para pessoa. Quinze vídeos falam que é fundamental encontrar um local adequado a fim de que a primeira experiência aconteça de forma tranquila, sem imprevistos ou situações constrangedoras. Nove declaram que há uma pressão social para a perda ou manutenção da virgindade. Já oito mencionam diferenças entre os gêneros no que diz respeito às expectativas sobre a primeira vez (oposição binária de virgindade na visão masculina e feminina).

Dos vídeos analisados, sete mencionam a questão da virgindade tardia, termo que em si já carrega valor pejorativo. Quatro informam sobre a importância de procurar um aconselhamento médico, todos estes encabeçados por mulheres. Apenas três falam sobre comunicar a iniciação sexual aos pais e apenas dois vídeos fazem menção à educação sexual aplicada pela escola, apontada por estes jovens produtores de conteúdo como uma experiência desagradável e pouco útil.

## Considerações finais

Este levantamento aponta uma série de traços relevantes para entender como a sexualidade está sendo ensinada informalmente ao público do YouTube. Nota-se que os vídeos e que os *youtubers* de maior alcance são jovens (25 anos ou menos), majoritariamente heterossexuais, brancos que contam experiências pessoais. Apenas uma especialista da área da saúde se faz presente na seleção dos vídeos mais relevantes e ela também adota uma postura bastante opinativa em seu canal.

Dentre os campeões absolutos de audiência, coincidentemente heterossexuais, apenas uma mulher, *Kéfera Buchmann*, faz um adendo e menciona também a possibilidade de sexualidades diversas. As mulheres feministas (*Jout*, *Elorah Haonne*), ainda que não sejam campeãs de audiência, ocupam um setor médio em relação ao alcance e mencionam sexualidades

diversas em seus vídeos. Por outro lado, os campeões de audiência que pertencem a algum segmento LGBTQI+ alcançam uma fatia de público bem menor que os líderes heterossexuais. De todos os canais avaliados para esse estudo, os vídeos que possuem menor quantidade de visualizações são os das mulheres lésbicas.

O nervosismo, a segurança da decisão e a questão da pessoa certa e hora certa são os pontos mais abordados entre os vídeos. Outro ponto de contato é que a maioria dos *youtubers* tentam transmitir uma certa tranquilidade para seus espectadores(as), além de usarem o humor como ferramenta de entretenimento para abordar a questão da virgindade. É importante salientar que a quantidade de visualizações dos vídeos selecionados não é necessariamente diretamente proporcional à quantidade de inscritos nos canais.

No que concerne às diferenças entre conteúdos e abordagens, nota-se que os canais compostos por LGBTQI+ e de mulheres heterossexuais têm uma maior preocupação em prepararem os espectadores para enfrentar as inseguranças e sanar dúvidas relativas a primeira relação sexual. Nos canais produzidos por homens heterossexuais, os conteúdos e assuntos voltam-se mais para os relatos pessoais e são guiados pelo humor, embora também não deixem de dar dicas e de aconselhar seu público ouvinte. O envio de perguntas para os *youtubers* aponta para o fato de serem considerados referência para assuntos que envolvam sociabilidade e relações com pares.

Há em alguns vídeos a presença de marcas, algumas de forma sutil, outras de forma mais declarada, o que pode enviesar o tom e os temas abordados. Além disso, treze vídeos falam direta ou indiretamente sobre penetração. Outros seis não mencionam a penetração, mas também não questionam a ordem estabelecida sobre que é considerado legítimo em relação à primeira relação sexual.

O YouTube enquanto plataforma de vídeo e, os *youtubers* enquanto produtores de conteúdo formam um grande espaço de aprendizado sobre temas relacionados à sociabilidade, incluindo a sexualidade. Fica claro que o público demanda conteúdo sobre a sexualidade e é preciso dissecar a educação sexual informal aplicada nesse espaço, bem como as possibilidades de uso das plataformas online para novas abordagens sobre o tema.

## Referências

BURGUESS, J.; GREEN, J. **YouTube e a Revolução Digital**. São Paulo: Aleph, 2009.

GOOGLE. **Video Viewers 2016**: como o brasileiro assistiu a vídeos esse ano? São Paulo: Google Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/tendencias-de-consumo/pesquisa-video-viewers-2016-como-o-brasileiro-assistiu-a-ideos-esse-ano/>. Acesso em: 4 jun. 2018.

HEILBORN, M. L. *et al.* **O aprendizado da sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

MAIA, A. C. B.; VILAÇA, T. Concepções de professores sobre a sexualidade de alunos e a sua formação em educação inclusiva. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 669-680, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28087/pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MONTEIRO, M. C. S. **Apropriação por Crianças da Publicidade em Canais de Youtubers Brasileiros**: a promoção do consumo no YouTube através da Publicidade de Experiência. 2018. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PROVOCKERS. Pesquisa Video Viewers 2017: como o brasileiro assistiu a vídeos esse ano?. Think With Google, 2018. Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/ptbr/tendencias-de-consumo/pesquisa-video-viewers-2016-como-o-brasileiro-assistiu-a-ideosesse-ano/>. Acesso em: 01/05/2018.

SCOTT, J. W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. **The American Historical Review**, Oxford, v. 91, n. 5, p. 1053, 1986.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82.

# A prática docente e as mídias digitais: o cotidiano escolar apresentado por educadores de uma escola estadual na região metropolitana do Rio de Janeiro

Leandro Marlon Barbosa Assis<sup>1</sup>  
Alexandre Farbiarz<sup>2</sup>

## Introdução

O sinal toca e os educadores se entreolham. “Vai ser mais um dia de cão”, sentencia a educadora de língua estrangeira que insiste em dizer que os estudantes não querem aprender a disciplina dela. O corredor é tomado pelas crianças e jovens que correm, se empurrando para entrar na sala. Sorrisos e gritaria, alternados, findam ao abrir as portas. O educador vem por último. Quando se dão conta, todos continuam em pé e sem a alegria com a qual chegaram. Trocam-se os nomes dos educadores, as disciplinas lecionadas ou mesmo os ambientes escolares e a realidade tende a se manter. A partir da vivência *in loco*, afirmamos que ocorrem poucas variações entre as unidades escolares (UE).

Diante deste quadro, fica evidente que o campo educativo demanda por pesquisas que tenham a sensibilidade de reconhecer o humano oculto dentro de um sistema embrutecido e maquinico (CRARY, 2014), no qual as estatísticas são priorizadas em detrimento de propostas curriculares e as mídias digitais são postas como aquelas que teriam o poder de salvar a educação. Contudo, não há interesse de romantizar as observações ou histórias dos educadores que, diariamente, propõem uma educação orientada na prática freiriana ou que enfrentem as mazelas da gestão pública das escolas em seus

---

1 Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ) – Brasil. E-mail: leandro88marlon@gmail.com

2 Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ) – Brasil. E-mail: alexandre.farbiarz@gmail.com

cotidianos. Em outra perspectiva, é imperativo considerar que a formação e a prática dos educadores precisam ser postas sob a interpretação cuidadosa para evitar o que mais se vê no senso comum: uma crítica generalista que culpa os educadores por sua má formação e por sua atuação cotidiana nas escolas.

Ao partir destas considerações iniciais, para empreendermos uma análise sobre a prática docente no que tange às mídias digitais, precisamos compreender os cotidianos escolares, múltiplos e díspares entre si. Deste modo, o capítulo apresentado é um recorte da dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em mídia e cotidiano da Universidade Federal Fluminense e tratará de apresentar (1) o cotidiano escolar; (2) a prática dos educadores entrevistados por meio das observações do pesquisador em campo; e, concluindo, (3) as relações que eles fazem sobre as mídias digitais. Para tal proposta, optamos neste texto por evidenciar a escola localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, denominada de Escola A. A partir da delimitação feita, teremos as entrevistas de seis educadores da UE, 42,85% do total, para compor o olhar e análise das observações feitas no cotidiano da escola.

## O cotidiano escolar<sup>3</sup>

O cotidiano, entendido como rotina por observações do senso comum, tende a nos colocar em um lugar em que não compreendemos as coisas e menos ainda a regularidade, o imediatismo e a evidência das estruturas postas à experimentação repetidas vezes. Assim, a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976) se sustenta pela “noção de imaginário social [...] composto por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetiva de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade” (MORAES, 2009, p. 29).

Ao se considerar o imaginário social posto pela mídia contemporaneamente, pode-se reconhecer a afirmação de que “o homem nasce já inserido em sua cotidianidade” (HELLER, 2016, p. 18) e a de que “o pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias” (KOSIK, 1976, p. 15). Em síntese, a prática irrefletida e não compreensiva posta pelas mídias tende a fundar e naturalizar uma rotina em que o ser humano deixa

---

3 Para maiores informações sobre a relação de cotidiano escolar e mídias, cf. Assis (2019).

de se portar como agente da transformação social – nossa compreensão de cidadão – e passa a ser um consumidor hedonista e superficial mantenedor do sistema.

Portanto, ao reconhecermos os nossos dilemas enquanto educadores, estaremos mais abertos a compreender que a escola, enquanto espaço de ensinar-aprender, precisa ser recuperada em sua essência formativa. Deste modo, romper com a automatização do *ethos* midiaticizado (SODRÉ, 2012) que nos imputa as tecnologias em concomitância com a “aceleração da expansão do capital [...] a que se vem chamando de ‘globalização’” (SODRÉ, p. 11) se coloca pelo reconhecimento daqueles a quem servem os meios de comunicação. Em outras palavras, precisamos recuperar a escola enquanto espaço de compreensão, análise e superação da organização social estabelecida e não como reprodutora das desigualdades, muitas vezes, naturalizadas pela mídia. Portanto, cabe à escola (1) atuar na humanização da sociedade por meio do respeito às diferenças e (2) inserir a teoria crítica na sua prática cotidiana enquanto forma de entrelaçamento entre a vida de toda a comunidade escolar e as informações transmitidas pelos meios de comunicação.

## As mídias digitais e o cotidiano escolar

Ao considerarmos o exposto até aqui, não há como negar que ocorre uma invasão da prática utilitária da tecnologia dentro do ambiente escolar. Baseando-nos em Heller (2016) e Kosik (1976), devemos problematizar a naturalidade das ações para afastar o fenômeno da coisa em si e alcançar a essência que não é posta direta e imediatamente à nossa cognição<sup>4</sup>. Portanto, pensar a utilização da tecnologia, em especial as mídias, requer a educação e a comunicação caminhando juntas aos conceitos de Paulo Freire (1967; 2011; 2015) para tomarmos posse do conhecimento e nos tornarmos agentes ativos na sociedade. Ao partir das observações postas pelo campo, acompanhamos o desgaste de educadores em uma disputa diária com o uso dos celulares pelos educandos em atividades paralelas à aula. Essa realidade atropela

<sup>4</sup> Para Kosik (1976), a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. A compreensão, dessa forma, fica fragmentada por sua vinculação utilitarista e pautada no senso comum. Portanto, cabe ao processo de reflexão a revelação da “essência” e, por conseguinte, a estrutura oculta até então. Para o autor, os fenômenos assim se manifestam por operarem na *práxis* humana. Desta forma, acabam por serem naturalizados retroalimentando o senso comum, servindo ao controle hegemônico da sociedade.

quaisquer planos por parte do educador, já que o celular é considerado como o principal meio de acesso à internet por 94% dos jovens entre quinze e dezessete anos (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2017) em um país com uma taxa de analfabetismo de 7,2% – o que totaliza 11,8 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade (IBGE, 2016). Atualizando o que escreveram Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2011), por quais motivos a escola não pode pedir ajuda<sup>5</sup> à internet? Seria possível, ao considerarmos o ciberespaço como um dos locais da presença dos jovens e da escola? Como uma potência de transformação?

Assim, ao se buscar a compreensão e a reflexão dialética sobre os diversos processos naturalizados no dia a dia, é possível reconhecer as estruturas de poder e alcançar o conhecimento que diferencia a aparência midiaticizada e fetichizada do mundo real. Ou seja, com a proposta de uma educação crítica para as mídias podemos romper com os “espetáculos sedutores [que] fascinam os ingênuos e a sociedade de consumo, [que envolve a] semiótica de um mundo novo de entretenimento, informação e consumo, que influencia profundamente o pensamento e a ação” (KELLNER, 2004, p. 11). Tal compreensão se coloca pela impossibilidade de se pensar o cotidiano escolar sem a presença das tecnologias, advindas dos múltiplos cotidianos que se colocam para além dos muros das escolas. Assim, ao considerarmos a prática docente, percebemos a necessidade de se refletir sobre os usos da tecnologia no cotidiano escolar e, por conseguinte, a formulação de uma educação que produza conhecimento e transformação da realidade de modo crítico.

## A escola enquanto campo de pesquisa<sup>6</sup>

A Escola A está localizada no município de São João de Meriti, que se localiza na região metropolitana no estado do Rio de Janeiro e possui 460.461 habitantes (IBGE, 2017). Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2017), o número de matrículas de educandos na rede estadual, nos anos fi-

---

5 O texto original é; “vem cá, televisão, me ajuda! Me ajuda a ensinar, me ajuda a aprender!” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 45).

6 Os educadores são registrados a partir de um código, a saber: Escola/Nº de matrículas nas redes públicas (carga horária)/Disciplina de concurso/Idade/Tempo de magistério/sexo. Para maior detalhamento, cf. Assis (2019).

nais do ensino fundamental, vem caindo dentro das escolas localizadas no município, se comparado ano a ano a partir de 2012<sup>7</sup>.

As primeiras conversas com a direção da Escola A aconteceram entre maio e junho de 2017. A pesquisa foi apresentada, inicialmente, explicando sua hipótese e, com isso, os seus objetivos geral e específicos. Com a anuência<sup>8</sup> obtida em julho, a observação de campo iniciou. Em paralelo, ocorreu o agendamento para a realização das entrevistas. A observação e as entrevistas aconteceram entre 18 de outubro e 8 de dezembro de 2017, quase sempre às quintas e sextas-feiras. Do universo de seis docentes entrevistados na Escola A, 83% são do sexo feminino e o percentual etário ficou equilibrado entre 30 e 55 anos.

Já no primeiro dia, 18 de outubro, quarta-feira, por agendamento prévio com EA/1(40)/LEI/42/23/F, um fato curioso chamou a atenção: EA/2(16/16)/LIP/42/20/F entrava e saía de três salas constantemente. Ao perguntar à inspetora escolar, ela relatou que muitos educadores faltaram e que tal educadora estava adiantando os tempos de aula – prática recorrente na rede estadual pela carência do quadro de funcionários ou pelo afastamento médico de muitos. Um mês depois, não houve almoço na UE por três dias consecutivos: quarta, quinta e sexta-feira. Especialmente, no dia de uma entrevista, sexta-feira, o lanche que substituiria a refeição dos educandos não era em quantidade suficiente para todos, restando a opção de um sanduíche. EA/2(16/30)/GEO/55/10/M pediu que a entrevista fosse rápida para que ele pudesse almoçar em um restaurante próximo para que tivesse tempo de ir à outra escola; suas respostas eram mais objetivas se comparadas às demais obtidas ao longo do processo de pesquisa. Nenhuma resposta oficial foi dada

7 Ainda sobre os dados referentes aos números de matrículas, ao considerarmos o ensino médio, tido sob a responsabilidade do estado, ocorre, também, uma queda no número de matrículas de educandos no ensino médio no Brasil (11,1%) e apresenta, comparativamente, uma queda equivalente se comparada com o estado do Rio de Janeiro (10,1%). Quando nos referimos aos municípios em que estão localizadas as escolas analisadas, cabe comparação somente no que tange às turmas dos anos finais do ensino fundamental. Ao considerarmos os valores expressos no Censo Escolar (2017) para São João de Meriti, apesar da relativa estagnação, o número de matrículas em 2017, 14.919, retornou a valores próximos do patamar de 2012, quando tinha 14.641 matrículas (queda de 10,1%). No mesmo período, a cidade de Campos perdeu 6,5% das vagas.

8 As cartas de anuência não são apresentadas na pesquisa para preservar a identidade das instituições observadas e, também, dos educadores participantes da pesquisa, estando arquivadas em posse do pesquisador, podendo ser consultadas caso necessário.

depois de reiterados pedidos de informação sobre a falta de almoço. Em conversas informais, entretanto, circulavam comentários entre os funcionários da Escola A de que o estado não havia repassado a verba da merenda.

A estrutura física da escola observada é no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), projetados por Darcy Ribeiro e implantados inicialmente nos governos de Leonel Brizola. A partir disso, a Escola A possui suas limitações impostas por uma conjuntura maior, ao se tratar do número de matrículas e funcionamento predial: ela possui menos de 200 jovens matriculados para uma UE com grande espaço, que se torna ocioso, conforme citado nas entrevistas. Em muitos CIEP, a biblioteca fica na parte externa do prédio. Contudo, na Escola A, ela funciona na parte interna, apesar da existência do espaço a ela destinado no pátio. Entre os anos de 2012 e 2013 foi feito um mutirão para colocar os livros no segundo pavimento do prédio principal e, assim, reabrir o espaço para os educandos. Tal necessidade se colocou por um vazamento não solucionado na biblioteca original e, ainda, por conta das ameaças vindas de criminosos que praticam o varejo<sup>9</sup> de drogas na região. No mês de novembro de 2017, outro exemplo do cotidiano da Escola A: durante uma entrevista, gritos interromperam o andamento da atividade de pesquisa com EA/2(16/40)/LIP/51/32/F. Acontecia, na rua ao lado da escola, um roubo de carga – o terceiro na semana. Diante do ocorrido, a escola foi fechada.

Ainda sobre a biblioteca, o ano de 2016 foi marcado pelo aumento da crise de gestão orçamentária no estado e, também, pela greve dos educadores durante cinco meses<sup>10</sup>. Ao iniciar este ano, o segundo pavimento foi fechado por conta do reduzido número de turmas na escola: somente cinco, ao total, durante o turno da manhã. O espaço isolado no segundo pavimento teve a perda de muitos livros em decorrência de janelas quebradas, das chuvas de verão e do número expressivo de pombos. Cabe o registro, ainda, neste tópico, sobre as salas de aula: das seis salas utilizadas no primeiro pavimento, todas possuem janelas quebradas, apesar da manutenção da direção da escola. Para solucionar o problema, são utilizadas diversas técnicas: vidros

---

9 Utiliza-se a expressão “varejo” por compreender que o “atacado” de drogas parte de setores empresariais que financiam o tráfico nas comunidades das periferias.

10 Para maiores informações sobre o movimento grevista, acessar a página do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe). Disponibilizo acesso ao jornal informativo sobre a entrada em estado de greve. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim667.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

canelados pelo baixo custo; placas de compensados; ou, ainda, papelão de caixas coletadas na rua.

Como ocorre em outras escolas da rede estadual, existe uma sala de informática. Entretanto, na Escola A, a mesma é utilizada para manter a máquina de fotocópias – quase sempre sem toner. Dentro do espaço, há vinte computadores que a gestão pedagógica da escola disse em entrevista não saber quantos funcionam. Foi relatada, também, a falta de conectividade com a internet como uma limitação e que ainda faltaria a manutenção nas máquinas. Sobre os computadores, a escola conta somente com dois desktops na secretaria escolar para atividades burocráticas enquanto que o setor pedagógico se encontrava sem notebooks funcionando e a diretora utilizava um pessoal para desempenhar seu trabalho.

Para utilizar durante as aulas, os educadores contam com dois datashows, um com problema na lâmpada que projeta somente 75% da tela e outro, uma maleta<sup>11</sup> integrada de computador e datashow, que utiliza o sistema Linux – o que gerava uma dificuldade quanto à utilização, como observei no campo. Diante desse quadro, apenas quatro educadores foram apontados como os que utilizam regularmente as tecnologias digitais em suas aulas – e, por acaso, não trabalhavam no mesmo dia, o que facilitava a utilização rotineira.

---

<sup>11</sup> Esta maleta advém dos recursos e práticas do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). A Portaria n° 522, de 9 de abril de 1997, cria o Proinfo, que, segundo o artigo primeiro, tem o objetivo de “disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal”. Posteriormente, a partir do Decreto n° 6.300, de 12 de dezembro de 2007, o Proinfo passa a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional e tem seus objetivos ampliados dentro de seis incisos contidos no parágrafo único do artigo primeiro, a saber, resumidamente: (I) a promoção do uso pedagógico das TIC, tal qual na portaria de 1997; (II) “fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem” a partir do uso das TIC; (III) propiciar “capacitação” dos agentes educacionais envolvidos no Proinfo; (IV) ter contribuição para a inclusão digital por meio do acesso aos computadores; (V) preparar os jovens para o mercado de trabalho; e (VI) “fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais”. Associado a este programa, o Programa Um Computador por Aluno (Prouca) – criado a partir da Lei n° 12.249, de 11 de junho de 2010, cujo objetivo era “promover a inclusão digital nas escolas públicas” a partir da aquisição de equipamentos de informática, de programas e assistência técnica para sua manutenção.

## As vozes da escola

Ao considerarmos o que os educadores apresentaram nas entrevistas, ocorreu uma diferenciação, com a alteração do perfil dos educandos com o passar dos anos em paralelo ao avanço tecnológico: 83,34% dos educadores voluntários da entrevista demonstraram concordância com a transformação dos costumes e comportamentos dos educandos, pela condição da midiaticização da vida cotidiana, com a totalidade dos educadores da escola apontando para a ocorrência de um desinteresse ou descaso por parte dos jovens educandos, sintetizados na compreensão de EA/2(16/30)/GEO/55/10/M/1, que sinaliza não ter ocorrido uma transformação dos costumes dos educandos ao indicar que “é uma triste constatação: a gente [educador] não percebe evolução no sentido cognitivo, no sentido de aprendizagem [dos educandos]. Com poucas exceções”.

Assim, podemos sinalizar que, pelas respostas de quatro educadores, a estrutura é apontada como um dos problemas do cotidiano escolar da Escola A, sendo destacável a fala de EA/1(40)/LEI/42/23/F/4 ao relatar que

aqui nós temos os problemas dos pombos nas janelas que causa (sic) sujeira e mau cheiro; nós temos problemas com os ares-condicionados que não funcionam; porta que não fecha; ... é ... o básico, nós temos o básico. Falta material... tinta da caneta que a gente precisa estar abastecendo na outra escola para ter tinta na caneta; falta a estrutura da escola, é pobre; a comunidade é muito carente. É, o básico a gente não tem que é um bebedouro decente. O banheiro lá, pode falar do banheiro? O banheiro lá [dos professores] que não funciona a descarga entre outras coisas. É bem precário, né? Bem complicado (entrevista cedida ao autor da pesquisa).

Somado a isso, foram apontadas a falta de estímulo e incentivo por parte da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), das gestões pedagógicas das UE e, em uma relação de cumplicidade, dos educandos, conforme EA/2(16/16)/CIE/33/14/F/3 aponta ao falar sobre o cansaço que o exercício da docência imputa aos educadores:

Na maior parte eu estou chamando atenção; educando uma pessoa adolescente que já deveria ser provido dos princípios que eu julgo que seriam necessários no período; pedindo para não manterem brincadeiras inconvenientes; não mexer na mochila do colega; não jogarem o tempo todo e isso cansa. Desgaste emocional. Fora todos os fatores externos, né? (entrevista cedida ao autor da pesquisa).

Ao se considerar a precariedade da estrutura escolar, em relação às necessidades básicas de uma escola e, ainda, ao desgaste emocional que corrói a disposição e o ânimo dos educadores, encontram-se na Escola A respostas que vinculam as mídias digitais como aquelas que permitiriam solucionar – ou mesmo minimizar – os problemas decorrentes da contemporaneidade. O educador EA/2(16/30)/GEO/55/10/M/7 indica que sua atuação profissional esteve sempre vinculada ao desejo pela chegada da inovação tecnológica à escola. Apesar de indicar a existência da precariedade apontada pela educadora EA/1(40)/LEI/42/23/F, o educador salienta que a sala de aula deveria estar mais próxima das tecnologias utilizadas no dia a dia, dando como exemplo as apresentações meteorológicas do *Jornal Nacional*:

Aquela tecnologia poderia estar sendo aplicada na sala de aula. Nós poderíamos ter acesso àquela tecnologia. Seria mais ou menos adequada. Uma escola adequada que tenha rede ao alcance de todos. “Mas os alunos não sabem usar” é outro critério, outra questão. O como vai usar, isso aí é outra questão. Mas tinha que ter acesso. Então, é isso. Como eu vejo a sala adequada é que estivesse adequada às novas tecnologias que estão aí, que estão aparecendo no cotidiano (entrevista cedida ao autor da pesquisa).

Em posição contrária, a educadora EA/2(16/40)/LIP/51/32/F salienta a existência de equipamentos eletrônicos em outra escola na qual trabalha, mas evidencia as considerações postas no corpo do presente trabalho: é preciso dar um passo além das mídias. Este posicionamento pode ser exemplificado quando indagada sobre preferir as salas temáticas<sup>12</sup> (experiência realizada na Escola A em 2015) ou as salas tecnológicas da outra escola:

É uma pergunta difícil essa porque, assim... Eu acho que prefiro a sala temática porque ela te dá mais motivação. [Na outra escola,] o datashow funciona [em algumas salas] e em outras não. Às vezes você tem de sair de uma para utilizar a outra. Agora, se todas as salas fossem temáticas com datashow, seria perfeito e se eu tivesse a televisão, o datashow e o espaço que temos no CIEP, que para mim é a escola perfeita, seria perfeito. O que falta nos CIEP é equipar. Se me perguntar se prefiro aqui ou lá, respondo aqui por conta do espaço que a gente

<sup>12</sup> A ideia é a de aglutinar as disciplinas em salas de aula específicas, quase como laboratórios. Os educadores de uma mesma área podem trabalhar em dias diferentes e compartilhar o espaço ou ter mais de uma sala por disciplina, dependendo da disponibilidade dos horários dos educadores. Nesse projeto, os estudantes transitavam pela escola enquanto os educadores teriam um espaço diferenciado de trabalho.

tem. Lá as salas são pequenas. Mas como a gente tem material e muita coisa, me animo de trabalhar lá. Aqui eu tenho muito espaço e não temos material (entrevista cedida ao autor da pesquisa).

Ao cruzarmos a fala da educadora com a observação realizada, percebemos que ela fica entre o otimismo exacerbado do educador, crente que as tecnologias promoveriam uma mudança no funcionamento escolar, e a descrença nas mídias digitais. Afirmarmos, então, que o olhar crítico requer um direcionamento à possibilidade de se transformar o cotidiano das escolas e, por conseguinte, a realidade social – com as mídias no sentido de uma potência, não como uma finalidade.

Para tal construção analítica, recuperamos o proposto por Fuchs (2004), no que concerne à participação promovida através das mídias que tende a “ignorar perguntas sobre as propriedades de plataformas/empresas, tomada de decisão coletiva, lucro, classe e distribuição de material benefício”<sup>13</sup> (FUCHS, p. 55, tradução nossa). Em outras palavras, “a forma que a inovação assume no capitalismo é a simulação contínua do novo, enquanto as relações de poder e de controle existentes permanecem, na prática as mesmas” (CRARY, 2014, p. 20). Tal análise consiste no fato de que existe uma estreita ligação entre o desenvolvimento das tecnologias com a história do capitalismo, como aponta FUCHS (2014), mencionada também na argumentação de Sodré (2012).

Neste sentido, a prática irrefletida e naturalizada tende a fazer com que os educadores utilizem das mídias digitais de maneira acrítica, no sentido político, ou como EA/2(16/16)/CIE/33/14/F/10 aponta, ao falar que já utilizou, mas evita por estar na defensiva com o processo de transforma o dos cotidianos escolares ao ressaltar sua falta de preparo com a situa o.

Não tive forma o para aprender a como lidar com essa situa o de desinteresse, a como entrar no mundo dos alunos para trazer de volta para a sala de aula. Por que eles estão aqui de corpo presente, mas a mente está navegando e eu acho que não tem mais como a gente coibir isso do aluno estar com celular na mão. Eu gostaria realmente de saber uma forma para que a educa o volte a ser olhada com bons olhos pelos alunos e por nós também que ficamos cansados e desmotivados (entrevista cedida ao autor da pesquisa).

---

13 No original: “it ignores questions about the ownerships of platforms/companies, collective decision-making, profit, class and the distribution of material benefits”.

Ou seja, se considerarmos a fala da educadora em conjunto com os testemunhos dos outros educadores, perceberemos a recorrência da falta de uma formação que os oriente para o mundo contemporâneo, com a responsabilidade por buscar o melhor preparo profissional para lidar com as mídias digitais na escola ficando a cargo do educador.

Apesar da consonância sobre a falta de estrutura e de formação adequada para lidar com os dilemas e desafios da contemporaneidade, os seis educadores apontaram que falta apoio ou mesmo incentivo por parte da gestão pedagógica da UE. Os relatos não fazem críticas diretas ao processo administrativo, mas a falta de motivação para uma prática mais engajada ou mesmo do interesse em saber como se dá o processo de ensino-aprendizagem nas turmas demarca claramente o despreparo para uma atuação crítica com as mídias digitais, conforme se percebe explicitamente em metade das entrevistas:

A escola está muito preocupada com aquela rotina que é o básico, o conteúdo, que é a prova, que é não sei o que... Você propõe alguma coisa diferente, fazer algo diferente e você não tem muito apoio não (EA/1(40)/LEI/42/23/F/15, entrevista cedida ao autor da pesquisa).

Eu estou percebendo em todas as escolas que a parte pedagógica tá focando na questão da disciplina, tentando disciplinar aluno; tentando auxiliar o professor na questão da disciplina do que propriamente ajudando o professor a desenvolver um trabalho bacana. [...] Já vi direção avisando a professor que vai adverti-lo porque a nota dele não entrou no conexão [sistema de lançamento de notas na SEEDUC]. Assim, o que isso influencia na prática dele? Nada! (EA/1(16)/HIS/33/1/F/15, entrevista cedida ao autor da pesquisa).

Isso tem de ser da escola, não do professor, em conjunto [...] da comunidade escolar, da direção, da orientação pedagógica, do professor. Tem de ter muito claro o planejar e como se utilizar. Não pode ficar a cargo somente do professor, do profissional. Tem de ter uma estrutura organizada, planejada e pensada (EA/2(16/30)/GEO/55/10/M/15, entrevista cedida ao autor da pesquisa).

## Considerações finais

O enfoque na utilização crítica das mídias digitais foi um dos critérios desta análise. Outro critério foi a identificação, pelo educador, do papel atribuído à mídia em sua prática docente, se imprescindível ou potencializadora

na construção de suas aulas. A relação entre teoria e prática, ou seja, seu alinhamento com a práxis freireana, foi considerada no que tange às interpretações sobre a interface entre a comunicação e a educação: a *media education* (Europa), a *media literacy* (Inglaterra e EUA), a educomunicação (USP) e as competências midiáticas (Rede AlfaMed).

Não é nossa intenção qualificar ou desqualificar as práticas docentes dentre as apresentadas pelos respondentes ou mesmo que possam existir para além do *corpus* da pesquisa em desenvolvimento. Buscamos, tão somente, perceber até que ponto os educadores entendem os limites a que se propõe a utilização das mídias digitais em suas práticas, quando esta apresenta o sentido de ferramenta sem a reflexão crítica nas escolas. Pensamos que, muitas vezes, o educador descreve uma realidade como negativa por desconhecer ou por não perceber a relevância da utilização de tais instrumentos com um viés crítico. Por outro lado, é evidente que a “culpa” pela não utilização crítica ou mesmo a simples utilização sem profundidade não deve recair sobre o profissional.

Destarte, consideramos que o educador pode não perceber os limites propostos pelo uso crítico das mídias digitais na sua prática docente por ter ocorrido alguma carência em seu processo formativo e, também, pela inexistência de estrutura básica para tal – como este texto sinaliza a partir da Escola A. Este profissional não é formado para considerar a disputa de poder que ocorre na era da informação, o que reconheço, também, por ter cursado uma licenciatura entre os anos de 2007 e 2011. Como recém-formado, posso sinalizar que inexistiu a preocupação pedagógica das disciplinas ministradas por pedagogos em relação às tecnologias e, do lado de historiadores, inexistiu a preocupação pedagógica para efetivar a transposição didática. Se tal situação se fez presente em minha formação, contemporânea à pesquisa que originou este texto, não é de se surpreender que educadores atuantes há mais tempo tenham tamanha dificuldade com essa nova dinâmica social que se apresenta e é confirmada na pesquisa.

Vivenciando esta realidade, acreditamos que destacar as possibilidades práticas a partir da educação crítica para as mídias (KELLNER, 2004) não reduz a importância do relatado pelos respondentes, mas, tão somente, ressaltamos a potencialidade que a utilização crítica das mídias digitais pode propiciar à prática docente. Salientamos, ainda, que não é a visão parcial de cada escola que fornecerá elementos para análise, visto que cada realidade escolar traz elementos diferentes às possíveis interpretações de causas e efeitos da utilização das mídias digitais. Contudo, a partir da compreensão

dos cotidianos escolares, tal qual da Escola A, percebemos a urgência de se considerar a formação do educador no que tange às mídias digitais e, também, à realidade na qual estão inseridas as UE. Afirmamos tais pontos como preponderantes em virtude de que, sem a base teórica para sua prática, muitos educadores apresentam-se inseguros ou mascaram suas práticas com respostas que destoam do observado no dia a dia escolar.

Partindo da compreensão teórica sobre a interface entre os campos da educação e da Comunicação, percebe-se a importância e a urgência de uma formação crítica para o uso das mídias digitais. O que pudemos perceber – e aqui reside a importância de uma pesquisa, ou seja, permitir a mudança na percepção de mundo (algo que Paulo Freire diz reiteradamente em seus escritos) – é que os educadores reduzem sua prática docente ao desestímulo do governo em sua atuação e, também, no preconceito sobre os educandos. Contudo, este não é o ponto central da pesquisa. Procuramos, em suma, compreender, nesta prática desmotivada e sem um sentido político, como as mídias digitais são inseridas no cotidiano escolar. O uso irrefletido, como era de se esperar, apresentou-se como uma realidade da escola por uma naturalização da utilização das mídias no dia a dia ou, noutra viés, na negativa do uso por estar preso às práticas rotineiras de um cotidiano acrítico e sem perspectivas de futuro.

## Referências

ASSIS, L. M. B. **Mídias digitais, práticas docentes e cotidianos escolares: discussão do paradigma da escola do século XXI a partir da Educação Crítica para as Mídias**. 2019. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

CRARY, J. **24/7: Capitalismo Tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz & Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

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

FUCHS, C. **Social Media**: a Critical Introduction. Londres: SAGE, 2014.

HELLER, A. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/index.php>. Acesso em: 01 abr. 2018.

IBGE. **Cidades**: São João de Meriti – RJ. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-joao-de-meriti/panorama>. Acesso em: 18 jul. 2018.

INEP. **Censo Escolar 2017**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 10 jun. 2018.

KELLNER, D. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. **Líbero**, São Paulo, v. 6, n. 11, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz & Terra, 1976.

MORAES, D. Imaginário social, hegemonia cultural e comunicação. *In*: MORAES, D. **A Batalha da Mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **TIC Kids Online Brasil**: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2016. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <http://cetic.br>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SODRÉ, M. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

# Vence o jogo quem se liga com o mundo: as crianças na interação entre a realidade e o virtual

*Cláudio Márcio Magalhães<sup>1</sup>*

*Jéssica Cristina Santos<sup>2</sup>*

*Luan Silva Guedes Pinto<sup>3</sup>*

*Michel Alexander Siqueira Silva<sup>4</sup>*

*Thais Lohane Lima Cury<sup>5</sup>*

*Wellington Rodrigues Sila<sup>6</sup>*

## Introdução

O uso das redes sociais, dos games, dos dispositivos móveis e de outros recursos tecnológicos de comunicação por crianças tem sido alvo de muitas discussões entre especialistas, já que o comportamento e os hábitos cotidianos desse público foram afetados, se comparados com a infância das gerações passadas.

Este estudo se justifica pela importância de dialogar sobre os problemas ocasionados pelo uso excessivo das novas tecnologias pelas crianças.

---

1 Centro Universitário Una. Belo Horizonte (MG) – Brasil. E-mail: claudiomagalhães@uol.com.br

2 Centro Universitário Una. Belo Horizonte (MG) – Brasil. E-mail: jessisantos1921@gmail.com

3 Centro Universitário Una. Belo Horizonte (MG) – Brasil. E-mail: contatoluanguedes@gmail.com

4 Centro Universitário Una. Belo Horizonte (MG) – Brasil. E-mail: m.alexandersilva@outlook.com

5 Centro Universitário Una. Belo Horizonte (MG) – Brasil. E-mail: thaislohanelima@gmail.com

6 Centro Universitário Una. Belo Horizonte (MG) – Brasil. E-mail: wellrodrigues3@gmail.com

As famílias e escolas têm se deparado com questões como o *cyberbullying*<sup>7</sup>, as mudanças significativas na capacidade de concentração e os problemas de socialização e saúde mental, como ansiedade, depressão, agressividade, baixa autoestima, além de problemas de saúde física em crianças que passam muito tempo diante das telas.

Para a abordagem do trabalho e a fim de compor o embasamento teórico, foram feitas buscas em bases de dados e estudos bibliográficos e documentais sobre o uso das tecnologias por crianças para entender como elas enxergam, aprendem e interagem na sociedade. A partir dessa pesquisa, foi realizada uma roda de conversa sistematizada com um grupo de estudantes de nove e dez anos de idade. Além disso, também foi feita uma pesquisa quantitativa com os pais para compreender os desafios ocasionados pelo uso da tecnologia por seus filhos.

Após a análise dos dados coletados, foi planejada e desenvolvida uma campanha para destacar e incentivar o uso consciente das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) pelas crianças.

## Desenvolvimento

O capítulo se propõe a privilegiar os resultados da pesquisa e, portanto, apenas apontará aqui quais as principais referências teóricas que inspiraram os pesquisadores. A começar o Piaget (1978), ao defender que a aprendizagem é construída no nível de desenvolvimento do sujeito, ou seja, as crianças pensam para aprender por meio da interação com o meio. Assim, “o conhecimento se produz a partir da ação do sujeito sobre o meio em que vive, só se constitui com a estruturação da experiência que lhe permite atribuir significação” (CAVICCHIA, 2010, p. 1).

Lev Vygotsky (1989) foi outro dos pilares, já que destaca que o desenvolvimento das crianças acontece em um primeiro momento nas relações sociais e posteriormente no plano individual, no próprio sujeito. Dessa forma, é nas primeiras relações das crianças com a família, amigos e no ambiente escolar que ela vai absorvendo diferentes formas culturais e percebendo a realidade à sua volta.

O desenvolvimento da criança encontra-se, assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma

---

7 Agressão moral praticada no ambiente virtual.

participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros (SMOLKA, 2009, p. 8).

Para ambos, embora tenham papéis diferentes, a mediação social tem grande importância na aprendizagem e na compreensão do mundo pelas crianças. As TIC, que são agora talvez o principal mediador social contemporâneo, têm fundamental atuação. Pesquisas feitas no campo da neurociência apresentam resultados que reafirmam as teorias de Vygotsky e Piaget. Um estudo realizado por um grupo de pesquisadores do Departamento de Psicologia da Universidade de Nova York e de outras universidades analisou uma turma de doze alunos de ensino médio e um professor. Além do exercício de observação, foi usado um aparelho de eletroencefalograma que captava informações por meio de ondas cerebrais. No processo de aprendizagem da pesquisa, descobriu-se que atividades como vídeos e discussões em grupo geraram maior sincronia entre os cérebros (ANNUNCIATO, 2018).

Com os resultados, percebe-se que as atividades que propunham maior interação em equipe, ou seja, que trabalhavam as relações sociais do aluno, geraram maior sincronia, o que reforça a teoria de Vygotsky sobre o aprendizado. Percebeu-se também, por meio da pesquisa, que os estímulos do meio facilitam a conexão cerebral para o aprendizado, exatamente como afirma Jean Piaget sobre a relação da ação do sujeito com o meio.

A criança sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio. É um sujeito social e histórico inserido em uma sociedade, com uma determinada cultura e em um determinado momento histórico. Ela estabelece desde cedo interações com as pessoas que lhe são próximas e com o meio, buscando, assim, esforços para compreender o mundo em que vive. A participação da criança como indivíduo com voz ativa na sociedade vem ganhando força nos últimos anos. Historicamente o papel da criança foi visto de forma superficial; ela era categorizada como um ser frágil, vulnerável, dependente e subalterno a opiniões, gostos e decisões dos pais.

Atualmente, o discurso de participação infantil no desenvolvimento do corpo social sofreu transformações, e a criança, que antes era excluída socialmente, agora já possui relações de maior proximidade com os adultos e está incluída em diversos setores, como políticas sociais, pesquisas, instituições, estrutura de empresas, eventos, cultura, educação e até mesmo nas estratégias de comunicação e marketing.

## Uso das tics por crianças

No contexto atual, não imaginamos como é realizar qualquer atividade sem a ajuda da tecnologia. Ela está presente em nossa vida a todo o momento e nos auxilia a desenvolver as atividades diárias de forma mais prática. Estar em um ambiente urbano e não ser minimamente impactado por essas tecnologias é impossível e, por isso, é perceptível que existe certa dependência das pessoas, inclusive das crianças, quando o assunto são as TIC. Esse cenário divide opiniões na discussão sobre os impactos que as TIC causam na infância das crianças nascidas na era da informação. Natália Paiva e Johnatan Costa (2015, p. 4) destacam:

Desde muito cedo, a criança tem contato com algum tipo de aparelho eletrônico, seja um celular, um tablet, um computador, um videogame, ou até mesmo um aparelho de DVD. A utilização da tecnologia cada vez mais precoce e frequente provoca vários questionamentos polêmicos quanto ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança, uma vez que as crianças acabam substituindo as amizades reais pelas virtuais e preferem se divertir aderindo ao mundo virtual (jogos eletrônicos e redes sociais) em detrimento de jogar bola e correr, ou seja, brincadeiras tradicionais que envolvem exercícios físicos e a interação social com outras crianças.

Segundo Marc Prensky (2010), as crianças de hoje querem ser envolvidas e os games fazem esse papel, além de ensinarem durante o processo. Ele afirma que os games não são inimigos e oferecem um universo de aprendizado irresistível. Para Ana Paula Previtalo (2006, p. 12), as “crianças já não sabem mais falar de seus sentimentos, suas aflições, seus desejos e nem fazem mais amizades, se escondem dentro de casa, parece até que a tecnologia as satisfaz”.

Conforme exposto por Pereira (2015), é clara a necessidade de mediação, vigilância e controle do uso das redes sociais por crianças e adolescentes, que podem vir diretamente dos pais, primeiros responsáveis nesse processo de preservação de identidade e da intimidade dos menores de idade. “Por outro lado, essa maneira de controle ainda é pouco eficaz, trazendo notória necessidade de uma tutela do Estado, a partir de políticas públicas de educação, como maneira preventiva e de alerta aos perigos que podem se encontrar em ambiente online” (PEREIRA, 2015, p. 10). A questão, para Mussio (2017), não é renunciar às novas tecnologias e evitar as redes sociais, mas estabelecer prioridades de um exercício de não dependência e usá-las de maneira correta e equilibrada.

## Resultados

Para este estudo, utilizamos as seguintes metodologias: a) pesquisa bibliográfica, para entender as definições do que é ser criança, como elas veem e interagem com o mundo, como aprendem; como entendem a publicidade e como é a interação delas com as TIC, a partir dos principais teóricos — dentre eles, Jean Piaget e Lev Vygotsky; b) pesquisa quantitativa, com um formulário virtual, com o objetivo de avaliar a percepção dos pais sobre os impactos das TIC na vida de seus filhos; e c) pesquisa qualitativa, com a realização de uma roda de conversa (SILVA, 2015) com onze crianças da Alcateia Chefe Garcia dos Escoteiros de Belo Horizonte, com crianças de nove e dez anos.

### *Roda de conversa com as crianças*

A roda de conversa foi o principal lugar para escutar as crianças, foco principal deste trabalho. Conduzimos a conversa com cinco perguntas norteadoras para entender a percepção das crianças sobre as novas tecnologias da comunicação: vocês usam muito os aparelhos eletrônicos? Vocês aprendem alguma coisa com esses aparelhos? Vocês acham que esses aparelhos atrapalham a vida da gente de alguma forma? Em qual perfil os pais de vocês mais se enquadram com relação a essas tecnologias: permissivo, negociador ou controlador? O que vocês acham da publicidade? Tem alguma propaganda que vocês gostam?

O grupo que participou da pesquisa era formado por onze crianças e o bate-papo aconteceu num sábado, dia 19 de maio de 2018, no Colégio Magnum, no bairro Nova Floresta, em Belo Horizonte, com o grupo de escoteiros conhecido como Alcateia Chefe Garcia, que engloba os “Lobinhos”, ramo escoteiro que inclui crianças de até dez anos. Os Chefes autorizaram e acompanharam a atividade, sem interferir na dinâmica.

A roda de conversa teve duração de cinquenta minutos, e as crianças se mostraram participativas ao compartilharem suas experiências de forma espontânea, interessadas e curiosas pelo assunto abordado, além de muito animadas em realizar as atividades propostas. De maneira geral, o grupo estava engajado e descontraído com a nossa presença no local.

O nosso bate-papo foi iniciado com a brincadeira do “Quem sou eu?”, que tinha o objetivo de “aquecê-los”, mas também de introduzir a temática de forma lúdica. No jogo, colamos uma ficha na testa de uma das

crianças com palavras relacionadas à realidade tecnológica, como: tablet, redes sociais, selfie. O restante das crianças deveria dar dicas para que o colega que estava com a ficha na testa adivinhasse a palavra que estava escrita nela.

Durante a brincadeira, as crianças adivinharam as palavras com facilidade e alguns pontos nos ajudaram a entender a forma de elas verem a tecnologia como algo que os conecta com o mundo. Na ficha que identificava a palavra “rede social”, uma das crianças disse: “É uma coisa que se você apertar um botão, você acha o mundo todo” (Arthur, 10 anos<sup>8</sup>). Outra criança disse: “são vários aplicativos que você usa pra se comunicar com todo mundo” (Pedro, 10 anos).

Em seguida a essa atividade, iniciou-se a roda de conversa com as perguntas norteadoras:

- **Vocês usam muito os aparelhos eletrônicos?**

Ao perguntar a eles se utilizavam muito as redes sociais, as crianças responderam que acessavam com frequência vídeos no YouTube e jogavam jogos online ou pelo videogame. Citaram ainda o Minecraft, um jogo que permite a construção e a administração de um mundo virtual. Após essa pergunta, pedimos que eles desenhassem o aparelho eletrônico que mais utilizavam. Nos desenhos, houve predominância dos aparelhos de TV, *tablet* e *smartphone*, além de objetos, símbolos e referências ligados a jogos e aos vídeos do YouTube.

Podemos perceber, pelas respostas e pelos desenhos, que as crianças utilizam os aparelhos eletrônicos para consumir conteúdo do YouTube, em sua maioria, canais relacionados ao universo dos jogos – como o bastante mencionado AuthenticGames, que apresenta dicas, truques e outras crianças jogando – ou a assuntos cotidianos vivenciados por elas, como: brincadeiras, receitas, escola, curiosidades, música, entre outros.

As crianças retrataram nos desenhos grande participação dos jogos online ou console de videogame, como PlayStation ou Xbox. Em contrapartida, apesar de conhecerem as funções das redes sociais Facebook e Instagram, demonstraram que há restrições dos pais e responsáveis a respeito das plataformas. Aplicativos de mensagens instantâneas, como o WhatsApp, também foram apontados na dinâmica.

---

8 O nome das crianças é fictício, para preservar sua identidade.

- **Vocês aprendem alguma coisa com esses aparelhos?**

Na segunda pergunta, ao serem questionados se aprendiam alguma coisa por meio dos aparelhos, as respostas foram variadas. Algumas alegaram aprender sobre os jogos que mais gostam assistindo aos vídeos de *youtubers*<sup>9</sup>, outros alegaram procurar por curiosidades ou temas relacionados às disciplinas aprendidas na escola para ajudar a fazer o dever de casa.

Pelas respostas, concluímos que as facilidades disponibilizadas pelas novas telas auxiliam as crianças em diversos aspectos da aprendizagem, permitindo a elas vivenciar experiências de outras crianças para aprender ou se identificar com elas; descobrir novas curiosidades e informações sobre qualquer assunto do mundo ao seu redor; absorver diversas referências e conteúdos ao mesmo tempo que utilizam as multiplataformas; e estimular a criatividade com os recursos dinâmicos que as novas tecnologias oferecem, dentre outros aspectos.

Apesar dos pontos positivos levantados por observação e contato com as crianças nos dias atuais, uma das crianças na roda apontou um aspecto negativo com relação aos aparelhos: “só serve para perder o tempo, enquanto eu estou lá acessando eu podia tá jogando bola” (Matheus, 10 anos). Com isso, aproveitamentos para introduzir a próxima questão.

- **Vocês acham que esses aparelhos atrapalham a vida da gente de alguma forma?**

Aproveitamos a abordagem já levantada por um dos participantes da roda de conversa na pergunta anterior e perguntamos se eles achavam que os aparelhos tecnológicos atrapalhavam a vida das pessoas de alguma forma. Foi unanimidade entre eles que as tecnologias interferiam em uma atividade ou outra do dia a dia. “Eu perdi média por causa disso. Aí tive que parar. Eu jogava jogos, aí minha mãe me ameaçou. Se eu perdesse mais uma média eu ia ficar sem jogar” (Alex, 9 anos). Alex alegou que agora sua mãe só permite que ele jogue aos fins de semana para não atrapalhar os estudos.

Outra criança também apontou os problemas que teve com o excesso de tempo que ficava conectado. “Eu também já levei ‘xingo’ da minha mãe porque eu fiquei no celular e ela falou ‘Vai tomar banho’. Eu disse: ‘Tá, só vou ver esse vídeo’. E desse vídeo passou para o próximo, para o próximo e eu não conseguia parar de ver” (João, 10 anos).

---

9 Pessoa que produz vídeos e os publica no website YouTube.

Durante o relato dos colegas, outras crianças na roda afirmaram que têm um tempo estabelecido pelos pais para ficarem conectados às telas, mas que o controle do tempo e conteúdo acessado nem sempre é tão rígido. Tais depoimentos também iriam ajudar na próxima questão da roda de conversa.

Outro ponto importante levantado durante o bate-papo foi a aspiração de algumas crianças em se tornarem *youtubers*. Elas demonstraram admiração e inspiração em famosos *youtubers* do universo dos jogos. “Eu quero ser *youtuber*. Eu queria ter um canal, mas minha mãe não deixa. Iria se chamar ‘Amigo Show’, e cada semana eu chamaria um amigo diferente” (João, 10 anos).

Assim, concluímos que as crianças têm consciência do prejuízo causado pelo uso excessivo das redes e da forma como as novas tecnologias interferem em outras atividades importantes do cotidiano. Alguns participantes da roda afirmaram gostar de ocupar o tempo livre com brincadeiras tradicionais, como jogar bola, brincar de esconde-esconde, andar de bicicleta e outras ocupações fora das redes, mas, ainda assim, não deixam de ter o sonho de alcançar a fama nas redes.

- **Em qual perfil os pais de vocês mais se enquadram com relação a essas tecnologias? Permissivo, negociador ou controlador?**

Na pergunta seguinte, apresentamos às crianças a figura de tipos de pais que foram identificados da seguinte forma:

- *Permissivo*: deixa mexer à vontade em todos os aparelhos tecnológicos.
- *Negociador*: deixa mexer nos aparelhos tecnológicos caso se comporte e cumpra todas as tarefas.
- *Controlador*: quase não deixa mexer nos aparelhos tecnológicos e quando deixa, controla o tempo e o conteúdo acessado.

Nas respostas das crianças, houve predominância de pais negociadores, e observamos que geralmente elas percebiam a figura de um dos pais de forma mais liberal e do outro como aquele que controla de forma mais rígida o uso dos aparelhos: “Meu pai é negociador e minha mãe é mais liberal” (Laura, 10 anos).

As crianças comentaram, nesse momento da conversa, que o controle dos pais era mais rigoroso com relação às redes sociais, notadamente Facebook e Instagram. Alguns deles relataram que os pais nem permitiam que eles tivessem um perfil nessas plataformas.

Nesse sentido, concluímos que, em relação ao controle dos pais sobre os aparatos tecnológicos, geralmente existe uma relação de negociação com as crianças. No contexto globalizado em que vivemos, todas as nossas experiências estão interligadas com o avanço das TIC, e as crianças são parte integrante desse processo. Como participantes dessa realidade, os pais percebem a necessidade de integrá-los às novas telas, porém monitorando o uso para que não haja prejuízos nas atividades, nas relações sociais e no comportamento. Por isso, a visão de negociadores que as crianças fazem dos pais é coerente, no sentido de equilíbrio do uso dessas tecnologias.

- **O que vocês acham da publicidade? Tem alguma propaganda que vocês gostam?**

Na última pergunta, apresentamos o tema da publicidade nesses meios tecnológicos e pedimos que as crianças nos contassem as propagandas de que mais gostavam e o que achavam delas. As respostas apontaram principalmente comerciais de brinquedos, jogos e futebol que são exibidas na TV e em anúncios no YouTube. Um dos comentários indicou que as propagandas também serviam para estimular a imaginação e criatividade das crianças: “Eu gosto de propagandas que inspiram os meus desenhos” (Matheus, 10 anos).

Percebemos, portanto, que a TV ainda é uma mídia muito utilizada pelas crianças e se destaca como o principal meio de divulgação de produtos, serviços ou ideias para o público infantil. A plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube também apresentou destaque nesse momento da conversa, já que algumas crianças apontaram os anúncios antes e durante os vídeos que assistem. De forma geral, os anúncios que chamavam mais a atenção delas foram de brinquedos que desejavam ganhar e propagandas em datas comemorativas, como Páscoa, Natal ou Dia das Crianças, que são ocasiões comerciais e geralmente chamam a atenção para a compra de algum produto de desejo desse público.

A roda de conversa com as crianças possibilitou que elas se expressassem de maneira espontânea e se sentissem pertencentes a um grupo. O espaço de diálogo trouxe respostas sobre a interação deles com as novas telas, os conteúdos que acessam, as plataformas que utilizam, o tipo de aparelho eletrônico que garante o acesso, suas dificuldades no dia a dia com a tecnologia, o aprendizado e a forma como utilizam a ferramenta para entender o mundo ao seu redor. Tal levantamento de informações foi fundamental para a realização da campanha que nos propusemos a fazer.

## Percepção dos pais de crianças de nove a dez anos sobre o contexto tecnológico

Foi aplicada em uma plataforma on-line uma pesquisa quantitativa para verificar a forma como as pessoas que têm filhos enxergam a influência que as TIC exercem sobre a vida das crianças e identificar se classificam esses impactos como negativos ou positivos. A pesquisa foi disponibilizada nas redes sociais e compartilhada em um aplicativo de mensagens em um período de cinco dias, entre 15 e 20 de junho de 2018, e resultou em um total de 77 respostas. Do total de pessoas que responderam ao questionário, 22% eram de pais que têm filhos de nove a dez anos de idade, o que corresponde a dezessete respostas.

A pesquisa possibilitou comparar a percepção dos pais às das crianças, conforme dados coletados na roda de conversa. Além disso, confirmou que os pais consideram importante o uso das tecnologias pelas crianças; porém, assim como elas, destacam que as TIC podem interferir em outras atividades.

Os pais destacaram que a tecnologia atrapalha os filhos em atividades escolares, na concentração e até em atividades de interação com outras pessoas, como brincadeiras ao ar livre. Porém, a maioria (97%), quando foi perguntado se achava que seus filhos aprendem algo por meio das tecnologias, respondeu que sim.

Com esse resultado, é possível identificar que existe uma necessidade de uso das tecnologias pelas crianças para que elas se integrem na sociedade, mas há uma percepção compartilhada dos pais e filhos, de que devem ser utilizadas de forma equilibrada. De acordo com a pesquisa com os pais, 82% acham que os aparelhos atrapalham o dia a dia do filho.

A necessidade de um uso equilibrado pode ser justificada pela forma como os pais percebem sua atuação no controle dos aparelhos por seus filhos e em como as próprias crianças veem os seus pais. Por isso, assim como detectado na roda conversa com as crianças, a maioria dos responsáveis também se considerou pertencente ao perfil negociador, ou seja, eles deixam os filhos mexerem nos aparelhos tecnológicos, caso se comportem e cumpram todas as tarefas. Esse dado é confirmado na pesquisa: 71% dos responsáveis se consideram negociadores e apenas 12% se veem como controladores, aqueles que quase não deixam os filhos mexerem nos aparelhos ou deixam ao controlar o tempo e o conteúdo que eles acessam. Mesmo com uma grande porcentagem dos pais se considerando e sendo apontados pelas

crianças como negociadores, ainda é possível notar um uso excessivo das TIC, visto que muitas crianças expuseram que já se sentiram prejudicadas pelo tempo gasto com as tecnologias e que 41% dos pais informaram que seus filhos as utilizam por mais de três horas por dia (e mais 17% de 2 a 3 horas). Destacamos então, mais uma vez, a importância da conscientização para incentivar a mudança de hábitos.

Os dados coletados sobre o perfil dos pais que responderam à pesquisa não permitiram identificar se o perfil negociador aparecia mais em determinado ou em uma faixa etária específica. De forma global, da amostra coletada, 65% dos participantes eram do sexo feminino e 53% tinham de 31 a 40 anos.

Os pais indicaram ainda quais são os aparelhos que mais são utilizados por seus filhos, sendo eles os seguintes: *smartphone* (28%), TV (22%), *tablet* (20%), computador (17%) e videogame (13%). Também foi apontado por 47% deles que a publicidade influencia nos desejos de compra de seus filhos.

De modo geral, é possível considerar que, das 77 respostas obtidas, crianças com faixas etárias abaixo da abordada na pesquisa já são impactadas pelas tecnologias, demonstrando a importância deste estudo e do trabalho contínuo de conscientização para o equilíbrio do uso e da proteção para o desenvolvimento infantil.

## Campanha

A campanha desenvolvida para este projeto de pesquisa visa conscientizar as crianças, os pais e a escola sobre o uso das TIC na infância. O projeto foi realizado pela Agência Sinapse Comunicação para divulgação institucional dos Escoteiros do Brasil em setembro de 2018. O período de veiculação da campanha foi de um mês.

De acordo com as análises das pesquisas com as crianças e os pais, constatamos a necessidade da junção de experiências reais e virtuais nas vivências da infância, já que os conceitos de real e virtual estão interligados em todas as atividades na vida contemporânea. Observamos também a presença constante dos games na percepção que as crianças têm sobre tecnologia.

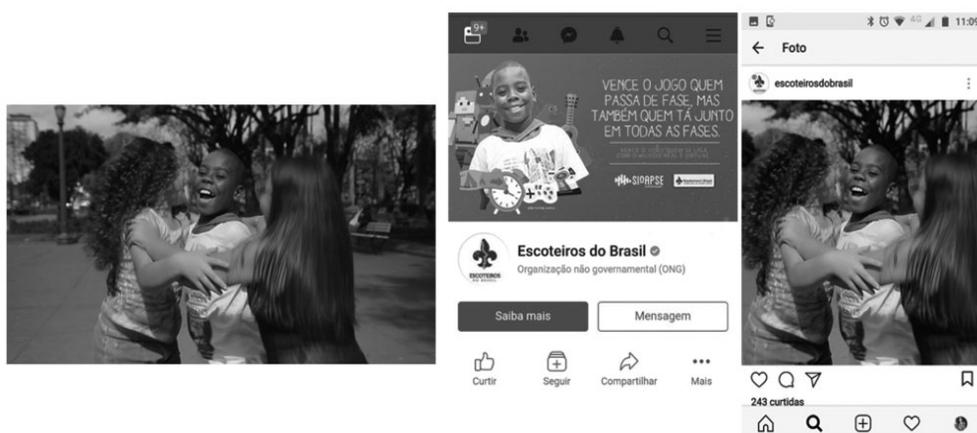
Diante dessa realidade, desenvolvemos o conceito “Vence o jogo quem se liga com o mundo”, que expressa a importância de se conectar com as mudanças tecnológicas constantes ocorridas no mundo ao nosso redor sem abandonar a interação e as experiências fundamentais para o desenvolvimento na fase da infância.

Os modelos das peças produzidas na campanha foram: Rafaela Gomes (9 anos), Ana Clara (8 anos) e João Victor (9 anos).

Para a campanha, produzimos dois vídeos de 15 segundos para veiculação no YouTube, rede social mais utilizada pelas crianças de acordo com nossas pesquisas, assim como um GIF como um trailer para ser veiculado em aplicativos como WhatsApp (Figura 1). Os vídeos produzidos serão também divulgados na página do Facebook e Instagram dos Escoteiros do Brasil e haverá um destaque para a campanha também na capa do Facebook durante o mês de veiculação.

No roteiro, crianças brincam ao ar livre, mas sem ignorar os aparelhos eletrônicos. Ao final, a mensagem é “vence o jogo quem se liga no mundo real e virtual”, transmitindo a mensagem de que deve se priorizar os encontros entre as pessoas, independente do meio.

**Figura 1** – Frame do Vídeo e Capa do Facebook e Instagram



Fonte: WhatsApp

Como peças gráficas (Figura 2), folders complementam o vídeo, para ser distribuída para os pais e as crianças em todas as unidades dos Escoteiros do Brasil, utilizando o mesmo discurso apresentado no vídeo. No folder, como recurso de interatividade, criamos um dado para as crianças recortarem, montarem e desenvolverem a brincadeira proposta.

Produzimos também três *pop-ups*<sup>10</sup> (Figura 3) para serem veiculados no site dos Escoteiros do Brasil durante o período de veiculação da campanha.

O planejamento inicial é veicular a campanha da segunda quinzena de julho à primeira quinzena de agosto de 2018. A época da campanha coincide com as férias das crianças, em que pode-se explorar as mídias online de forma mais efetiva, visto que identificamos que o perfil negociador dos pais é o que predomina entre as crianças. Nas férias, os pais estarão mais flexíveis em deixar que as crianças acessem as redes sociais, jogos e outros conteúdos nas redes.

Figura 2 – Folder, Capa de Folder e Dado para recorte e montagem



Fonte: WhatsApp

<sup>10</sup> Pop-up é uma janela que se abre no navegador da Internet quando se acessa uma página na web ou algum link de redirecionamento.

Figura 3 – Pop-up para o site dos Escoteiros do Brasil



Fonte: WhatsApp

Como o grupo dos Escoteiros do Brasil trata-se de uma ONG, o investimento com essa campanha será negociado junto aos organizadores de cada estado. Da mesma forma, será proposto um orçamento para impressão das cartilhas de acordo com a necessidade de cada grupo dos Escoteiros do Brasil. Não haverá investimento nas redes sociais Facebook e Instagram, pois todo o alcance será captado organicamente, visto que essa mídia foi escolhida como complementar da campanha. O *pop-up* será inserido no site dos Escoteiros do Brasil, sem custo adicional na campanha.

## Conclusão

As tecnologias da informação e da comunicação estão fortemente inseridas em todos os âmbitos da sociedade atual. Nesse contexto, as famílias e a escola têm de lidar com os novos desafios dessa realidade tecnológica na vida das crianças, que já nasceram introduzidas em meio aos dispositivos móveis, aplicativos e todas as possibilidades que as novas telas oferecem.

A pesquisa feita buscou entender a relação das crianças com as TIC e a influência exercida por estas em suas relações sociais, nas atividades cotidianas, na sua percepção do mundo ao seu redor, no processo de aprendizagem e na publicidade nesses meios.

Essa investigação permitiu notar o papel fundamental que as novas tecnologias têm nas experiências das crianças, participando da construção do conhecimento, ajudando-os a aprender de forma dinâmica, além de estimular a criatividade, a capacidade crítica, a comunicação e a assimilação de informações.

Por outro lado, percebemos que as TIC podem interferir de forma negativa no cotidiano das crianças quando utilizadas em excesso. No resultado da pesquisa, ficou evidente que o uso exagerado dos aparelhos tecnológicos é um problema recorrente nas famílias. As crianças deixam de realizar outras atividades em seu dia a dia, como brincar, estudar e interagir no mundo real, para passarem mais tempo conectadas às telas. No entanto, elas têm consciência dos prejuízos proporcionados.

Em nossas análises, o controle dos pais sobre o uso das TIC pelos filhos apresentou-se de forma intermediária. Não há um controle excessivo e nem uma permissividade absoluta. Geralmente, os pais utilizam dos recursos que possuem como “moeda de troca” com as crianças, as quais, mesmo conscientes dos danos do uso exagerado, nem sempre têm controle para equilibrarem o uso sozinhas.

Descobrimos, por meio desse trabalho, que a utilização consciente e equilibrada é o caminho para um uso proveitoso dos recursos tecnológicos, que são cada vez mais aprimorados, proporcionando uma nova vivência para as crianças.

Com as conclusões obtidas, a campanha produzida para estimular o uso consciente, como agente transformador da realidade atual, visou unir as experiências das crianças no mundo real e virtual, ao trazer o conceito “Vence o jogo quem se liga com o mundo”, demonstrando que a inter-relação do meio virtual com o mundo real traz benefícios à infância.

## Referências

ANNUNCIATO, P. Aprendizagem por dentro. **Nova Escola**. São Paulo, ano 32, ed. 310, mar. 2018, p. 26-33. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10259/aprendizagem-por-dentro>. Acesso em: 08 abr. 2018.

CAVICCHIA, D. C. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. São Paulo: Unesp: Univesp, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MUSSIO, R. A. P. **A Geração Z e suas respostas comportamental e emotiva nas redes sociais virtuais**. São Paulo: Unesp, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151376>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PAIVA, N. M. N.; COSTA, J. S. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça? **psicologia.pt**, Porto, 2 jan 2015. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/Ao839.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PEREIRA, M. N. P. A superexposição de crianças e adolescentes nas redes sociais: necessária cautela no uso das novas tecnologias para a formação de identidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CONTEMPORANEIDADE, 3., 2015, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em: <http://www.ufsm.br/congressodireito/anais/2015/6-14.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PRENSKY, M. **Não me atrapalhe, mãe! Estou aprendendo!** São Paulo: Phorte, 2010. Disponível em: [https://issuu.com/phorteeditora/docs/nao\\_me\\_atrapalhe\\_mae](https://issuu.com/phorteeditora/docs/nao_me_atrapalhe_mae). Acesso em: 12 jun. 2019.

PREVITALE, A. P. **A importância do brincar: memorial de formação**. 2006. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?view=20490>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SILVA, A. A. R. **A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1136/1/Adriana%20Aparecida%20Rodrigues%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SMOLKA, A. L. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

# TV universitária e ciberaprendizagem: experiências estudantis na *web*

Rita Virginia Argollo<sup>1</sup>

Betânia Maria Vilas Boas Barreto<sup>2</sup>

## Aprendizagens possíveis na *web*

Desde a sua criação, na primeira metade do século XX, a televisão (TV) passou por importantes processos de transformação e de adequação às tendências tecnológicas de cada momento. Ao poucos, foi incorporando artefatos que intensificariam a relação do público com este veículo. Vieram a cor, os recursos de linguagem e edição associados ao videoteipe e outras ferramentas audiovisuais, investimentos na programação e o controle remoto. Mas, tudo isso ainda era pouco. O indivíduo que descobrira o potencial do *mouse* e do *touch screen* em suas variadas telas, e a capacidade de interconexão favorecida pela internet, não queria mais apenas um lugar fixo no sofá da sala de estar.

Em suas metamorfoses até hoje, quando já podemos ser interagentes (PRIMO, 2008), em torno da circulação ininterrupta de produção escoada para a *web* em diversas plataformas, disponibilizadas para um público sedento por participação mais ativa em relação ao compartilhamento multimidiático, as emissoras de TV descobrem que podem fazer parte e lucrar com esse novo campo. A televisão assume outras nuances e vem fazendo um grande esforço em se adaptar aos novos tempos ao entrar definitivamente no ciberespaço (LÉVY, 1999), adquirindo facetas diversas.

---

1 Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus (BA) – Brasil. E-mail: rvargollo@yahoo.com.br

2 Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus (BA) – Brasil. E-mail: bete\_vilas@hotmail.com

Concomitantemente, a cibercultura (LÉVY, 1999) proporcionou a criação de um ambiente em que os sujeitos podem fazer e participar ativamente da TV. Essa infraestrutura valoriza e solicita a participação dos sujeitos. As pessoas não querem mais apenas ver televisão, elas querem participar, fazer TV, falar de si e se sentir representadas em suas identidades. Esse contexto, modelado com a proliferação do acesso à internet, proporcionou um movimento inconsciente rumo a uma liberdade no acesso e produção do conhecimento e no contato com pessoas de qualquer parte do mundo. Os sujeitos estão gerando, transmitindo e reproduzindo sinais e disseminando o acesso à informação para redes de pessoas comuns – antes confinada aos grandes conglomerados de comunicação, às empresas detentoras do capital financeiro, aos governos, ao mercado globalizado e aos setores elitizados.

Estes sujeitos constituem os nós desta rede e, interconectados, formam a trama que liga indivíduos de todo o planeta. Essa trama é constituída de estruturas abertas, capazes de se refazer e de se ampliar de maneira ilimitada. E, nesse processo, se incluem novos nós, que se integram aos outros a partir do momento que compartilham de valores ou objetivos semelhantes. Essas pessoas são atraídas por interesses e objetivos comuns (CASTELLS, 2007). Desse encontro, surgem saberes, trocas, construções e também uma nova cultura que, como ressalta Santaella (2004), é aprendida e se manifesta tanto em objetos materiais, quanto em padrões de pensamento, incluindo, o patrimônio intelectual e legado dos seus grupos sociais, em um processo de aprendizagem e condicionamentos sociais, institucionais, sistema de crenças e padronização de condutas.

A cultura proveniente dos encontros em rede nos leva hoje a compreender o que foi posto por Lévy (1999), quando previa que a digitalização das informações faria do ciberespaço, no século XXI, o principal canal de comunicação e suporte para a memória da humanidade. Seja como forma de construir ou acessar a sua memória, seja em busca do encontro com o outro, o ciberespaço fomenta o florescimento de uma cultura que alterou os paradigmas de juventude. O sentido de cultura foi alargado a partir de um novo jeito de viver, redefinindo padrões assimilados e partilhados socialmente relacionados aos códigos culturais, valores, comportamentos, condutas, conhecimentos e maneiras de convivialidade em grupo (TAPSCOTT, 1999).

Tapscott (1999) destaca que o mais importante é que esta cultura advinda do ciberespaço surge do uso da mídia digital interativa pelos jovens e faz o alerta para que fiquemos atentos a este uso, uma vez que essas experiências nesse espaço prenunciam a cultura que criará futuros líderes no mercado

de trabalho e na sociedade. Extrapolando a ideia do autor, compreendemos o espaço de comunicações proporcionado pela internet também como um amplo e rico ambiente de aprendizagens. Tanto pela possibilidade de colaboração entre os pares, quanto pela riqueza de conteúdos que oferece e pela autonomia que favorece, é relevante pensar sobre essa rede virtual globalizada mais próxima das experiências educativas.

O aprendizado a partir do uso da *Web 2.0* pressupõe a utilização de ferramentas facilitadoras da criação de conteúdos e disponibilização na rede. Qualquer sujeito produtor torna-se um professor ou estudante informal, tendo um papel fundamental como guia e regulador de aprendizagens para quem toma contato com seus conteúdos virtualmente. É importante deixar claro o quanto o potencial do ciberespaço, à disposição do estudante, proporciona um fluxo de aprendizagem que independe de um guia, um mestre. O jovem é movido pelos impulsos inerentes à geração digital, em ambientes virtuais de aprendizagem que lhes possibilita interagir com os conteúdos, aprofundá-los à sua maneira, elucidar questionamentos, dirimir problematizações e proporcionar construções de conhecimentos colaborativo e de interajuda, articulando parcerias para projetos e trabalhos grupais à distância, em uma nova proposta organizativa e de gestão de trabalho, desaguando numa autorregulação da aprendizagem (VIANA, 2009).

Este processo não representa nenhuma inquietação para a juventude que nasceu com o desenvolvimento do mundo digital. Para uma geração que cresce tendo maior proximidade com essa tecnologia, a chance de assistir à TV na *web* significa ter sempre à disposição, para ver no horário mais conveniente, os produtos que lhe interessa, tanto os programas veiculados pelos canais convencionais, quanto as produções disponibilizadas apenas na *web*. Essa inédita relação com o conhecimento proporcionada pela ciberaprendizagem (ARGOLLO, 2012) se instaura na medida em que o sujeito se dispõe ao exercício da autonomia e ao apoderamento das dinâmicas de construção no ciberespaço. Por isso, pode-se afirmar que a ciberaprendizagem encontra-se em consonância com as exigências do cenário contemporâneo. Esse contexto provoca inquietações e leva a reflexões em torno das mudanças no jeito de fazer e consumir TV. Provoca, ainda, questionamentos acerca das maneiras como vem sendo produzida e difundida a TV na *web* e das formas de aprendizagens que esta ação pode potencializar.

Essa conjuntura digital fez florescer um ambiente propício para a expansão de vários espaços televisivos virtuais, como as TVs universitárias (TVU) – emissoras ancoradas na perspectiva educativa dentro de uma

estrutura formal de instituições de ensino superior (IES). As TVU se constituem em espaço alternativo e com configurações próprias, sendo campo aberto para inovações, adentrando na cultura virtual como dimensão de apropriação de dinâmicas e cadeias produtivas. Essas TVs, comumente, carecem de apoio, tanto porque a concessão de canais abertos depende de influência política, quanto por se tratar de empreendimentos de alto custo para as instituições de ensino. Muitas delas encontraram na internet campo fértil para o fluxo de suas produções.

As TVU estão envolvidas com a criação de materiais audiovisuais em diversos formatos e gêneros, buscando liberdade de experimentação e forte participação estudantil. Estas TVs funcionam, em grande medida, como uma espécie de laboratório e tem como premissa estender à comunidade universitária e de fora dos *campi* os benefícios do conhecimento que é produzido pela academia. Uma TVU pode veicular seus programas em canais abertos ou fechados, por meio de circuitos internos de TV e também pela internet (MAGALHÃES, 2013). E é, conseqüentemente, ambiente privilegiado de aprendizagens formais e informais múltiplas para seus participantes e seus públicos diversos. Mas, de quais maneiras essa apropriação se dá no âmbito das rotinas de produção de uma TVU? Quais experiências e compartilhamentos tornam-se viáveis no âmbito de uma TV desta natureza? Quais conteúdos são possíveis?

É nessa ótica de possibilidades de aprendizagens no ciberespaço que focamos neste capítulo, para identificar como esse ambiente virtual, e seu potencial educativo, está sendo utilizado para a ciberaprendizagem. Tomaremos a experiência da TV UESC, na tentativa de verificar de que maneiras uma atividade de extensão deste perfil cria imersão no ciberespaço, no sentido de identificar em que medida esta TVU se estrutura como uma TV na *web*, se e como a *web* é usada a favor deste projeto em suas diversas produções, e as evidências que podem conduzir à ciberaprendizagem de seus participantes e público.

Para entender melhor a forma como a TV UESC tem lidado com o intenso fluxo de conteúdos audiovisuais na internet e de que formas tenta se estabelecer como uma TV na *web*, procuramos conhecer os espaços criados por este projeto na rede mundial de computadores. Foram observados e analisados os perfis no Instagram, no Facebook, e o canal no YouTube. A intenção é verificar se, de fato, os postulados de Tapscott se aplicam à realidade da TV UESC, identificando as fragilidades que possam impedir o melhor aproveitamento.

## Trilhando caminhos: apropriações do ciberespaço na TV UESC

Criada em 2004, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, sul da Bahia, a TV UESC surgiu de uma demanda da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) para dar maior visibilidade às realizações dos diversos segmentos acadêmicos, em seu tripé de sustentação – ensino, pesquisa e extensão –, além de, prioritariamente, voltar-se ao aprimoramento da formação discente dos graduandos do curso de comunicação social, habilitação em rádio e TV, da instituição. Para alcançar tal objetivo, foi preciso perceber o que era considerado como importante em termos de informação pela comunidade acadêmica, uma vez que não se fazia possível uma rotina de produção e exibição dos materiais, pois a TV opera em caráter experimental e não tem uma concessão de canal aberto.

Optou-se por adotar eixos temáticos que pudessem contribuir para o desenvolvimento regional. A aposta é na constituição de uma TVU voltada para a elaboração de produções, ficcionais ou não ficcionais, com liberdade criativa, fomentando a produção de conhecimento e a divulgação de ideias e ideais, em que os parâmetros para a experimentação e para a busca de novas linguagens seguem o caminho dos estudos da comunicação, sem a imposição de limites. O receptor é visto como um participante ativo no processo de produção televisiva, uma vez que pode influenciar diretamente na elaboração dos enunciados imagéticos e ressignificar as mensagens por estar inserido no ambiente sociocultural, sendo consciente do seu aprendizado e de sua postura na criação cognitiva (ARGOLLO; BARRETO, 2008).

A proposta é que o aluno entenda a necessidade de se pensar o projeto de uma forma integral, participando e sugerindo elementos e composições para elaboração de novas estéticas e criação de roteiros. Na elaboração de cada produto, o estudante busca conexões com as discussões apontadas pelas disciplinas teóricas, encontrando, assim, no âmbito acadêmico, o espaço propício para as experimentações e hibridismos de linguagens inerentes a este tipo de produção. Porém, frequentemente, os procedimentos artesanais adotados para garantir a exibição da produção provocava transtornos, como variações de áudio e vídeo. Desse modo, foi intensificado o uso do ciberespaço.

Desde sua implantação, de alguma forma, alunos e professores vêm buscando, constantemente, alternativas diversas para difundir o material

produzido. Em 2006, ainda sem conseguir pôr em prática a ideia do circuito interno de TV, foi criado um canal no YouTube. No início, apresentou problemas com as postagens do material, pois era necessário que a tevê obtivesse autorização da Unidade de Desenvolvimento Organizacional (UDO), órgão que cuida dos assuntos referentes à informática. Este procedimento tornava as postagens das produções um ato burocrático e lento.

Além disso, o tráfego de vídeos sobrecarregava a rede da universidade. Com uma banda limitada, a administração superior implementara ações para não tornar excessivamente lento o trânsito de dados dentro do *campus*. Proibir o acesso a *sites* de vídeos e redes sociais estava entre as principais medidas. Na tentativa de minimizar a questão, um dos computadores da TV UESC foi desbloqueado pela UDO para acesso ao YouTube tendo, como único fim, as postagens dos vídeos do projeto. Posteriormente, a UESC aumentou a banda e liberou o acesso a este *site*. Desde que foi criado, o canal no YouTube evoluiu vagarosamente, com raras postagens, o que inviabilizava que o projeto avançasse por um espaço que poderia lhe dar visibilidade.

Foi quando um dos bolsistas, que ocupava a função de videorepórter, ansioso por mudanças, propôs dinamizar a programação com a criação da primeira série de ficção do projeto. O objetivo era que se conseguisse elaborar uma nova atração, algo leve e que chamasse a atenção do público, já seguindo a tendência de pensamento da equipe de realizar algo mais conectado com a linguagem da *web*. O programa de ficção se chamou “Encena” e deveria ser um material exclusivo do canal no YouTube. Na sua primeira temporada, o “Encena” foi exibido logo após o “Universus”, o programa semanal apresentado de forma experimental em alguns locais da UESC. No entanto, a avaliação do grupo de professores e alunos que compõem a TV UESC é que ele parece ter tido maior audiência no YouTube.

## O uso dos espaços da TV UESC na *web*

No intuito de ampliar as tentativas de melhorar a divulgação, em fevereiro de 2009, foi criado um perfil e uma comunidade no Orkut e, em dezembro de 2009, foram elaborados um *blog*, uma conta no Twitter e, em janeiro de 2011, um perfil no Facebook. A implementação dos espaços da TV UESC na *web* trouxe novo ânimo para os integrantes deste projeto. Saber que o que é produzido chega até o público – e é, de alguma forma,

bem recebido – proporciona disposição para que se continue pensando a criação do audiovisual no âmbito acadêmico, com linguagens inovadoras, estéticas experimentais e, sobretudo, colaborando com o amplo desenvolvimento das pessoas.

A alimentação desses ambientes nem sempre é satisfatória. No entanto, podemos registrar alguns períodos favoráveis. Durante o movimento de ocupação estudantil<sup>3</sup>, em que a TV UESC esteve voltada para a cobertura diária dos acontecimentos no *campus*, os vídeos postados totalizaram 94.134 visualizações. De 1 de abril de 2017 a 4 de julho de 2018 foram 239 postagens no Facebook, das quais 71 vídeos e o restante entre fotos, *gifs*<sup>4</sup>. Já no YouTube, foram disponibilizados 46 vídeos, entre 17 de maio de 2018 e 4 de julho de 2018. Nem todos os produtos que são veiculados no Facebook vão para o YouTube. Assuntos de interesse da comunidade acadêmica são postados no Facebook, devido ao alcance maior para os interessados do tema. Materiais voltados para os eixos temáticos do projeto vão para o YouTube. O Instagram<sup>5</sup> teve como primeira intenção veicular o processo de produção do programa “Sou Cultura Afro”, realizado para o Canal Futura. A adesão do público foi positiva e percebeu-se a necessidade de expansão para essa rede social. Hoje, é uma das principais ferramentas, junto ao Facebook e o YouTube, de veiculação dos conteúdos produzidos na TV UESC. As postagens nas redes sociais depois do “Sou Cultura Afro” aumentaram significativamente. Foram 148 no Facebook e 95 no Instagram até 4 de julho de 2018. Porém, no YouTube ainda não foi alcançado um uso mais sistemático.

Os jovens que forçaram a ampliação desta TVU para a ocupação dos espaços proporcionados pela internet são representantes do que Tapscott (2010) chamou de geração digital, ao interagirem simultaneamente com suas várias telas, janelas e plataformas. Sobre essa mudança de hábitos no que se refere ao consumo de produtos audiovisuais, Shirky (2010) segue uma linha de pensamento semelhante a de Tapscott, quando enfatiza a capacidade desses jovens em tornarem-se interagentes em seus percursos pela internet,

---

3 De 25 de outubro de 2016 a 8 de dezembro de 2016, esse período foi representado pela mobilização de estudantes universitários e secundaristas, em várias partes do país, na luta por uma maior democratização e melhorias na qualidade do ensino público no país.

4 *Graphics Interchange Format* ou formato de intercâmbio de gráficos. Tipo de imagem muito usada na internet que permite intercalamento, dando a noção de movimento.

5 Criado em 19 de agosto de 2017.

mesmo consumindo materiais das TVs tradicionais. Sua participação é mais ativa com comentários, compartilhamentos e recriações de conteúdos com outros consumidores.

Sob a ótica de Pretto e Silveira (2008), enfatizamos a necessidade de que, no âmbito da educação, se busque explorar ao máximo a propensão da internet para promover o rompimento das amarras impostas pela indústria cultural, proporcionando novas formas de trocas de saberes, construindo bases para novas educações. O que é ressaltado por Brant (2008) ao afirmar que a educação pode ser um âmbito propiciador de autonomia e construção de consciência dos sujeitos aprendentes e é preciso saber constituir esse espaço educativo, para que ele não seja o reproduzidor de estruturas ideológicas limitantes dentro de velhos padrões sociais pré-estabelecidos pela lógica comercial de consumo e produção de bens culturais.

Os argumentos de Brant (2008) reforçam o quanto é fundamental que se reflita sobre as potencialidades educativas que advêm do exercício da colaboração a partir da internet e o caráter libertador implícito neste contexto, que permite a percepção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como instrumentos que podem contribuir para a conquista da autonomia política pelas pessoas. Bonilla (2004) destaca que, no âmbito educacional, as experiências com o uso das TIC – especialmente, a internet – estiveram, durante muito tempo, associadas à busca de informações. Este comportamento demonstra a tentativa de manter, também com as tecnologias digitais, o tradicional modelo educativo comunicacional, transmissivo.

Como contraponto, a autora defende que também na escola possa se compreender a *web* como um ambiente de partilha, de aprendizagem e de produção colaborativa. Desta maneira, passa-se a falar em construção do conhecimento pelos pares, que constituem uma comunidade de aprendizagem, com seus participantes refletindo sobre essa aprendizagem, suas representações, seus contextos sociais e cotidianidade. Isto retira o confinamento do conhecimento a determinados nichos privilegiados, gerando um conhecimento a partir da própria comunidade que o produz (BONILLA, 2004).

Proporcionar que os jovens que integram a TV UESC estejam inseridos em um processo de produção de conhecimento baseado na partilha da produção colaborativa é estimular que cada um percorra seu caminho e que este trajeto esteja permeado de aprendizagens. Primo (2003) usa o termo cooperação como um avanço em relação à colaboração, uma vez que, para o autor, esta última expressão pode trazer a noção de colagem, sem considerar as discussões que ocorrem no processo criativo, enquanto um trabalho

cooperativo pressuporia debate entre os atores envolvidos. A perspectiva deste trabalho tecido com base na cooperação parece aproximar-se mais do que tem sido proposto pela TV UESC, da elaboração conjunta de saberes e aprendizagens.

Reafirmamos as ideias de Lemos (O QUE É CIBERCULTURA?, 2010), ao sugerir que se entenda a virtualização como a instância que permite ler as coisas, mas que é imprescindível que se vá além, ao problematizar, atualizar conteúdos, escrever e produzir novos materiais a partir de novas concepções. Em um panorama educacional pós-massivo, *não é mais possível* o papel do professor que acredita apenas no modelo de ensino transmissivo. Na perspectiva cibercultural, educar ganha outros significados, como o de enfrentamento de desafios de inclusão dos sujeitos à cultura digital, processos estes necessários na formação tanto do docente quanto do discente (COUTO; OLIVEIRA; ANJOS, 2011).

O acesso a produtos audiovisuais de gêneros diversos e das mais variadas origens deve servir também para que os indivíduos façam suas releituras, reelaborem, ressignifiquem e se expressem. No que se refere à constituição do ser humano, é possível “[...] dizer que as tecnologias da informação e comunicação carregam uma dimensão pedagógica” (BONILLA; COSTA; VENTURINI, 2009, p. 500). Essa afirmação tem como base o fato das TIC trazerem uma pedagogia própria ao possibilitarem acesso permanente a informações atualizadas e determinarem valores.

A habilidade para interagir com essas tecnologias tem levado a geração digital – e as gerações seguintes, a partir do incremento da cultura digital – a transitar com desenvoltura por ambientes virtuais, antes inimagináveis. Neste percurso, estes jovens fazem descobertas, criam produtos que são compartilhados com seus pares, descobrem novos softwares e as vantagens de suas aplicações, estudam, ensinam. A partir do advento e disseminação das TIC, o processo de ensino-aprendizagem tem sofrido alterações e passou a não mais depender diretamente do espaço físico da sala de aula; os instrumentos à disposição dos estudantes favorecem a troca, o conhecimento comum. Entretanto, ainda que os jovens envolvidos com a TV UESC tenham desempenhado o papel de mola propulsora para os avanços no ciberespaço, nota-se o quanto esta construção que se inicia na esfera da internet se encontra ainda em bases fragilizadas.

## Dificuldades e desafios da TV UESC na *web*

Estender as ações da TV UESC para a internet representou ganhos enormes para o projeto e seus integrantes. No entanto, a sistemática da rede requer uma dinâmica nem sempre possível de ser alcançada pelos bolsistas e professores que integram o quadro desta tevê universitária. Apesar das vantagens do uso de redes sociais e *site* de compartilhamento de vídeos, a frequência em que estes espaços são atualizados não condiz com a lógica de sobrevivência no ciberespaço. A observação dos ambientes criados para a TV UESC na *web* permite que se conclua que, efetivamente, foram abertas várias frentes de trabalho, buscando explorar as potencialidades oferecidas pela rede para iniciativas do porte do projeto em questão. No entanto, nota-se também que parece ter faltado determinação para que se continuasse o trabalho com o empenho exigido. De uma maneira geral, o potencial disponível é subutilizado e alguns espaços sequer são reconhecidos como importantes.

Palacios (2002) entende que não há um modelo canônico para a produção on-line. Ressalta, contudo, as principais características deste tipo de criação: multimidialidade e convergência (convergência de imagem, texto e som), interatividade (capacidade de fazer com que o leitor/interagente se sinta parte do processo de produção), hipertextualidade (possibilidade de interconexão de textos por meio de *links*), customização do conteúdo e personalização (também chamada de individualização, é a possibilidade de configuração dos assuntos de acordo com o interesse de cada indivíduo), memória (viabilidade técnica e econômica de acúmulo de informações) e instantaneidade e atualização contínua (agilidade de atualização permitida pela tecnologia digital).

Uma vez que um site é criado, ele precisa seguir determinados parâmetros para que continue sendo acessado. A sua permanência no ciberespaço independe do número de acessos que tenha, mas a visibilidade necessária para a difusão de novos produtos e para a continuidade de investimentos em determinados projetos está associada ao interesse do público. Assim, é preciso considerar que a facilidade criada pelas tecnologias telemáticas para a atualização dos espaços na *web*, ao mesmo tempo que permitiu ao produtor autonomia para fazer circular suas criações, fez com que o consumidor de produções nesta rede de computadores ficasse habituado a ter informações atualizadas ininterruptamente.

A instantaneidade deste meio de comunicação já chegou a ser apontada por estudiosos do jornalismo on-line como sendo a sua principal

característica. “Já não é preciso esperar o jornal de amanhã ou o noticiário da noite. Em qualquer momento é possível acessar um webjornal e ler as notícias de interesse atualizadas” (MIELNICZUK, 2001, p. 5). Portanto, o espaço comunicativo que não oferecer o novo está suscetível a ser esquecido. Entretanto, aquele que conseguir oferecer constantemente materiais e assuntos de interesse do público conseguirá não só permanecer ativo na rede, mas também obter propagação de maneira viral, a partir da indicação de um sujeito para outro e para suas redes, sucessivamente.

A despeito de diversos entraves, no que tange ao uso feito pela TV UESC, é possível afirmar que há uma notória tendência por parte dos alunos que fazem parte desse projeto à apropriação dos espaços proporcionados pela internet. No entanto, a utilização ainda é tímida diante do potencial que estes dispositivos oferecem e a alimentação depende muito do bolsista responsável por esta função.

O canal no YouTube foi uma iniciativa dos docentes, porém a alimentação com novas produções – a cargo dos alunos – sempre foi considerada um problema. Para a internet, esta pesquisa se desenvolveu com o propósito de entender como se deu a implementação desta tevê universitária como uma TV na *web* e de analisar se a participação dos alunos representou papel fundamental para que este plano fosse realizado – e se, havendo tal envolvimento por parte dos jovens, esta atitude potencializava alguma espécie de aprendizado. Tomando como base para esta reflexão os processos de criação e alimentação dos diversos ambientes criados na rede para este projeto, destacamos como fundamental neste percurso, principalmente, a participação dos alunos que atuam como bolsistas da TV UESC, pelas características que os identificam com a geração digital e pelo impulso que deram ao processo de conformação da TV UESC na internet.

No entanto, ao mesmo tempo, a efetivação de uma empreitada deste porte esbarra em contratempos – entre eles, inclusive, a falta de estrutura adequada –, os quais engessam um pouco o desenvolvimento do que se planeja executar, levando à exploração insatisfatória do ciberespaço. Nesse sentido, considerando-se que se trata de um projeto de extensão de grande importância para a universidade, uma vez que atua em diversas frentes – difusão do conhecimento produzido pela instituição, suporte à formação profissional de alunos de comunicação social, espaço para a criação e experimentação de audiovisuais, produtor de materiais que possibilitam o arquivo digital memória da UESC, entre outras, – torna-se urgente que se reflita sobre o estado atual desta TVU, levando em conta a carência de professores

para supervisionar os bolsistas, a fragilidade da estrutura física e os transtornos enfrentados pela equipe para a exibição dos programas por falta da estrutura adequada. Assim, a internet não será mais a única perspectiva de difusão, entretanto haverá mais e melhores condições para que a TV UESC se firme também como uma TV na *web*.

## Considerações finais

Por várias razões, as TVs que emergem das universidades merecem ter seu valor ressaltado. Primeiro, por proporcionar ao estudante de comunicação uma formação que dificilmente ele teria em outro âmbito de atuação, pois as lógicas do mercado têm regras estabelecidas e fixas, prontas para serem cumpridas, sem abrir espaço para variações, experimentações. Além disso, projetos com este propósito fortalecem os cursos de comunicação aos quais estão vinculados, por aproximarem a prática profissional dos debates teóricos e por darem visibilidade para a instituição, a partir da aceitação pública de sua produção. Depois, por auxiliar o fluxo de informações no âmbito da universidade, entre os diversos setores, e desta para a comunidade externa – fortalecendo a extensão, uma das bases do tripé que sustenta o sistema universitário. Não faz sentido que a academia esteja voltada para a produção de conhecimento se este não chegue ao alcance da sociedade, beneficiando-a.

Compreender as lógicas de permanência de um veículo dessa natureza no ciberespaço é de fundamental importância, pois, muitas vezes, este parece ser o único caminho de veiculação das produções de TVUs. Contudo, simplesmente abrir frentes de trabalho na *web*, tendo diversos endereços que não são satisfatoriamente atualizados, pode resultar em efeito contrário ao desejado, já que o público valoriza os espaços que oferecem constantemente novidades e instantaneidade. Observa-se que as práticas desenvolvidas nesta direção carecem do cumprimento de uma rotina estabelecida, de constância, de tornar esta uma atividade sistemática. Tal necessidade aponta para um desafio institucional, no sentido de disponibilizar estrutura física e formação dos professores que possam lidar adequadamente com a formação desses jovens.

Por outro lado, uma vez que esse saber referente ao domínio de habilidades para lidar com o mundo digital não pode ficar restrito a um grupo de jovens que teve acesso a condições propícias para o desenvolvimento dessas capacidades, destaca-se também a colaboração entre pares para levar à propagação deste conhecimento a um número maior de indivíduos – um

exercício tanto para aquele que aprende, quanto para quem está disposto a aprender. Despontam outras possibilidades de aprendizagem, que independem do ensino formal – chamada de ciberaprendizagem, é a produção e a disseminação do conhecimento no ciberespaço embasada em descobertas, encontros, compartilhamentos, construção colaborativa e apropriação das tecnologias da informação e comunicação por parte dos jovens estudantes.

Nessa direção, o argumento principal aqui gira em torno da constituição da TV UESC como uma televisão na *web*, na medida em que as características da produção televisiva para esta plataforma envolvem comportamentos e perspectivas característicos de um processo educativo em sintonia com o mundo conectado. A cultura digital que é a cultura da geração net, impulsiona a TV na *web*. Esses jovens fazem TV com as ferramentas da *web*. Com o crescimento da internet, surgiu um movimento em direção aos sites de compartilhamento de vídeos. O YouTube, mais popular deles, aliado a outros instrumentos da *Web 2.0*, permitiu que os sujeitos que antes não tinham acesso a equipamentos de produção e canais de difusão encontrassem a chance de criar e tornar pública as suas criações. O ciberespaço é, assim, o ambiente de encontro de pares – mesmo que distantes geograficamente – e de trocas, favorecendo a cultura da participação.

De maneira ampla, as televisões vinculadas a instituições de ensino enfrentam problemas para a difusão dos seus materiais. As TVs Universitárias na *web* encontram o ambiente de difusão da sua produção. Acessível e livre de ônus, a internet permitiu a essas TVs a veiculação de seus produtos de maneira simples. Seja à disposição do grande público, sejam direcionados a nichos, os vídeos realizados por estudantes rompem fronteiras, permitem trocas e tornam esses projetos de extensão conhecidos, uma vez que os espaços virtuais agregam seguidores, pessoas com interesses afins.

A TV UESC busca aproveitar essa vantagem da *web*, mas enfrenta certos entraves. O grupo é pequeno e, além disso, esse formato requer que a equipe esteja inserida na cultura digital e necessita a intensa atualização e alimentação de conteúdo os espaços digitais. A TVU na *web* possibilita destacar as potencialidades para diferentes e renovadas práticas educacionais (modelo aberto, pós-massivo, de participação e colaboração). Dessa maneira, para uma universidade manter um meio de comunicação como este, é fundamental que haja dedicação de recursos financeiros e de pessoas capacitadas – e que a administração da instituição não interfira no processo produtivo, permitindo a liberdade de conteúdo e de criação. Além disso, é imprescindível que alunos e professores compreendam e vivam a cultura da participação,

em que se enxergam os benefícios da colaboração e do compartilhamento, uma tendência natural da rede que impõe comportamentos mais solidários, com resultados positivos para uma coletividade. Caso contrário, qualquer que seja a criação para a *web* estará fadada à subutilização.

Por parte dos alunos, vê-se uma atitude sazonal de empenho e de dedicação aos ambientes virtuais da TV. Falta uma atualização sistemática, uma perspectiva mais profissional, intensa. É preciso seguir a lógica da movimentação no ciberespaço para sobreviver na rede. Caso contrário, de nada adianta a abertura de tantas frentes de trabalho se, em nenhuma, efetivamente, há o empenho pela manutenção. Apontamos para a tendência da ciberaprendizagem, com jovens exercitando a autonomia, produzindo colaborativamente e, por meio do respeito mútuo, implantando novos processos de construção de conhecimento permeados pela cultura digital, conectados no ciberespaço e marcados por parcerias, sempre atuantes, críticas, reflexivas, preocupadas com a realidade social do meio em que estão inseridas e imbuídas da responsabilidade de colaborar com a melhoria da qualidade de vida de todos.

## Referências

ARGOLLO, R. V. **A televisão universitária na web: um estudo sobre a TV.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16912>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ARGOLLO, R. V.; BARRETO, B. TV UESC: uma proposta de Telejornalismo Voltada para a Cidadania e Experimentação de linguagens. *In: FÓRUM NACIONAL DE PROFESSORES DE JORNALISMO; 11º ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE JORNALISMO, 11., São Paulo, 2008. Anais [...].* Brasília, DF: Abejor, 2008.

BONILLA, M. H. S. As tecnologias da informação e comunicação estruturando novas práticas pedagógicas. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 9., Jaboticatubas, 2004. Anais [...].* São Paulo, Sociedade Brasileira de Física, 2004. Disponível em: <https://sec.sbfisica.org.br/eventos/epf/ix/atas/outros/Bonilla.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BONILLA, M. H. S.; COSTA, M. B.; VENTURINI, M. TV Digital e Formação de Professores. *In: TENÓRIO, R.; LORDÊLO, J. A. Educação Básica: contribuições da pós-graduação e da pesquisa.* Salvador: EDUFBA, 2009. p. 497-523.

BRANT, J. O Lugar da Educação no Confronto entre Colaboração e Competição. *In*: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A.(orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 10. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

COUTO, E. S.; OLIVEIRA, M. C.; ANJOS, R. M. P. Leitura e Escrita On-line. *In*: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. (orgs.). **Inclusão Digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2. p. 145 - 162.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAGALHÃES, C. M. Televisão universitária como ensino, pesquisa e extensão: 45 anos da experiência brasileira. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 106-126, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/33838/31546>. Acessado em: 25 nov. 2020.

MIELNICZUK, L. Características e implicações do jornalismo na Web. *In*: CONGRESSO DA SOPCOM, 2., Lisboa, 2001. **Anais [...]**. Lisboa: SOPCOM, 2011. Disponível em: [http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2001\\_mielniczuk\\_caracteristicasimplicacoes.pdf](http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2001_mielniczuk_caracteristicasimplicacoes.pdf). Acessado em: 10 mar. 2019.

O QUE É CIBERCULTURA?. [S.l.: s.n.], 2010. 1 vídeo (6 min). Trecho da fala de André Lemos no debate Educar na Cultura Digital na Bienal de São Paulo em 2010. Publicado pelo canal educarede. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hCFXsKelsow>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PALACIOS, M. Jornalismo Online, Informação e Memória: apontamentos para debate. *In*: JORNADAS DE JORNALISMO ONLINE, 2002, Covilhã. **Anais [...]**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2002. Disponível em: [http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2002\\_palacios\\_informacaomemoria.pdf](http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2002_palacios_informacaomemoria.pdf). Acesso em: 10 mar. 2019.

PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A.(orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

PRIMO, A. **Quão interativo é o hipertexto? Da interface potencial à escrita coletiva. Fronteiras: Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 125-142, 2003. Disponível em: [http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/quao\\_interativo\\_hipertexto.pdf](http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/quao_interativo_hipertexto.pdf). Acessado em: 10 mar. 2019.

SANTAELLA, L. **Culturas e Artes do Pós-Humano: Da cultura das mídias à cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

SHIRKY, C. **A Cultura da Participação**: Criatividade e Generosidade no Mundo Conectado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital**: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

VIANA, J. **O Papel dos Ambientes On-line no Desenvolvimento da Aprendizagem Informal**. 2009. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educativas) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2086/1/21849\\_ulfp034652\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2086/1/21849_ulfp034652_tm.pdf). Acesso em: 10 mar. 2019.

# A utilização do smartphone no processo de ensino-aprendizagem

*Antonia Zeneide Rodrigues<sup>1</sup>*

## Introdução

Nos últimos anos, vivenciamos uma emergente intensificação do desenvolvimento tecnológico. Vale ressaltar que esse processo aconteceu de uma forma rápida e intensa, o que nos leva a questionar sobre suas consequências e desdobramentos. A comunicação passou a ser mediada por máquinas, pelas tecnologias que transcendem um espaço físico. Segundo Rodrigues (1990, p. 74), a questão comunicacional na atualidade não pode deixar de ser problematizada com o mundo técnico, pois a tecnicidade possui um papel central na modernidade, no que se refere a emergência e no “dever do próprio paradigma comunicacional”. Nesse sentido, é perceptível a presença das tecnologias em várias esferas da vida social, e principalmente na manipulação das relações sociais, nas experiências subjetivas e na própria linguagem (RODRIGUES, 1990).

Nesse sentido de modificações ocasionadas pelas tecnologias, destacamos a comunicação e a educação, levantando a problemática da utilização das tecnologias de informação e comunicação, principalmente o smartphone e sua utilização pelos estudantes em escolas de ensino médio do município de Sobral (CE)<sup>2</sup>, principais sujeitos deste trabalho. Inicialmente será delineado uma breve discussão sobre comunicação, levantando alguns conceitos; em

---

1 Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sobral (CE) – Brasil. E-mail: zeneiderodrigues290@gmail.com

2 Sobral é um município brasileiro no interior do estado do Ceará com uma população de 205.529 habitantes, conforme estimativa do IBGE de 2017 e situado a 230 km da capital Fortaleza.

seguida, destacamos as modificações ocorridas na educação na contemporaneidade, tendo em vista a apropriação da tecnologia no meio social e tudo que dela faz parte e encerramos com uma breve apresentação dos resultados.

## Levantando a problemática sobre a comunicação

Para compreendermos as modificações ocorridas na educação, tendo a escola como instituição especializada do saber, precisamos primeiro discutir brevemente a teoria comunicacional segundo alguns teóricos, com a finalidade de compreender o fenômeno tecnológico e a utilização do *smartphone* na escola e seus processos comunicacionais. Na atualidade a nossa comunicação passou a ser permeada por máquinas, levando-nos a questionamentos acerca de um novo tipo de comunicação e se ela, na verdade, pode ser considerada como tal.

Segundo Marcondes Filho (2008, p. 8), a comunicação é “o fato de eu receber o outro, a fala do outro, a presença do outro, o produto do outro” e, conseqüentemente, haver uma transformação interna. Sendo a comunicação algo que acontece entre pessoas, quando há uma abertura à recepção do novo, não é um processo material e muito menos esquematizado, técnico, pois, segundo o autor, “não é um esquema de caixinhas ligado por um fio”, mas a relação entre pessoas, quando há receptividade do outro, quando há a percepção de sua presença e isso causa alguma transformação (MARCONDES FILHO, 2008, p. 8).

Dentro dessa perspectiva, podemos problematizar se a comunicação permeada por máquinas pode ser considerada “comunicação”, visto que seu meio de interação acontece por meio de uma “máquina”. No entanto, ainda segundo o autor, não seria possível haver uma comunicação absoluta ou uma comunicação plena, pois “eu só posso repassar ao outro algo de mim, uma informação, uma notícia, algo que a minha língua consegue formular. Mas como o outro vai traduzir isso eu não sei, jamais saberei, está além da minha capacidade” (MARCONDES FILHO, 2008, p. 14-15).

Nesse sentido, a comunicação vai além da linguagem, pois existe a formulação de ideias que desejo repassar e comunico que comungo dessa ideia, mas jamais se poderá saber se o interlocutor recebeu a mensagem da maneira como se tentou expressar. Não há como saber se o segundo, ou o terceiro, entendeu a mensagem da forma como foi pensada inicialmente.

Nesse aspecto não há comunicação plena e absoluta. Explorando outro aspecto, Ferreira afirma que

[...] a comunicação é um processo adaptativo onde o indivíduo recebe informações do meio processa-as e dá um retorno (feedback). Esse retorno busca uma resposta correta no sentido de buscar o equilíbrio (homeostase) nos seus vínculos com o mundo e nas relações com os outros indivíduos. Por isso, a comunicação tem um aspecto de conteúdo e um aspecto de relação: Comunicar não significa apenas informar conteúdos, mas interagir e dessa maneira é necessário compreender o nível de metacomunicação: os processos de enunciações não verbais (gestos, olhares, entonações de voz, metáforas etc.) (FERREIRA, 2009, p. 52-53).

Além dos aspectos mencionados anteriormente, em consonância com o autor, a comunicação pode ocorrer também de maneira não verbal. Pois a comunicação vai além de informar conteúdos, acontecendo de forma interativa, não tendo necessariamente a fala como principal veículo. Existe um aspecto de conteúdo, mas que perpassa a linguagem verbal, dando espaço ao aspecto relacional, entendido com gestos, olhares, mudanças na entonação de voz, dentre outros símbolos sociais que possuem características informativas e comunicacionais.

Rodrigues (1990) amplia a discussão sobre comunicação, destacando que ela pode ser considerada com interação entre os indivíduos, bem como com a natureza, e com as instituições, sem deixar de mencionar os relacionamentos individuais consigo mesmo. O autor ressalta que “tais processos possuem formas diversificadas e estão presentes em diferentes domínios da vida social, indo desde a palavra dita, com silêncios, podendo ser considerados também os gestos, comportamentos, posturas, dentre outros aspectos”

Em complementariedade, Silva (2003, p. 148) destaca que “todas as sociedades, humanas ou não, são fundadas na comunicação; nos socializamos porque somos reconhecidos como seres iguais a outros, também considerados humanos, e estamos em permanente correlação com esses seres e seus produtos simbólicos”. Ao meu ver, tais produtos simbólicos podem ser caracterizados, na sociedade contemporânea, pelos artefatos tecnológicos, pois possuem uma carga simbólica relevante na cultura, comunicação e sociabilidade.

Levando em consideração os diferentes vieses de uma teoria da comunicação – por mais que demonstrada neste capítulo de maneira breve –, o que podemos destacar é que a comunicação passou a ser mediada por máquinas, e que, conseqüentemente, essas máquinas, como o *smartphone*,

se transformaram em meios de comunicação considerados de massa. No entanto, diferente do *mass media*, esses novos meios possuem um *feedback*, uma possibilidade de interação individualizada. Nessa perspectiva, abre-se a discussão sobre a cultura de massa, levando em consideração os meios de comunicação de massa e as modificações que os mesmos trouxeram para a sociedade.

Segundo Morin (1997, p. 13), no século XX teve início a “segunda industrialização: que se processa nas imagens e nos sonhos”. Essa segunda industrialização, segundo o autor, acontece com a industrialização do espírito e diz respeito à alma. Seu principal acontecimento ocorre no progresso da técnica, que transcende o domínio exterior e penetra no interior dos seres humanos, constituindo-se em um grande sistema nervoso do corpo planetário, quando destaca que

[...] as palavras e imagens saíam aos borbotões dos teletipos, das rotativas, das películas, das fitas magnéticas, das antenas de rádio e de televisão; tudo que roda, navega voa, transporta jornais e revistas; não há uma molécula de ar que vibre com as mensagens que um aparelho ou um gesto tornem logo audíveis e visíveis (MORIN, 1997, p. 13).

Morin destaca novas formas de mercadorias, as mercadorias culturais. E ressalta que “essas novas mercadorias são as mais humanas que todas, pois vendem a varejo os ectoplasmas da humanidade, os amores e os medos romanceados, os fatos variados do coração e da alma” (MORIN, 1997, p. 13-14). Essas questões perpassam o consumo e o desenvolvimento da cultura de massas, onde há a ressignificação do que poderia ser considerado público e privado. Nessa nova dinâmica, aspectos da vida íntima, antes considerados particulares, passam a ser comercializados. A extensa divulgação dessas informações possui a finalidade de criar uma cultura padronizada, tendo a mídia como um de seus principais meios, principalmente a TV. Segundo Silva (2003), a cultura ganha um caráter massivo, criando demandas para que haja consumo, em uma busca crescente de homogeneização de padrões de comportamento, facilitando, assim, o consumo. As informações começam a circular livremente pela mídia; o termo indústria cultural descreve perfeitamente esse fenômeno que transforma em mercadoria a vida privada.

## Modificações no processo de ensino-aprendizagem

Outro aspecto que pode ser mencionado diz respeito às mudanças na esfera educacional, levando em consideração a forma como são disseminadas as informações e o conhecimento e de como a comunicação acontece. Tendo em vista a escola ter se constituído com o advento da modernidade, na principal instituição legitimadora da transmissão do conhecimento, figurando o professor como o “detentor do saber” e o aprendizado depender quase que exclusivamente de sua preleção e do acervo bibliotecário, quando existente.

A partir do advento das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), a escola de uma maneira geral, incluindo a universidade, não se constitui mais o “único lugar” do saber, fato esse que sinaliza para uma diversidade de lugares de produção e circulação dos saberes. Tais espaços não representam mais os únicos ambientes de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Silveira (2001, p. 28), “educar não pode ser entendido como aquilo que se pratica dentro dos muros escolares. Educar é cada vez mais mergulhar na fronteira virtual”.

O saber se liberta da própria sala de aula, tornando-se a escola um espaço propiciador do conhecimento, muito mais do que meramente transmissor do mesmo. Segundo Serres (2012), historicamente o saber se objetivou primeiro com pergaminhos; depois, com livros, e, hoje, com a Internet. O grande desafio se consiste, agora, em “*O que transmitir? O saber? Ele está agora por todo o lugar, na internet, disponível, objetivado. Transmiti-lo a todos? O Saber passou a ser acessível a todo mundo. Como transmitir?*” (SERRES, 2012, p. 26, grifo do autor).

Segundo Lévy (1999), existe uma mutação na relação com o saber, caracterizada como um dilúvio de informações. Segundo o autor, a metáfora utilizada seria no sentido da desordem, no caráter de catástrofe de um fenômeno natural, pois existe uma infinidade de conteúdos on-line, mas é necessário saber selecioná-los para as informações serem transformadas em conhecimentos. Continuando com sua metáfora, Lévy discorre que a grande arca do dilúvio deve ser transformada em pequenas arcas, barcas ou sampanas, formando uma miríade de pequenas totalidades, diferentes, abertas, provisórias e reconstruídas perpetuamente quando se cruzam com as águas do dilúvio informacional. Nesse novo aspecto, o ordenamento das informações precisa ser selecionado para que não haja um afogamento no mar sem fim dos conhecimentos, e, nesse sentido, “o professor será cada vez mais um

orientador indispensável, um coordenador de expedições em busca de saberes coletivos” (SILVEIRA, 2001, p. 28).

Têm-se uma ressignificação do papel do professor, da escola e da relação com o conhecimento; não obstante, existe uma virtualização dos saberes, como também a possibilidade de utilização de novos aparatos tecnológicos para auxiliar nesse processo de aprendizagem que se torna indispensável. Segundo Morán, “as tecnologias digitais móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada” (MORÁN, 2013, p. 30).

Nesse novo contexto social criado pelas TIC, a escola passa por um momento de desafio com relação ao processo de ensino-aprendizagem, demandando-lhe que se adapte às novas formas de aprendizado, ou encare o fato de os alunos, cada vez mais, se distanciarem dos “conteúdos” ministrados em salas de aula. É visível que os sistemas educacionais tradicionais, com “o avanço do mundo digital, traz inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo em que deixa perplexas as instituições sobre o que manter, alterar, o que adotar” (MORÁN, 2013, p. 11). Como a revolução digital ocorreu de forma rápida, as escolas ainda não sabem lidar com esse processo. Sem saber o que adotar e qual postura tomar diante da era da informação, as instituições escolares optam pela não utilização dos aparatos tecnológicos ou proíbem o seu uso na escola.

Outro aspecto considerável é que na contemporaneidade existe a possibilidade de educação à distância, sendo possível a obtenção de um diploma fazendo cursos on-line, contando apenas com a orientação de professores ou aulas virtuais. Segundo Morán (2013), as tecnologias digitais trouxeram modificações no processo de ensino-aprendizagem presencial, bem como criaram uma nova modalidade de ensino, utilizando unicamente o meio virtual para o processo de formação, sendo mais flexível e acessível aos alunos que podem acessar os conhecimentos em locais diferenciados, transcendendo o espaço da sala de aula. Isso pode ocorrer sem deixar de ter acesso a um professor e a uma turma, pois, na maioria dos cursos, é possível a interação com o professor com os demais estudantes quando necessário. O saber se tornou mais acessível, flexível e fluído.

## “Polegarzinhas”: comunicação permeada por smartphones no ambiente escolar

Nesse tópico será apresentada uma pequena amostra representativa dos resultados obtidos na pesquisa empírica da dissertação de mestrado<sup>3</sup>. Dados estes que foram recolhidos com a aplicação de 362 questionários, subdivididos entre oito escolas, sendo 45 questionários em cada uma, oito grupos focais (um em cada escola) e 47 entrevistas semiestruturadas (realizadas entre professores, núcleo gestor das escolas e algumas peças-chave da pesquisa). As escolas eram todas públicas e de nível médio. Dentro dessa perspectiva, mostraremos uma breve seleção de alguns dados, no sentido de tentar compreender as modificações causadas pela incorporação das tecnologias na vida social e na própria escola. Nesse sentido, como forma de abordagem teórica, no que se refere aos alunos pesquisados, ressaltando que eram alunos das escolas de ensino médio, utilizamos o conceito de “Polegarzinha”. Segundo Serres (2013, p. 35-36),

A Polegarzinha abre seu computador [...] ela considera ter sua própria cabeça nas mãos e à sua frente, bem cheia, haja vista a quantidade enorme de informações disponíveis, mas também bem constituída, já que os motores de busca trazem à vontade textos e imagens.

Serres utiliza *polegarzinha* devido à agilidade e utilização dos polegares pelos jovens na contemporaneidade. O autor considera nessa passagem que as informações encontram-se em apenas um click nos sites de busca, de diversas formas e formatos. Se tornando uma nova forma de armazenamento, um armazenamento artificial, acionado ao simples toque com os polegares em um buscador, Serres destaca que os jovens configuram uma nova geração e que possuem novas práticas sociais, que têm novos anseios, novas formas de visualizar a vida e a realidade. De acordo com a pesquisa desenvolvida, é perceptível que os estudantes estão imersos na cibercultura, que a utilizam e a consideram essenciais em suas vidas. Vejamos alguns dados referentes aos alunos pesquisados

Dentre os alunos pesquisados, 89% possuíam aparelho celular; dentre esses, 93% com acesso à internet. De fato, dados recentes do Comitê

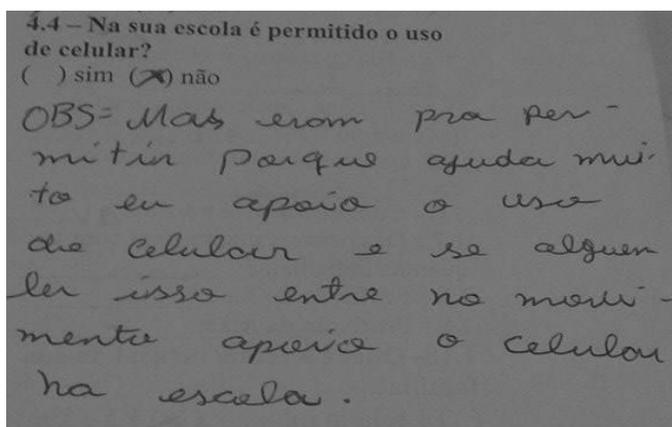
<sup>3</sup> A referida dissertação foi defendida em fevereiro de 2017 no Programa de Ciências Sociais da UFRN e se intitula *Inclusão digital e educação: Uma avaliação da efetividade do ProIn-fo em Sobral – CE*.

Gestor da Internet no Brasil (2016) demonstram que os jovens estão trocando os computadores por celulares. De 2014 para 2015 houve uma diminuição no uso da internet via computador. A maioria dos alunos entrevistados no grupo focal respondeu que prefere fazer os trabalhos da escola pelo celular, devido a sua mobilidade e praticidade. Segundo uma aluna: “Esse ano eu não usei o computador. Gente, celular é vida, celular é tudo. Eu entro em site, eu faço pesquisa, em bato foto, eu falo com todo mundo pelo celular. Eu não preciso mais de computador” (Aluna E, E. Jarbas Passarinho, 1º ano, 15 anos, 28 de junho 2016).

A questão da utilização dos celulares na escola pode ser considerada ainda como algo problemático, existindo divergências quanto ao assunto. Visto que no Ceará existe uma Lei Estadual voltada para a proibição da utilização do smartphone na sala de aula. De acordo com a Lei nº 14.146, de 25 de junho de 2008, é proibido o uso de equipamentos de comunicação eletrônicos ou similares em horário de aula.

Ao preencherem os questionários, quando perguntados sobre o uso dos celulares na escola, os alunos sempre deixavam um “recado” embaixo da pergunta, marcando a opção “não”, com uma observação: “Não pode, mas nós usa”. A seguinte mensagem de uma das alunas me chamou a atenção:

**Figura 1:** Mensagem da aluna no questionário



Fonte: arquivo pessoal.

Os alunos utilizam o celular em todos os momentos para inúmeras atividades, inclusive estudar. Grande maioria possuem o aparelho e o usam, contraditoriamente à proibição das normas estaduais. Essa problemática é

vista com preocupação pelos professores, diretores e pais dos alunos. Os alunos são proibidos de sua utilização, mas essa proibição não possui efetividade visto que os mesmos continuam a utilizar aparelhos tecnológicos dentro da sala de aula. A foto abaixo foi tirada na sala de aula de uma das escolas pesquisadas.

**Figura 2:** Placa de proibição do celular na sala de aula



Fonte: arquivo pessoal.

Segundo o coordenador do Colégio Cirão,

talvez os professores estejam perdidos nessa “briga de braço” com a tecnologia em sala de aula. Veja bem, a gente hoje proíbe celular na escola, existe uma lei estadual que proíbe o uso do celular na escola, quando na verdade, o celular hoje é uma... ele perdeu aquela função arcaica de ligar e receber mensagens. O celular hoje ele tem várias aplicativos, e a maioria dessas funções geram aprendizagem, mas nós não temos metodologia que incorpore esses celulares, esses *androides* na sala de aula. Como a gente não tem isso, a gente prefere botar uma lei proibindo o uso disso. Talvez a gente proíba porque a gente não sabe o que fazer. Todos os alunos tem celular, boa parte, mas a gente não usa os celulares, *o androides*. Mas a gente não tá sabendo ainda, tanto professor, e muito menos o aluno (Coordenador do Colégio Cirão, 31 de agosto de 2016, grifo meu).

De acordo com o exposto, dada a rapidez da disseminação tecnológica e a demanda de uma resposta da escola ao fenômeno digital, afirma o coordenador da escola ainda não se saber como agir diante do uso dos celulares pelos alunos, visto que existe uma proibição legal. Então os professores ficam na “queda de braço”, metáfora utilizada pelo coordenador,

disputando a atenção dos alunos com o celular e todos os seus aplicativos. Segundo uma professora,

porque assim, nós vivemos nesse mundo digital que cobra que os meninos usem o celular. Alguns professores dizem que não aceitam celular na aula deles. Aí eu disse: Eu faço um acordo com os meus alunos, eu sei que o vício é muito grande. Eu reclamo a primeira vez, na segunda vez, ou eles colocam no birô, para eu poder devolver quando termina minha aula, ou então eu levo eles até a coordenação. Mas a realidade é que a gente sofre muito, além do desinteresse deles que já é grande, a gente tem que competir com o celular. Então fica mais pesado ainda, fica mais complicado (Professora da Escola Jarbas Passarinho, 17 de agosto de 2016).

Nessa perspectiva, o celular é visto como um inimigo de alguns professores. Segundo o relato da professora, “a gente tem que competir com o celular”. Estamos diante de um novo quadro social no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Serres (2013), houve uma reviravolta nesse processo: o aluno não é mais aquele ser passivo, que apenas ouve seu porta-voz. Ainda segundo o autor, antes era necessário “se deslocar para ouvir um saber raro e secreto” (SERRES, 2013, p. 46). Saber esse que está disponível na mão e no bolso a qualquer momento. O autor destaca a necessidade de os “professores falantes” ouvirem o barulho do fundo. Há uma nova demanda “tagarela”, que tem acesso às informações de forma rápida. A “Polegarzinha” carrega seus conhecimentos no bolso e os usa ao mover os dedos nos aparelhos celulares. Existe, porém, uma parcela dos professores que reconhecem o papel do celular enquanto algo positivo. Abaixo seguem relatos dos professores e professora sobre o assunto.

Então, principalmente o celular, eu acho que é o meio tecnológico que mais vai nos auxiliar em sala de aula. Tanto nós professores para melhorar as nossas metodologias quanto os alunos também, esquecer aquela coisa de que o aluno deve estar na sala de aula como um passivo. Então deixar eles agirem mais e dizer “Professor, tem algo novo que eu vi na internet”. Deixá-los bem à vontade. Ir dialogando com eles, esclarecendo, até para saber o que é melhor para eles e pra gente (Professor de Português da Escola Ribeiro Ramos, 4 de junho de 2016).

Vê-se que o professor percebe o celular como um aliado, devido às suas múltiplas funções, aplicativos e ao acesso à internet e destaca que pode ser uma ferramenta pedagógica, visto que aproxima os alunos das informações. Mesmo não sabendo ainda como utilizar, alunos e professores, juntos

podem descobrindo as melhores formas de utilização do mesmo enquanto ferramenta pedagógica. Outro professor ressaltou que

nessa questão do celular, das redes sociais, até que também ajuda a nós professores, porque a gente sempre tenta tá passando alguma atividade extraclasse. Aí a gente forma turmas, cada turma tem um professor que é responsável por ela, que são os Diretores de Turma. A gente tá sempre lançado desafios para os grupos que a gente cria da turma, no próprio Facebook, na página da escola, a gente tá lançando alguns desafios, algumas atividades que façam eles pensarem pra resolver da melhor forma. Por isso que o WhatsApp, por exemplo, não é tão ruim pra gente enquanto professores, porque a gente já acha um meio melhor de nos aproximarmos dos alunos e fazer eles se interessarem pelas questões de cada matéria, enfim (Professor de Português da Escola Ribeiro Ramos, 4 de junho de 2016).

Nesse aspecto, utilizando-se da aproximação dos alunos via aplicativos de bate-papo, o professor destacou que utiliza o aparelho em momentos extra sala de aula. Além de ser uma forma de aproximação com os alunos, é destacado pelo professor a utilização das redes sociais, com desafios e atividades que ultrapassam a sala de aula. Segundo outra professora,

eu posso usar meu celular pra estar na rede social, mas eu também posso utilizar o *Google Maps* pra dá uma de Geografia, se eu quiser, trabalhar coordenadas geográficas, por exemplo. Eu posso trabalhar escalas, dentro da Matemática no *Google Maps*, eu posso fazer diversas coisas com o meu celular. [...] Então, falta só aplicar o recurso da maneira correta, mas eles podem utilizar isso aqui (o celular) para o bem (Professora de Matemática da Escola Dom José Tupinambá da Frota, 9 de setembro de 2016).

A professora destacou as diversas possibilidades de adequar os aplicativos e até mesmo as redes sociais, destacando que os alunos não percebem a funcionalidade pedagógica do celular. Além disso, afirmou a necessária aplicabilidade e aproveitamento dos recursos tecnológicos de forma correta para o crescimento pessoal.

Outro professor entrevistado resalta que a escola não tem como fugir das mídias digitais e que muitos professores não entenderam o quanto o uso do celular pode ajudá-los, tendo em vista que grande parte dos alunos possui um *smartphone*. O professor reconhece que, às vezes, o uso exagerado dos alunos nas aulas chega a atrapalhar o andamento da aula, mas que proibir não é o melhor caminho.

Segundo a coordenadora, grande parcela dos jovens usa a internet para o entretenimento. “Eles tem um conhecimento na internet que precisa ser lapidado. Ele tem o contato com a informação, mas ele não consegue fazer uma ligação, criar uma teia de ideias. Então ele precisa da mediação da escola e da família” (Coordenadora da Escola Prof. Arruda, 21 de junho de 2016). Outra coordenadora destaca “[...] os meninos podem ter acesso à internet, ao computador, ao celular, ao tablet, mas são bombardeados principalmente pelas redes sociais e por conteúdos que não têm muito ganho intelectual” (Coordenadora da E. E. M. Cesário Barreto, 11 de agosto de 2016). Não adianta ter acesso à informação se não houver criticidade para filtrá-la, sem ter um direcionamento. Ver a internet, as redes sociais unicamente como forma de entretenimento não trará benefícios para o processo de ensino-aprendizagem.

## Considerações finais

A sociedade tem vivido um momento de mudança e adaptação. As formas de entender a vida, os espaços, os costumes e o próprio corpo mudaram. Percebemos modificações significativas na forma como nos comunicamos; a comunicação passou a ser mediada por máquinas. A escola, enquanto instituição moderna, também passou por modificações nesse processo de expansão tecnológica. São visíveis os desafios encontrados em sala de aula no que tange a utilização e apropriação do *smartphone* no ambiente escolar quando analisamos os dados apresentados nas falas dos professores e coordenadores. Além disso, há os questionamentos acerca de sua adesão ou proibição, pois ainda não é sabido o que fazer com os celulares dentro da dinâmica educacional.

Encerro a discussão com mais questionamentos, no sentido de como a escola deve se portar diante desse processo de modificações ocasionadas pela tecnologia. Pergunto-me se proibir é o melhor caminho, ou se é necessário. Pergunto-me se a escola não poderia propiciar momentos de reflexão sobre a utilização e apropriação dos dispositivos tecnológicos na vida social e as consequências do seu uso exacerbado. Dentre outros inúmeros questionamentos sobre a utilização tanto dos dispositivos móveis, quanto da internet e redes sociais e seus diferentes vieses para o nosso processo de socialização, e até mesmo no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda não se sabe o que fazer com o *smartphone*, parte significativa do cotidiano de crianças, jovens e adultos. Não acredito que haja dados conclusivos sobre o assunto e creio, que podemos lançar questionamentos e problema-

tizar um tema no qual há muito a ser explorado, estudado e pesquisado. Destaco que vivemos em um tempo em que as técnicas transformam o corpo, esse corpo que se metamorfoseia, que se transforma (SERRES, 2013, p. 29). Esse corpo que modifica a técnica ao mesmo tempo em que é por ela modificado.

## Referências

CGI - Comitê Gestor da Internet no Brasil. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br. **TIC Domicílios 2015**. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo: CGI, 2016. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_Dom\\_2015\\_LIVRO\\_ELETRONICO.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Dom_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf) Acesso em: 25 nov. 2020.

FERREIRA, W. R. V. Teoria da Comunicação. *In*: MARCONDES FILHO, C. (org.). **Dicionários de Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009. p. 22- 64.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCONDES FILHO, C. **Para entender a comunicação: contatos antecipados com a nova teoria**. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção temas de Comunicação)

MORÁN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com o apoio de tecnologias. *In*: MORÁN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. (Coleção Papirus da Educação)

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: Neurose**. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

RODRIGUES, A. D. **Estratégias da Comunicação: questão comunicacional e formas de sociabilidade**. Lisboa: Presença, 1990.

SERRES, Michel. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Tradução de Jorge Bastis. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

SILVA, J. C. A ética na comunicação, a conveniência e os inutensílios. **Margem**, São Paulo, n. 17, p. 147-162, 2003.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

## Colofão

Formato	18x26 cm
Tipologia	Adobe Garamond Pro Arial CheckboxFLF Electra LH Georgia Myriad Pro
Papel	Papel Alcalino 75g/m2 (Miolo) Supremo 250g/m2 (Capa)

Este volume reúne vinte artigos produzidos por pesquisadores, docentes, especialistas e profissionais de distintas formações em áreas do conhecimento mobilizadas por processos comunicativos e educativos. Os artigos foram apresentados originalmente no 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação realizado em Joinville (SC), em 2018. Trata-se do sexto livro da série Comunicação e Educação – obra produzida graças à frutífera parceria estabelecida entre a Editus, Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, BA, e o Grupo de Pesquisa (GP) Comunicação e Educação da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom).

ISBN: 978-65-86213-34-8



9 786586 213348