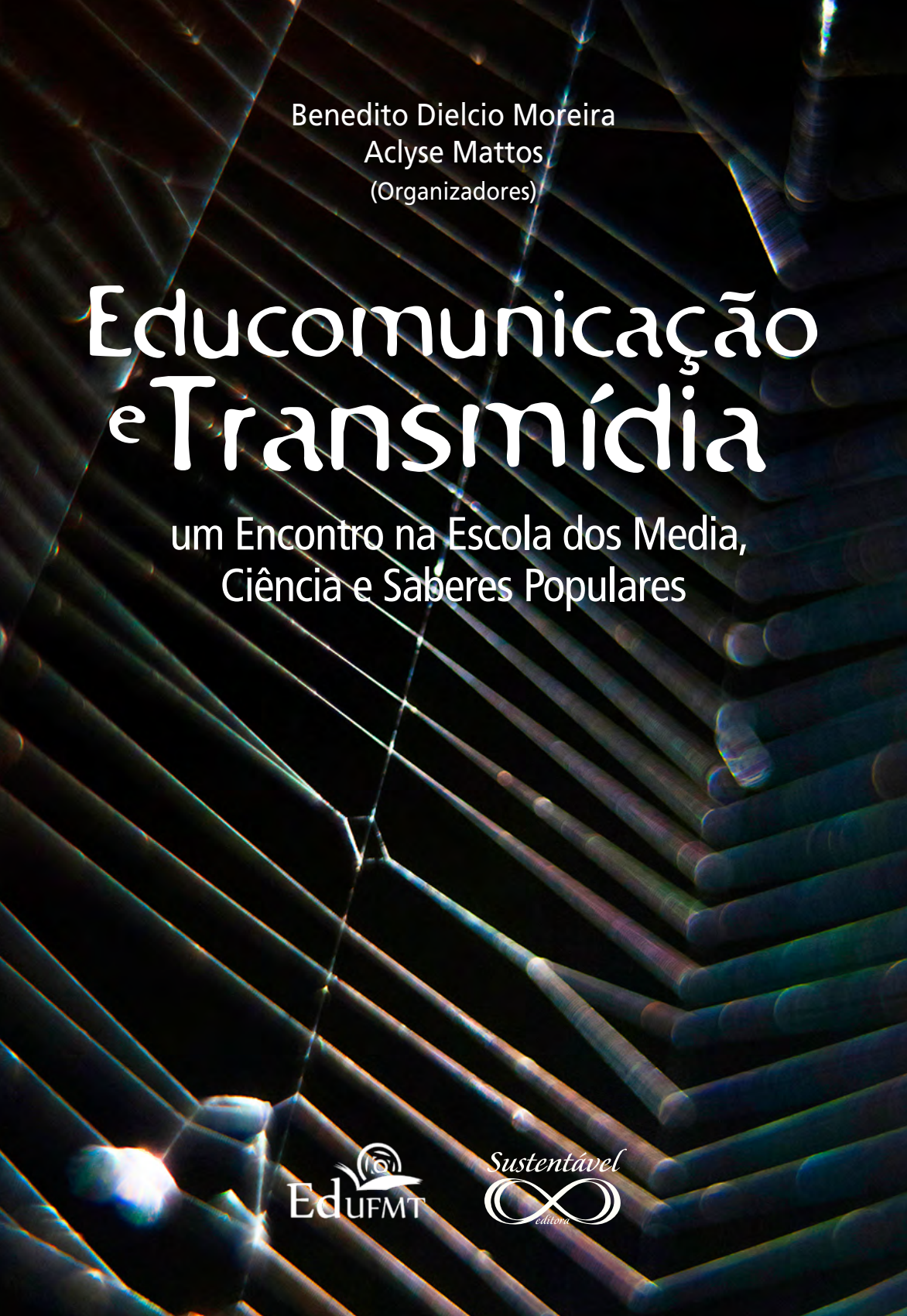
Benedito Dielcio Moreira
Aclyse Mattos
(Organizadores)

Educomunicação e Transmídia

um Encontro na Escola dos Media, Ciência e Saberes Populares



EdUFMT
Sustentável editora

Educomunicação e Transmídia

um Encontro na Escola dos Media, Ciência e Saberes Populares

UFMT

Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso

Reitora
Myrian Thereza de Moura Serra
Vice-Reitor
Evandro Aparecido Soares da Silva
Coordenador da Editora Universitária
Renilson Rosa Ribeiro
Supervisão Técnica
Ana Claudia Pereira Rubio

Conselho Editorial

EdUFMT

Membros
Renilson Rosa Ribeiro (Presidente - EdUFMT)
Ana Claudia Pereira Rubio (Supervisora - EdUFMT)
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (FEF)
Ana Claudia Dantas da Costa (FAGEO)
Carla Reita Faria Leal (FD)
Divanize Carbonieri (IL)
Elisete Maria Carvalho Silva Hurtado (SNTUF)
Elizabeth Madureira Siqueira (UHGD)
Evaldo Martins Pires (ICNHS - CUS - Sinop)
Hélia Vannucchi de Almeida Santos (FCA)
Ivana Aparecida Ferrer Silva (FACC)
Joel Martins Luz (CUR – Rondonópolis)
Josiel Maimone de Figueiredo (IC)
Karyna de Andrade Carvalho Rosetti (FAET)
Léia de Souza Oliveira (SINTUF/NDIHR)
Lenir Vaz Guimarães (ISC)
Luciane Yuri Yoshiara (FANUT)
Mamadu Lamarana Bari (FACC)
Maria Corette Pasa (IB)
Maria Cristina Guimaro Abegao (FAEN)
Mauro Lúcio Naves Oliveira (IENG - Várzea Grande)
Moisés Alessandro de Souza Lopes (ICHS)
Neudson Johnson Martinho (FM)
Nilce Vieira Campos Ferreira (IE)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (ICHS - CUA)
Osvaldo Rodrigues Junior (DEP/HIS)
Pedro Hurtado de Mendoza Borges (FAAZ)
Regina Célia Rodrigues da Paz (FAVET)
Rodolfo Sebastião Estupiñán Allan (ICET)
Sérgio Roberto de Paulo (IF)
Wesley Snipes Correa da Mata (DCE)
Zenesio Finger (FENF)

Benedito Dielcio Moreira
Aclyse Mattos
(Organizadores)

Educomunicação e Transmídia: um Encontro na Escola dos Media, Ciência e Saberes Populares

Cuiabá-MT
2019

Copyright © Benedito Dielcio Moreira, Aclyse Mattos (organizadores), 2019.
Os autores são expressamente responsáveis pelo conteúdo textual e imagens desta publicação.
A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº9.610/98.
A Edufmt Segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no brasil, desde 2009.
A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

Ficha Catalográfica
Dados Internacionais para Catalogação na Publicação (CIP)

M835e Moreira, Benedito Dielcio.
Educomunicação e Transmídia: um Encontro na Escola dos Media, Ciência e Saberes Populares./ Benedito Dielcio Moreira; Aclyse Mattos (organizadores).
Cuiabá-MT: EdUFMT, Editora Sustentável, 2019.
386p.

ISBN: 978-85-327-0899-1 (EdUFMT)
ISBN: 978-85-67770-23-9 (Editora Sustentável)

1.Educomunicação. 2.Letramento Transmídia. 3.Afetografia.
I.Benedito Dielcio Moreira. II.Aclyse Mattos. III.Título.

CDU:37:004

Bibliotecária: Elizabete Luciano/CRB1-2103

Coordenação da EdUFMT
Renilson Rosa Ribeiro

Supervisão Técnica
Ana Claudia Pereira Rubio

Produção Editorial
Editora Sustentável

Editor e designer gráfico
Téo de Miranda, Editora Sustentável

Revisão
Benedito Dielcio Moreira

Editora da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367
Boa Esperança. CEP: 78.060 - 900 - Cuiabá, MT.
Contato: www.editora.ufmt.br
Fone: (65) 3313-7155

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora Sustentável
www.editorasustentavel.com.br
Fone: + 55 (65) 98159-9395
editorasustentavel@gmail.com

Sumário

Prólogo 9
Michèle Sato
Thiago Cury Luiz
Benedito Dielcio Moreira

Apresentação 13

A Educomunicação a serviço dos Planos Estaduais de Educação para os Direitos Humanos 15
Ismar de Oliveira Soares

Letramento transmídia:
um estudo sobre a produção de conteúdos escolares colaborativos ..28
João Carlos Massarolo
Gustavo Padovani

Encontro de alunos e professores: aprendendo com tecnologias 47
Gilberto Fraga de Melo

Afetografia: uma experiência de criatividade em escola rural de Mato Grosso 62
Aclyse de Mattos

Plataforma Mais10 Educomunicação:
espaço de trabalho colaborativo de compartilhamento de conteúdo ... 84
Pedro Clarindo da Silva Neto
Juliana Saragiotto Silva

Percepções do fazer audiovisual nas tessituras educomunicativas. Um caso mato-grossense 93
Alessandro Flaviano de Souza

O gênero jornalístico na mediação do conhecimento segundo os parâmetros curriculares nacionais 105
Domingos Pinto de França
Iara Sirlene Amorim Montagner

O professor e a tecnologia em escolas de Mato Grosso 117
Maria Selma Alves

Tecnologias digitais:
espaços de lazer, criatividade e aprendizagem 131
Gracielly Soares Gomes

Educomunicação:
liderança, trabalho social e engajamento das escolas 141
Sara Espírito Santo de Paula

Comunicação:
uma peça chave para a educação 155
Deodato Rafael LIBANIO de Paula

Os saberes populares e o mundo da vida 170
Bárbara Müller

Lendas na rede: uma análise da difusão de sensibilidades na
Plataforma + 10 Educomunicação 184
Aparecido Santos do Carmo (UFMT)
Aclyse de Mattos (UFMT)

Narrativas transmídias, excedente cognitivo e trabalho colaborativo:
A experiência da Escola Benedita Augusta Lemes 195
Jaqueline Michele da Silva Braz

O lead, trabalho escolar e leitura 207
Mariana Mouro

Poética, estética e a produção criativa 217
Monique de Souza Sant'Anna Fogliatto (UFMT)

O consumo de tevê e internet por estudantes de escolas urbanas
e rurais de Mato Grosso 228
Tania Mara Rauber

O projeto, a construção de conhecimento e
a inteligência coletiva 245
Jessica Bastos

Juventudes, cultura científica, transmídia e educomunicação: outras experiências

Curtidas no Facebook: modos de participação dos jovens do Sul .. 257
Nilda Jacks
Fernanda Chocron Miranda
Daniela Schmitz

Agência Universitária de Notícias (AUN/USP):
ensino de jornalismo, ciência, tecnologia, cultura e inovação 281
André Chaves de Melo Silva
Leandra Rajczuk Martins

Educação e popularização da ciência.
A experiência da revista Entreteses e o podcast 292
Ana Carolina Fagundes
Luciana de Arêa Leão Borges
Valquíria Carnaúba

Comunicação, Educação e Ciência:
a experiência do audiovisual científico 304
Pedro Pinto de Oliveira

Comunicação visual e o garimpo de imagens 315
Javier Eduardo López

Pretensas transmídias:
a fenomenologia de Mata Cavalo resistindo às injustiças climáticas 326
Thiago Cury Luiz
Michèle Sato
Benedito Dielcio Moreira

Educomunicação e a construção de ecossistemas
comunicacionais nos cursos de jornalismo 344
Cristiane Parente
Antonia Alves Pereira

Conexões entre fenomenologia e educomunicação: relatos de
uma prática com adolescentes no interior de uma escola pública 355
Gilson Moraes da Costa
Yandra de Oliveira Firmo
Yrla Braga Moura

Sobre os autores 375

Prólogo

Educomunicação à celebração da vida

Michèle Sato
Thiago Cury Luiz
Benedito Dielcio Moreira

Figura 1 - A Terra vista pela primeira vez do espaço.
Fonte: NASA[1]

"A Terra é azul.
E eu não vi Deus"

~ Yuri Gagarin, 1961

1 NASA: National Aeronautics and Space Administration (Estados Unidos) <https://visibleearth.nasa.gov/view_cat.php?categoryID=1484&p=3>

A abertura da década de 60 teve a célebre frase que não foi revolucionária meramente no campo da cosmologia, mas alterou as percepções sobre a Terra, trazendo novas formas de se pensar, fazer e sentir a vida. A mídia mostrava a fotografia do planeta no horizonte interestrelar, que não se resumia na aventura espacial, senão num conjunto de ideias, concepções e proposições que anunciaria novas formas de se viver. Foi uma década de intensas expressões da contracultura, que se espalhou em dimensões políticas da pílula anticoncepcional, das manifestações contra o *Apartheid*, dos movimentos estudantis, do Brasil da ditadura, de Woodstock, da droga, do sexo, e do adorável rock & roll.

Foi o período em que Paulo Freire escrevia a "Pedagogia do Oprimido", em seu exílio no Chile, e que somente alguns anos mais tarde o livro foi publicado no Brasil (FREIRE, 1972). Esta obra trouxe influências às diversas áreas do conhecimento, que dinamizavam suas potências em linguagens pedagógicas e criativas, e que influenciavam o surgimento da educação ambiental e da educomunicação, principalmente pela noção da dialogicidade, no aprender em comunhão e na luta política contra as opressões que atingiam os grupos sociais em situação de vulnerabilidade. Inconclusos fenomenologicamente, os matizes coloridos das linguagens inventivas queriam também corroborar com as denúncias contra as diversas injustiças sociais e ecológicas.

Entretanto, mesmo vivenciando a necessidade das mudanças socioambientais, muitos pensadores da Modernidade ancoraram suas teorias nas bagagens genéticas, gerando uma única verdade em nome do determinismo biológico. Em esquizofrenia e capitalismo, Deleuze e Guattari (1995) propõem o pensamento nômade para que o governo não fixe as tribos, permitindo que os movimentos errantes gerem novos acontecimentos. O capitalismo como metáfora do DNA[2] (figura 2), é central, monolítico, solidifica as identidades e deixa o território fixo. Assemelha-se ao jogo de xadrez, com tabuleiro quadriculado, peças com movimentos fixos na estratégia de guerra que protege o rei masculino, portador de um pênis Freudiano. Contudo, as tribos da periferia são capazes de mutação identitária, cartografando linhas de fuga para a desterritorialização em fluxos, no itinerário errante em modelagem rizomática. Jogam "Go" num tabuleiro liso, com *handicap* que o mais fraco pode desafiar o mais forte, com peças sem propriedades fixas, nas táticas de guerrilhas que se desterritorializam em fluxos rizomáticos, na multiplicidade de diversas verdades (PERLBART, 2017).

2 DNA – ácido desoxirribonucleico que determina o que é a vida biológica.

> Qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto ou uma ordem (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.15).

Figura 2 - DNA in-determina-ista
(Michèle Sato)

O que mais os governantes temem são os fluxos caóticos, livres, nômades que fogem do controle, ou da desobediência das normas territorializadas. A sociedade não teme a fome, o desemprego ou os danos ambientais, mas teme aquilo que está além de seu comando. Contudo, algumas vezes a sociedade comunicativa em forma horizontalizada se estabelece, como ocorreu no Brasil em junho de 2013 (PERLBART, 2017). O Movimento do Passe Livre revelou um fluxo desembestado e solto, sem organização clássica, numa multidão incontrolável de diversas tribos de várias formas. Este movimento utilizou as novas mídias das redes sociais como meio de comunicação, com ousadias de uma organização policéfala, em linhas rizomáticas: "*Decolonise Wall Street*"!

No bojo do debate sobre novos arranjos e novas mídias, a educomunicação não é só uma nova maneira de se pensar a educação à luz das teorias comunicacionais (ou vice-versa). Educomunicação ambiental é um modo de se construir possibilidades da vida para muito além do DNA. Mais do que fixar códigos genéticos, bases nitrogenadas ou biopoder, precisamos ser criadores de novas possibilidades de se viver feliz. É tarefa da educomunicação, assim, arquitetar novos espaços, tempos, matérias, pensamentos, sentimentos, ações, terrorismos poéticos (BEY, 2003), grafites e acontecimentos que pertencem ao universo das linguagens filosóficas que buscam novas travessias para se compreender o mundo e se situar nele, junto com os outros, na tríade fenomenológica do ser-no-mundo.

Nas páginas seguintes desta obra, uma multiplicidade de vivências, conceitos e afetos (confetos) se emaranham em aprendizagens coletivas, sublinhando a importância do diálogo à construção da educomunicação. São pontos (jamais isolados) que se unem formando diversas linhas rizomáticas de ecossistemas comunicativos (LÉVY, 1995), entre mídias, novas mídias, transmídias e outras mídias, e que trazem significativas contribuições à educação como mola propulsora da participação e da cidadania (figura 3).

Figura 3 - Nuvens de conceitos e afetos (confetos) na educomunicação ambiental
Fonte: <http://www.wordclouds.com/>

Bibliografia

BEY, Hakim. **Caos, terrorismo poético e outros crimes exemplares**. São Paulo: Conrad Ed., 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

PERLBART, Peter. Pensamento nômade. In: **Cult**, cursos online. São Paulo: Cult, 2017 [https://espacorevistacult.myedools.com/] acesso em 19/05/2017.

Apresentação

Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias

O projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias", desenvolvido em escolas públicas urbanas e rurais do Estado de Mato Grosso, em 2015 e 2016, representou, como já dissemos em outra oportunidade, uma tentativa de olhar para onde os jovens estão olhando. E para onde eles olham tem relação com o envolvimento, com o trabalho colaborativo, com a interdisciplinaridade. Decididamente o jovem não mais fecha uma gaveta para abrir outra, quer dizer, estuda agora geografia, depois fecha o caderno e abre o de história como se fossem duas disciplinas estanques, distintas.

Os alunos chegam à sala de aula com muito mais informações do que aquelas imaginadas pelo professor. Este ponto não é novo, mas merece ser examinado com mais atenção. Para eles, a tecnologia não parece ser um fim em si mesmo, como se pensa ao ver o jovem conectado o tempo todo. É o meio de prolongar as conversas interrompidas pelos compromissos escolares, de trabalho, pessoais e familiares. Eles querem continuar juntos, então, as tecnologias digitais, já disse Martin-Barbero, são "novos modos de estar juntos".

Este livro reúne textos de professores e estudantes de graduação e pós-graduação envolvidos com a execução do projeto de Educomunicação, ciências e Outros Saberes. Trata-se de uma pesquisa participativa, cujo propósito foi o de discutir e desenvolver, conjuntamente com professores e alunos de escolas públicas do Ensino Básico, processos e produtos que tivessem relação com o conteúdo escolar e com o dia a dia do estudante. O livro traz, portanto, apontamentos dessa experiência.

Temos também neste livro a participação de professores do Ensino Básico e de professores de outras instituições do Ensino Superior, como Ismar Soares, da USP, que discute a relação da educomunicação com direitos humanos; João Massarolo, da Universidade Federal de São Carlos, que participou conosco das primeiras oficinas sobre narrativas transmídias; e Nilda Jacks, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com quem a nossa equipe trabalha em um grande projeto nacional sobre jovens e as tecnologias digitais, por ela coordenado. Michele Sato, do Instituto de Educação da UFMT, também empresta sua sensibilidade no prólogo desta obra. Participam também do livro Luciana Borges e outros autores da Unifesp, André Silva e Leandra Martins

da USP e pesquisadores com projetos na interface da Educomunicação, como Thiago Cury, Antônia Alves Pereira, Pedro Pinto, Cristiane Parente e Gilson Moraes. A todos os autores, os nossos agradecimentos.

Por fim, queremos ainda nessa introdução dar um testemunho da importância que tem os professores na vida dos jovens estudantes das escolas públicas. Não apenas como ensinantes, mas como conselheiros, amigos, companheiros indispensáveis na trajetória do jovem rumo ao mundo adulto. Em algumas escolas isso se mostrou tão forte, tão evidente, que nos emocionou profundamente. A esses professores o nosso reconhecimento, respeito e a certeza de que em um cenário de pouco caso com a educação pública por parte das autoridades, de desintegração familiar, de falta de reconhecimento dos jovens enquanto atores importantes para o desenvolvimento social e do modelo punitivo e cruel que empurra o jovem para o mercado de trabalho informal e marginal, afastando-o da escola, é o professor que joga a boia, pula na água e tenta trazê-lo de volta ao barco.

Esse quadro é mais verdadeiro e muito mais próximo de nós do que imaginam as autoridades que gerenciam a educação pública. Há uma luta de pais e professores para manter esse processo no rumo certo, que precisa ser com atenção redobrada apoiada. Somos gratos aos professores, gestores e alunos pela recepção que tivemos nas comunidades escolares, pelo aprendizado adquirido, e pela oportunidade de convivência, o que muito nos honrou. Nossa gratidão, portanto, aos professores, gestores das escolas e pais de alunos das comunidades em que atuamos em 2015 e 2016 e em anos anteriores: Rio dos Peixes, Aguaçu, Antônio Epaminondas, José de Mesquita, Alcebíades Calhau, em Cuiabá; Porto de Fora, Santa Claudina e Serra de São Vicente, em Santo Antônio do Leverger; Aldeia, em Acorizal, Novo Mato Grosso, em Jangada; Milton da Costa, em Jaciara; Cedral, Figueiral e Mangueiral, em Nossa Senhora do Livramento; Cuiabá Mirim, em Barão de Melgaço e Markoski, em Várzea Grande.

Queremos também agradecer aos servidores da Secretaria de Educação ligados ao programa de Educomunicação e às escolas do campo pela atenção e apoio. Agradecemos especialmente ao professor Gilberto Fraga, então secretário Adjunto de Ensino da Secretaria de Educação. Finalmente, gostaríamos de acrescentar ainda que por conta das dificuldades financeiras do Estado não foi possível dar continuidade ao projeto, com a entrega aos professores e alunos de todas as ferramentas digitais desenvolvidas (veja artigo sobre isso na página 84, dos professores Pedro Clarindo e Juliana Saragiotto). É nossa expectativa que isso possa ocorrer em 2019.

Benedito Dielcio Moreira e Aclyse Mattos

Núcleo de Estudos Comunicação, Infância e Juventude - NECOIJ

A Educomunicação a serviço dos Planos Estaduais de Educação para os Direitos Humanos

Ismar de Oliveira Soares

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, apresentado ao país em 2007, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, delegou aos estados da Federação a incumbência de estabelecer metas para o setor, em suas áreas territoriais, ouvindo os diferentes segmentos da sociedade.

Na proposta preliminar elaborada sob a liderança da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso, os proponentes entenderam que uma das ações prioritárias a ser prevista - no âmbito de um eixo temático denominado "mídia e educação" - deveria prever a prática educomunicativa. Nessa linha, de acordo com o documento, torna-se indispensável fortalecer os programas de educomunicação voltados ao universo dos Direitos Humanos, pautando-se, por exemplo, a comunicação como tema transversal nas escolas, por meio de programas e projetos que desenvolvam a consciência crítica e ética dos estudantes frente ao mundo das informações.

Em consonância com propostas como esta, o presente artigo (elaborado, inicialmente, para atender uma demanda da equipe transdisciplinar encarregada de elaborar o Plano Educação em DH para o Estado de São Paulo) pretende apresentar às lideranças interessadas no tema, em todo o Brasil, subsídios que sustentem a inclusão da prática educomunicativa nas propostas regionais em elaboração, em outros estados do país. Em síntese, o artigo defende o paradigma educomunicativo como um caminho facilitador para a compreensão e a prática dos Direitos Humanos.

Para sustentar a argumentação, o artigo relaciona exemplos de ações na interface educação/mídia voltadas para a cidadania, no Brasil e na América Latina, com reconhecidas contribuições para a construção de valores, a superação de preconceitos e o desenvolvimento de hábitos de respeito frente ao diferente, com forte poder mobilizador de lideranças jovens.

Propõe, ao final, que a própria comunicação seja, em si mesma, reconhecida como um dos direitos fundamentais a serem implementados nos espaços da educação formal e não formal, garantindo, em consequência, às novas gerações, desde a infância, o acesso a experiências de uso dos recursos de informação e expressão a serviço de aprendizagens significativas sobre as múltiplas esferas de conhecimento e de ação inerentes a um programa de educação para os Direitos Humanos.

Com a Educom, aprendi a me relacionar!

Não existem dúvidas nem hesitações, quando alguém pergunta a uma criança, adolescente ou jovem, sobre os motivos pelos quais estão participando de um "projeto educomunicativo", numa escola ou numa organização social, nos centros urbanos ou nas periferias do Brasil. Instantaneamente respondem:

- Aqui, nós aprendemos a falar e a expressar o que sentimos!
- Eu era tímido. Com a Educom, aprendi a me relacionar, a me comunicar!
- Temos nossos direitos e aprendemos como fazer para defendê-los!
- Somos respeitados e aprendemos a respeitar os outros, nossos professores, nossos colegas!
- Falamos dos direitos das pessoas diferentes de nós, falamos sobre como preservar o meio ambiente!
- Combatemos todo tipo de violência!
- A gente aprende como os meios de comunicação funcionam. Ficamos atentos quando querem nos manipular!

Para estes sujeitos em formação, a comunicação é entendida - ela mesma - como um direito ao qual estão tendo acesso. Pelo que vivenciam, ficam extremamente agradecidos e fortemente mobilizados a engajarem suas energias em causas que julgam justas e de interesse para toda a comunidade.

Tais constatações nos permitem antever que a inclusão do conceito e da prática da educomunicação[1] num Plano destinado a transformar a educação para os direitos humanos num tema relevante contará com a anuência e o entusiasmo dos próprios jovens, transformando-os em aliados deste esforço coletivo[2].

Experiências paradigmáticas

Em termos programáticos, as respostas acima relacionadas garantem que, independentemente das condições etárias e socioculturais de quem as pronunciou, os projetos especificamente denominados como "práticas educomunicativas" configuram-se, tanto para os jovens educandos, quanto para seus coordenadores e educadores, como um mapa de relacionamentos e uma carta de condutas, que os situam, em termos políticos e éticos.

No caso, o que está em jogo, independentemente da idade dos sujeitos, é um elevado coeficiente de consciência cidadã, traduzido no empenho subjetivo de cada em transformar os interesses coletivos em prioridade frente aos interesses privados, ponto de partida para qualquer mobilização social em torno dos direitos humanos.

Para ilustrar o que afirmamos, relacionamos, nos itens subsequentes, alguns exemplos de ações educomunicativas em espaços de educação popular não formal e de educação curricular formal, no Brasil e na América Latina. Tais ações partem do binômio Educação e Mídia avançando em direção aos mais diferentes âmbitos das práticas sociais.

1 Sobre o termo, ver Ismar de Oliveira Soares, *Educomunicação, o conceito, a prática, o profissional* (Paulinas, 2011).

2 O banco de teses da CAPES informa sobre a existência de 243 pesquisas sobre educomunicação, em nível de mestrado e de doutorado, produzidas em 75 programas de pós-graduação de diversas áreas do conhecimento. Uma parte significativa dessas produções apontam para o estreito vínculo entre o conceito da educomunicação e o que se concebe, hoje, como educação em Direitos Humanos (http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/).

Educomunicação: jovens pela cidadania

Multiplicam-se pelo país organizações sociais preocupadas com a relação entre a infância, a juventude e a mídia. Estão atentas ao impacto dos meios de comunicação sobre a formação de valores das suas audiências e buscam desenvolver em seus educandos habilidades de leitura e de interpretação, com o intuito de formar cidadãos críticos e autônomos frente aos produtos culturais. Implementam, dessa forma, o que a UNESCO identifica com a sigla MIL – *Media and Information Literacy*. Já outras instituições, sem esquecer a vigilância sobre a produção da mídia comercial, voltam-se para os jovens prioritariamente enquanto potenciais agentes sociais, motivando-os a assumir seu papel protagônico de mobilizadores comunitários em torno de uma nova comunicação.

Uma dessas organizações é conhecida pelo nome de Viração. Nascida em São Paulo, em 2003, em torno de um projeto voltado a ampliar as habilidades de expressão de jovens, através da publicação de uma revista mensal, a entidade construiu, ao longo de sua atuação, uma metodologia de trabalho comunicativo que parte do entendimento de que o adolescente/o jovem é um sujeito de direitos, entre os quais o direito de expressar-se a partir de seu lugar e de sua visão de mundo.

Para a organização, os jovens, antes de tudo, precisam ser considerados em sua condição peculiar de "pessoas em desenvolvimento", com vulnerabilidades, potencialidades e obrigações específicas. Em coerência com este princípio, são chamados a serem cogestores da própria instituição, discutindo as regras de convivência, mediante participação nos debates sobre a carta de princípios da entidade.

A Viração leva em conta, por outro lado, que a nova geração representa uma grande oportunidade de desenvolvimento não apenas para si própria, mas especialmente para suas famílias, comunidades, escolas, bem como para o próprio país. O jovem deixa de ser um educando, para transforar-se num educador de si mesmo, de seus colegas e da sociedade a sua volta. Ao trabalhar para a formação integral dos adolescentes, a organização privilegia a implementação, entre eles, de uma cultura de comunicação integral e integradora, não entendida circunstancialmente sob o ponto de vista tecnológico e instrumental, mas sobretudo sob o ponto de vista da convivência humana e do comprometimento coletivo.

É o que pode ser constatado na leitura do "Guia da Educomunicação"[3], um manual com a sistematização de ideias, métodos, definições e valores que orientam as atividades da instituição. Além do *Guia*, o site da entidade disponibiliza o "Mão na Roda" [4], manual de redação da Revista Viração e da Agência Jovem de Notícias, com dicas sobre como estruturar textos para revistas e sites, assim como estabelecer e organizar um conselho jovem (Virajovem) em qualquer cidade brasileira.

Para esta organização, a palavra-chave, na definição da educomunicação, é seu vínculo como o conceito e a prática dos direitos humanos, como demonstram as matérias de capa da publicação por eles produzida, disponibilizadas no site[5]. Para os jovens da Viração, definitivamente, educomunicação é sinônimo de cidadania.

O direito à fala (e à escuta)

Inícios dos anos 2000: conflitos de várias naturezas se avolumavam nos espaços escolares da Prefeitura de São Paulo, obrigando as autoridades da Secretaria de Educação a tomar iniciativas para combater a violência cada vez mais frequente em sua rede de ensino. Uma dessas iniciativas denominou-se Projeto Vida e era comandada por uma equipe de sete funcionários, aos quais cabia dar assistência às unidades do ensino fundamental em tudo o que dizia respeito aos confrontos que haviam se convertido numa verdadeira cultura nos ambientes escolares. Foi nesse contexto que, a partir de sugestões de docentes da rede, a coordenação do Projeto Vida convidou o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) a desenhar uma proposta destinada a enfrentar o problema na raiz do ecossistema comunicativo de cada uma das escolas do município: a cultura dos relacionamentos.

Um desafio e tanto, que foi enfrentado através de um projeto transdisciplinar intitulado "Educomunicação pelas ondas do rádio" (ou simplesmente *Educom.rádio*). A proposta reuniu professores, estudantes e membros das comunidades educativas de 455 escolas do ensino fundamental, num grande diálogo em torno de seus problemas de relacionamento, discutindo-os a partir do uso de um dos recursos mais

3 http://issuu.com/portfolio_viracao/docs/guia_educomunicacao.

4 www.viracao.org

5 http://www.viracao.org/index.php/projetos/revista-viracao/leia-os-numeros-antigos.html#

tradicionais da linguagem midiática: rádio. Em outras palavras, um projeto para promover e garantir condições para o exercício do direito de fala!

Um grupo de 25 pessoas de cada uma dessas escolas (12 professores, 10 alunos e 3 outros membros da comunidade escolar) foi convidado a uma vivência comunicativa ao longo de 12 sábados, em atividades que mesclavam oficinas, workshops, palestras, produções radiofônicas e assembleias coletivas. Foram necessários sete semestres (de agosto de 2001 a dezembro de 2014), para que um total de 11 mil pessoas tivessem tido a oportunidade de vivenciar, por um semestre, os diálogos educomunicativos[6].

A opção pelo rádio e não por uma tecnologia mais complexa e avançada apontava para uma estratégia fundamental do projeto: a linguagem radiofônica, produzida em equipe, com revezamento de funções entre os integrantes dos grupos (compostos por professores e alunos), favorecia o tipo de relações que se pretendia vivenciar para superar os constantes conflitos pelos quais passava a comunidade educativa.

Como a meta era combater a violência e criar uma cultura de paz, a cidadania passou a ser a matéria prima de todo e qualquer atividade prevista no projeto. E foi assim que os participantes aprenderam, progressivamente, a fazer rádio, a produzir vídeos e a trabalhar com os meios digitais como recursos para superar problemas detectados no cotidiano das escolas. No caso, o direito mais almejado era o direito à fala e o resultado obtido foi a redução drástica da violência nas escolas, como declarou, na ocasião, a secretária municipal de educação, Profa. Cida Perez, conforme ficou documentado em vídeo produzido, em 2002, pelo NCE/ECA[7].

O que caracterizava a ação era, na verdade, o comportamento colaborativo e a gestão democrática de todo processo de produção midiática, envolvendo adultos e adolescentes, não importando a posição de cada um na hierarquia funcional da escola. O fato mobilizou a Câmara dos Vereadores a aprovar, em dezembro de 2004, um dispositivo legal sustentando a manutenção da proposta pelos anos vindouros[8].

---

6 O projeto ocorreu entre agosto de 2001 e dezembro de 2004. O boletim Educomunicador (No. 21, maio-junho de 2004) documenta o diálogo do NCE/USP com as escolas da prefeitura, ao longo do sexto semestre do projeto. "O Educom.rádio veio para ficar", afirmou a Secretária Cida Perez http://www.usp.br/nce/wcp/arq/oeducom/22.pdf.

7 Ver: https://www.youtube.com/watch?v=FDEVvZY164U&t=8s

8 Lei Municipal 13.841, de 28 de dezembro de 2004 (acessível em http://www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/sao_paulo/lei_educom).

Efetivamente, passadas diferentes administrações pelo governo da cidade de São Paulo (chefiadas sucessivamente por Marta Suplicy, José Serra, Gilbeto Kassab e Fernando Haddad), o conceito que admite a prática educomunicativa como ação educativa a favor dos Direitos Humanos continua plenamente vigente, através de projetos como "Imprensa Jovem"[9], "Nas Ondas do Rádio" e "Coberturas Educomunicativas", tendo a Secretaria de Educação levado o conceito para o ensino infantil, a partir de 2010. No momento, já sob a administração de uma quinta gestão (João Dória), um Núcleo de Educomunicação[10] instituído em 2016 garante a manutenção da assistência aos projetos de professores e alunos por parte do poder público municipal.

Para os profissionais da educação da Secretaria de Educação do município de São Paulo relacionados à Educomunicação, as relações comunicativas dialógicas representam um ganho, materializando uma educação cidadã, almejada por todos, na linha do que propunha Paulo Freire.

Las Otras Voces: jovens pela democracia, na Argentina

Um olhar panorâmico sobre as práticas educomunicativas desenvolvidas por organizações não governamentais e por redes de ensino, em toda a América Latina, aponta para uma mesma direção: o interesse de muitas lideranças em facilitar às crianças e jovens sua participação ativa na produção da comunicação, numa perspectiva explícita de prática cidadã. Trata-se de uma comunicação que, para além do lúdico, desperta o espírito de pertencimento comunitário e o engajamento dos educandos em temas voltados para a democracia das relações humanas.

É o caso do Projeto *Las Otras Voces - Comunicación para la Democracia*, implantado na Argentina por uma organização social, a partir de 2005, e que, ao longo de seu desenvolvimento passou a dialogar com um número aproximado de 400 escolas públicas, em todo o país. À semelhança do *Educom.rádio*, o projeto argentino trabalha com a mídia rádio no e a partir

9 Em dezembro de 2015, a Prefeitura de São Paulo comemorou solenemente, no auditório da Câmara Municipal, os dez anos de um dos projetos originários do Educom.rádio: o Projeto Imprensa Jovem http://www.setor3.com.br/jsp/default.jsp?tab=00002&newsID=a7382.htm&subTab=00000&uf=&local=&l=&template=107.dwt&unit=

10 Ver sobre o Núcleo de Educomunicação da Prefeitura de São Paulo: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Apresentacao-7

do ambiente do ensino formal, convertendo-se em referência nacional em temas vinculados ao encontro da comunicação e da cultura com a educação[11].

O projeto *Las Otras Voces* adota para suas ações de assessoria aos estabelecimentos de ensino metas como: o desenvolvimento de exercícios de visão crítica da comunicação; a promoção e proteção dos direitos das crianças e jovens; a construção da cidadania num ambiente de respeito às diferenças individuais e ao direito à diversidade e à pluralidade de opiniões; a transformação social através da incidência nas políticas públicas; a participação coletiva como lógica da construção social, cultural e política; a perspectiva de trabalho em caráter nacional, aberto a um diálogo latinoamericano e, finalmente, a formação, coordenação e animação de redes locais, nacionais e regionais de intercâmbios comunicativos.

Tais princípios orientam a linha editorial de produção da organização, incluindo suportes destinados às crianças, jovens e adultos; orientam também a produção de livros, cadernos, boletins, além de produtos em áudio e em vídeo, voltados todos a fortalecer as experiências de comunicação, desde a infância até a juventude, facilitando os processos de aprendizagem. Por sua filosofia e pelo conjunto de suas ações, *Las Otras Voces* foi convidada a participar do Conselho Assessor da Comunicação Audiovisual para a Infância (CONACAI mantido pelo governo federal, na Argentina Governo de Cristina Kirchner), no espaço aberto pela atual Lei Nacional de Serviços de Comunicação Audiovisual.

Jovens educomunicadores no V Global MIL Week, da UNESCO

O encontro internacional promovido pela UNESCO, no campus da USP, em São Paulo, em novembro de 2016 – denominado *V Global Media and Information Literacy Week* – representou um momento privilegiado para que as experiências supra-mencionadas se encontrassem numa mesa redonda, numa das tardes do evento. Lá estiveram representantes de instituições que implementam a prática educomunicativa, com ações diretamente relacionadas à educação para os direitos humanos. Os que

11 Sobre as aproximações entre Las Otras Voces e o Educom.rádio, ver a dissertação de Ana Carolina Altieri Soares, intitulada "Educomunicação e cidadania na América Latina. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil", acessível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-22102012-124009/pt-br.php.

tomaram a palavra não foram exatamente os promotores de tais propostas (professores ou coordenadores), mas o público atendido por estas iniciativas: (1) crianças da Rádio Cartola, da EMEI Agenor de Oliveira Cartola, da DRE Campo Limpo, São Paulo; (2) adolescentes do projeto Imprensa Jovem da SME-SP); (3) jovens do ensino médio do Projeto Idade Mídia do Colégio Bandeirantes; (4) lideranças juvenis vinculadas tanto à Viração quanto à RENAJOC – Rede Nacional de Jovens Comunicadores); além (5) de adolescentes de um experiência interinstitucional assistida pelo NCE/USP e pela ABPEducom, envolvendo uma escola pública e uma escola privada, protagonistas do Projeto *Educom.geraçãocidadã.2016*[12]. O encontro, num mesmo espaço, de jovens educomunicadores de diferentes idades e organizações foi um dos momentos mais emblemáticos de todo o evento da UNESCO, o que teve o maior público e a mais longa duração: de cinco horas e 30 minutos[13].

O *Educom.geraçãocidadã.2016* representa um trabalho colaborativo entre professores e alunos do CEU EMEF Casa Blanca (DRE Campo Limpo, na Zona Sul de São Paulo) e do Colégio Dante Alighieri (particular, localizado na região da Av. Paulista). Durante um ano, as duas instituições planejaram e executaram uma experiência de prática educomunicativa expressamente voltada à área da educação em direitos humanos. Os estudantes das duas instituições foram convidados a se encontrar, em diferentes ocasiões, nos espaços das duas unidades escolares e a planejar, conjuntamente, uma ação comunicativa em torno de tema de seu interesse coletivo. Ao final, optaram pela produção de um vídeo onde demonstram a surpresa de haverem descoberto culturas e pessoas diferentes que sonham com as mesmas metas: um mundo sem preconceitos, sem violência e absolutamente voltado para o reconhecimento das diferenças culturais.

O diálogo dos jovens do *Educom.giraçãocidadã.2016* com o coordenador da área de *Media and Information Literacy* da UNESCO, Sr. Alton Grizzle, durante o V Global MIL Week em encontro posterior, em Brasília (Seminário sobre Comunicação e Educação, promovido pelo Conselho de Comunicação Social, em 7 de novembro[14]), permitiu ampliar a reflexão dos coordenadores e estudantes deste

12 Facebook do projeto: https://www.facebook.com/Educom.geracaocidada/.

13 Ver sobre o evento http://www3.eca.usp.br/noticias/o-futuro-da-educomunica-o-na-voz-dos-jovens-e-crian.

14 Acesso às notas taquigráficas do Seminário https://www25.senado.leg.br/web/atividade/notas-taquigraficas/-/notas/r/4461.

projeto interinstitucional sobre o potencial da ação educomunicativa na perspectiva da educação para os direitos humanos, especialmente o direito à comunicação e à expressão.

As metas da Educomunicação

A intencionalidade das experiências relatadas na primeira parte deste artigo (a comunicação nos programas de educação para os direitos humanos) remonta aos tempos da vigência de conceitos como "comunicação de resistência" e "educação popular", nas décadas de 1960 e 1970, com forte impacto de pensadores latino-americanos à época envolvidos com a proposta da UNESCO de se criar uma Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação (NOMIC), bem como de filósofos da relação entre educação e comunicação, como o brasileiro Paulo Freire.

Duas décadas depois, já no final da década de 1990, coube ao Núcleo de Comunicação e Educação da USP revisitar tais práticas e identificar como, na passagem do milênio, o pensamento latino-americano em torno a uma comunicação a serviço da cidadania, com forte cunho popular, se fazia vigente na base da sociedade (milhares de agentes culturais em diferentes países, optando pelos mesmos referenciais teóricos e metodológicos em seus projetos singulares). Para designar a realidade constatada, o Núcleo da USP passou a fazer uso do neologismo "educomunicação".

O termo identifica a existência de um entendimento comum entre os pesquisados, segundo o qual o que se promovia, sob o signo da resistência e da alternatividade, no início da segunda metade do século XX, não havia desaparecido, mas, ao contrário, ganhara escala, na passagem do milênio, articulando novos grupos sociais, em todo o continente.

Foi possível à pesquisa identificar, no discurso dos entrevistados, alguns eixos mobilizadores de seus diferentes projetos de intervenção social:

- A *promoção da cidadania em sua plenitude*, a partir do reconhecimento do direito de acesso aos recursos da comunicação, garantidor do direito universal à expressão.
- O *fortalecimento dos espaços de convivência*, mediante a gestão democrática dos processos de comunicação e de seus recursos tecnológicos, nos diferentes ambientes de relacionamento humano;

- A *ampliação do potencial comunicativo* dos indivíduos e grupos humanos, mediante práticas culturais e artísticas, assim como através do acesso e uso dos recursos disponibilizados pela era da informação;
- A *educação para a comunicação*, como um direito das novas gerações, favorecendo aos consumidores dos meios de informação o desenvolvimento de um relacionamento autônomo e construtivo com o sistema de comunicação;
- O *favorecimento do protagonismo comunicativo infanto-juvenil*, mediante a promoção, entre os membros das novas gerações, de práticas de comunicação democrática e participativa.

Com esses propósitos, encontramos a ação educomunicativa em diferentes espaços: na família, nos grupos comunitários, em organizações do terceiro setor, em escolas, nas políticas de educação ambiental, na mídia.

É importante notar que a prática de uma comunicação dialógica, participativa, democrática e favorecedora de aprendizagens significativas para a área dos direitos humanos é adquirida, pelos sujeitos sociais, em processos coletivos de aprendizagem. Trata-se de convicções e de hábitos formados no contexto de uma práxis social que contempla processos complexos de experimentações e de confrontações de ideias (visões de mundo), partindo do quotidiano dos grupos de convivência.

Reforçamos três elementos introduzidos no último parágrafo:

- A aprendizagem educomunicativa dá-se em processos coletivos pelos quais o sujeito é convidado a experimentar a dialogicidade e a ser proativo no contexto do cotidiano específico de seu grupo, confrontando-se com o que é culturalmente oferecido pela sociedade do entorno. Daí a importância e a necessidade de se desenvolver parâmetros para a análise crítica dos conteúdos midiáticos e da avalanche de mensagens publicitárias, nem sempre condizentes com os fundamentos de uma educação para os direitos humanos.
- A aprendizagem educomunicativa dá-se a partir de uma práxis social que reconhece a dialogicidade como paradigma essencial, mobilizando o sujeito a examinar seu processo de engajamento social, num trabalho de reflexão permanente: eu experimento processos dialógicos em situações muitas vezes adversas e aprendo a dialogar, contando - para tanto - com os recursos oferecidos pelas tecnologias da comunicação.
- A aprendizagem educomunicativa como práxis social é por natureza transdisciplinar, permitindo a efetivação de uma educação para os direitos humanos sempre aberta a novas descobertas, num processo de aprofundamento contínuo.

A Educomunicação em projetos de educação para os Direitos Humanos

Frente ao exposto, propomos que as experiências educomuncativas vigentes no cotidiano de um crescente número de educadores e educandos, em todo o país, possam inspirar diretrizes e propostas de ações do Plano de Educação em Direitos Humanos, em construção para o Estado de São Paulo.

No caso, sugerimos que sejam explicitados, no Plano, alguns tópicos referentes ao universo da comunicação relacionados ao exercício dos direitos humanos, tais como:

1. A comunicação e o acesso aos recursos de expressão são, em si mesmos, direitos fundamentais da pessoa humana[15];
2. É dever dos sistemas de ensino oferecer a necessária formação para a compreensão e o exercício do direito à comunicação.
3. É recomendável que os sistemas de ensino optem por procedimentos educomunicativos no desenvolvimento de seus planos e projetos de educação para os direitos humanos, de forma a garantir a participação e o protagonismo dos próprios educandos nas vivências e experiências previstas nos programas.

Em decorrência desses princípios, seria recomendável aos programas na área da formação para os direitos humanos prever a abertura de espaços para a promoção de práticas transdisciplinares que propiciem, facilitem ou mesmo conduzam processos comunicativos voltados à consolidação dos direitos humanos, em cada uma de suas temáticas e perspectivas, dando relevância a três metas:

a. Propiciar oportunidades para que os educados desenvolvam habilidades para identificar e analisar criticamente o comportamento da mídia, em seus programas informativos, de entretenimento e em suas veiculações publicitárias, a partir dos critérios propostos pelo paradigma dos direitos humanos;

b. Reconhecer o protagonismo dos sujeitos sociais – especialmente das crianças, adolescentes e jovens - no debate e na promoção dos direitos humanos junto a seus pares, mediante o emprego dos recursos da informação e da comunicação, numa perspectiva dialógica, criativa, participativa e solidária.

15 Sobre o Direito à Comunicação, ver: http://www.intervozes.org.br/direitoacomunicacao/?page_id=28545

c. Promover o empoderamento midiático dos educandos para que façam uso dos recursos da comunicação e da informação para ampliar a abrangência dos projetos voltados para a educação aos direitos humanos nos espaços educativos;

Sugerimos, em decorrência, que o eixo Educação e Mídia retome o presente tema para uma análise mais específica, propondo aos demais eixos temáticos os direcionamentos que julgar mais convenientes para o Plano em construção.

Referências

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Brasília**: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

EDUCOMSUL, **Seminário sobre Educomunicação e Direitos Humanos**, Santa Maria, RS, 2013. <https://educomsul.wordpress.com/author/educomsul/>.

SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso. **Plano Estadual de Educação em direitos Humanos**, proposta preliminar. Documento disponível no seguinte endereço: http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Plano%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos%20Humanos/Plano%20Estadual%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos%20Humanos.pdf

SOARES, Ana Carolina Altieri. Educomunicação e cidadania na América Latina. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil", São Paulo, **Dissertação de Mestrado**, ECA/USP, 2012, acessível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-22102012-124009/pt-br.php

SOARES. Ismar de Oliveira. "Educomunicação: um campo de mediações", **Comunicação & Educação**, n. 19, 2000. Texto disponível no seguinte endereço: file:///C:/Users/Prof%20Dr%20Ismar/Downloads/36934-43472-1-PB.pdf.

VIANA, Claudemir & LAGO, Claudia (Org.). **Educomunicação e Direitos Humanos**: Caminhos da sociedade Midiática. Texto disponível no seguinte endereço: https://issuu.com/abpeducom/docs/educomunicao_e_direitos_humanos

Letramento transmídia: um estudo sobre a produção de conteúdos escolares colaborativos

João Carlos Massarolo
Gustavo Padovani

Introdução

Nos primórdios da internet, a noção de "letramento" encontrava-se associada às políticas de inclusão digital e visava estabelecer um portal de acesso aos dispositivos computacionais e conexões de rede, motivo pelo qual havia uma certa predominância das tecnologias computacionais informativas e comunicativas (TICs) sobre as questões de conteúdo no campo educacional. Para as TICs, o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao manuseio da tecnologia digital se inseria no processo de democratização do uso das mídias. No entanto, as conexões em rede eram restritas a sala de computadores e "deixavam sem cobertura de dados para navegação lugares com significados históricos, políticos e culturais como, por exemplo, as escolas e os centros educacionais." (MASSAROLO & MESQUITA, 2013). Por conta dessa realidade, os jovens sentiram-se estimulados a se dedicarem à aprendizagem informal fora dos contextos educativos em ambientes caracterizados por uma predominância do entretenimento audiovisual.

Neste contexto, marcado pelo advento dos sistemas interativos da comunicação em rede e de estratégias de aprendizagem dos jovens fora da escola, o sistema educacional torna-se um lugar de tensões entre a escola e os seus usuários, familiarizados com o entretenimento audiovisual, principalmente com os videogames e as redes sociais. Pressionado pelas mudanças na sociedade, o sistema educacional promove alterações nas práticas de ensino e aprendizagem, permitindo o uso de tecnologias computacionais e comunicativas em sala de aula. A partir deste breve panorama das práticas que procuram criar conexões entre o sistema escolar e o ambiente midiático, os letramentos podem ser definidos de forma provisória como um "conjunto de habilidades básicas e avançadas

relacionando aptidões individuais com práticas sociais, cruzando a fronteira entre o conhecimento formal e informal" (LIVINGSTONE, 2011, p.13).

Para se pensar os letramentos no ecossistema midiático atual, é preciso considerar o modo de vida (trans) midiático (DEUZE et al, 2010; MASSAROLO, 2014) no qual os sujeitos encontram-se cada vez mais cercados de dispositivos móveis, redes sociais e telas, imersos em práticas sociais que se desenvolvem em multiplataformas, interligadas por meio de uma miríade de conteúdos que circundam nas redes, tornando este ambiente propício para a cultura participativa. A produção de conteúdos pelos usuários e a intensa circulação de informação nas comunidades de fãs contribui para o surgimento de novas formas de existência da vida social. Algumas práticas que eram naturais entre gerações que vivenciaram outras formas de se relacionar com a mídia, são incompreensíveis para os jovens que nasceram nas últimas décadas (*nativos digitais*). Para Scolari (2016)[1], "o consumidor da velha mídia é agora um prosumer (produtor + consumidor), um sujeito ativo que cria um novo conteúdo e o compartilha nas redes digitais".

A midiatização da vida cotidiana afeta a relação entre a mídia e os processos de ensino e aprendizagem, motivo pelo qual as instituições educacionais foram compelidas a criar novas formas de se relacionar com as plataformas de formação profissional, acessíveis aos alunos fora do âmbito escolar. Neste contexto, os letramentos transmídia são realizados num ecossistema midiático pervasivo, onde os canais de comunicação tradicionais não são mais capazes de influenciar o fluxo das trocas, tornando-se aparentemente invisíveis e vendo-se obrigados a ceder lugar para o envolvimento progressivo de usuários com o conteúdo ubíquo. As práticas de letramentos que buscam desenvolver competências e habilidades de curadoria e a gestão de conteúdo, bem como o entendimento dos métodos de monitoramento das redes sociais, são práticas conectadas às estratégias transmídia de comunicação num mundo em contínua mudança.

Neste trabalho, pretende-se analisar as estratégias transmídia como um conjunto de práticas comunicativas habilitadas para os letramentos levando em consideração o entretenimento audiovisual como um espaço colaborativo e socialmente conectado. Em especifico, pretende-se analisar a plataforma transmídia "Educomunicação Mais 10"[2], buscando identificar a proposta

1 Disponível em: http://www.relpe.org/alfabetismo-transmedia/> Acesso em: 14 abr. 2017.

2 O projeto "Educomunicação Mais 10" é uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC) e a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) Disponível em: <http://www.ufmt.br/mais10educomunicacao/> Último acesso: 10 fev. 2017.

como uma metodologia de letramento transmídia que faz da produção colaborativa de conteúdos uma forma de compartilhamento de experiências.

Letramentos: definições

Historicamente, o letramento surge num contexto em que a sociedade demanda por novas habilidades sociais, notadamente em relação ao ato da leitura e da produção textual. Nos anos 1980, a noção de letramento chega no Brasil como uma derivação de *literacy* [3], mas a sua tradução tem sido alvo de controvérsias, gerando inúmeras interpretações entre os estudiosos do assunto. Para Soares (2009, p. 65), o letramento cobre diversas áreas do conhecimento e habilidades, além de valores e funções sociais: envolvendo por isso "sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição". As indefinições conceituais perduram até os dias atuais, assim como os embates ideológicos. Para a autora, a alfabetização engloba o domínio alfabético e ortográfico e o letramento se refere principalmente às práticas de usos sociais da leitura e da escrita (SOARES, 2003).

Para Leda Tfouni (2010, p. 23), o letramento é uma das causas "de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio e da sociedade industrial como um todo." Para Soares (2003, p. 3), a alfabetização não precede o letramento em termos hierárquico ou cronológico, mas destaca "que há distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo." Na perspectiva da pedagogia do oprimido, por exemplo, o letramento não se diferencia do processo de alfabetização e se insere nas práticas de leitura do mundo e de reflexão das causas sociais, motivo pelo qual é "apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura " (TFOUNI, 2010, p. 23).

Ao contrário da concepção bancária de alfabetização tradicional, na qual o educador é o único portador do saber e cabe ao sujeito armazenar arquivos de conhecimento, a pedagogia de Paulo Freire preconiza a experiência de vida dos sujeitos históricos como um método de

3 A palavra literacy poderia ser decomposta da seguinte forma: littera (letra) + cy (condição ou estado de) [...] "literacy é a condição de ser letrado" – o que dá à palavra 'letrado' um sentido diferente daquele que tem em português (SOARES, 2009, p. 35).

letramento para o mundo: "o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem" (FREIRE, 2009, p.60). Para Street (1993, p. 7), essa corrente de pensamento "vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos".

Para Jenkins (2009)[4], "os jovens devem expandir suas competências necessárias e não deixar de lado as velhas habilidades para abrir espaço para o novo" (tradução nossa). Ou seja: os alunos não são apenas receptores de imagem e som e agem de forma ativa ao se apropriarem do repertório do entretenimento audiovisual (televisão e videogame, entre outras mídias), para remixar o conteúdo das mídias e, através de suas práticas, exercer influência na cultura participativa, bem como na escola.

> A prática de transmitir conhecimentos e valores que as mídias se propõem é um ato pedagógico e, portanto, também comunicativo. A comunicação de sentidos e valores faz parte da educação. Nesse sentido, tanto as mídias, como as práticas pedagógicas não viveriam sem o intercâmbio de sentidos. (SETTON, 2010, p. 10).

Paulo Freire considera que a cultura midiática tem capacidade de mobilizar e sensibilizar os alunos para temas que muitas vezes são ignorados ou pouco explorados na escola. Deste modo, o letramento não se resume ao ato de conhecer e aprender a manusear mídias e tecnologias, como as TICs, mas uma forma do fã/consumidor/usuário se tornar também produtor de conteúdos do entretenimento audiovisual que circula pela paisagem midiática. Entre os pesquisadores que buscam compreender os letramentos transmídia, grande parte das análises se concentram sobre as práticas dos fãs nas comunidades, fóruns de internet e redes sociais. Busca-se assim, analisar as redes discursivas de fãs e as formas de circulação do conhecimento produzido nas comunidades pelas plataformas midiáticas.

As redes discursivas dos fãs, "enquanto agrupamentos sociais, atravessados por contradições, são marcadas pela diversidade discursiva de

4 Even traditional literacies must change to reflect the media change taking place. Youth must expand their required competencies, not push aside old skills to make room for the new.

seus membros" (MASSAROLO et al, 2015), promovem o engajamento dos sujeitos na cultura participativa e acabam por gerar uma extensa produção de fãs. Essas produções são "estratégias de letramento que permitem a construção colaborativa do conhecimento na sociedade em rede" (MASSAROLO & MESQUITA, 2013), pois são realizadas com as habilidades de *storytellers* dos fãs adquiridas pelo método de leitura crítica e da escrita criativa ao apropriam-se de conteúdos midiáticos que circulam nas plataformas.

> A cultura participativa alterna o foco do letramento da expressão de um indivíduo para o envolvimento da comunidade. O novo letramento envolve habilidades sociais desenvolvidas através da colaboração e networking. Essas habilidades são construídas na fundação do letramento tradicional, habilidade de pesquisa, habilidade técnica e crítica-analítica ensinada na sala de aula (JENKINS, 2008, p.4).

No ambiente participativo, caracterizado como um espaço de inovação, os jovens desenvolvem redes comunicativas capazes de criar novos padrões de comportamento, influenciando modos de interação dos sujeitos por meio de informações compartilhadas entres os próprios usuários. Santaella (2004, p. 24) define esse sujeito como o leitor ubíquo, que se encontra "em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexus, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos etc."

Narrativas transmídia no Brasil

As narrativas transmídia (*transmedia storytelling*) são normalmente entendidas como o ato de "contar histórias através de diferentes meios", mas essa definição tem sido alvo de controvérsias e a sua compreensão depende, em grande parte, da perspectiva de abordagens assumida nas diversas áreas do conhecimento. Jenkins (2009) considera as narrativas transmídia na lógica da convergência midiática, na qual histórias são desdobradas por diferentes plataformas, conectadas entre si através da participação do usuário, que empresta sentido às diferentes partes do universo narrativo expandido por meio de uma produção textual que contribui para o fortalecimento da cultura em rede.

No Brasil, a iniciativa de produção transmídia coube às grandes redes de televisão aberta, com destaque para a Rede Globo de Televisão, que iniciou no ano de 2008 as suas atividades no campo da ficção seriada com Malhação[5], que desde então desenvolve experimentações transmídia, com premiações em festivais internacionais[6]. A emissora tem se dedicado a produzir conteúdo transmídia para as suas telenovelas, entre elas: Caminho das Índias (Globo, 2009), de Glória Perez; Viver a Vida (Globo, 2009-2010), de Manoel Carlos; Passione (Globo, 2010-2011), de Silvio de Abreu; Cheias de Charme (Globo, 2012), de Filipe Miguez e Izabel de Oliveira; Avenida Brasil (Globo, 2012), de João Emanuel Carneiro; Geração Brasil (Globo, 2014), de Filipe Miguez e Izabel de Oliveira; e Êta Mundo Bom! (Globo, 2016), de Walcyr Carrasco.

Na TV Paga, projetos transmídias foram desenvolvidos para as séries *Adorável Psicose* (Multishow, 5 temporadas de 2010 a 2013), de Natalia Klein e *Latitudes* (YouTube, TNT, cinemas, 2013), de Felipe Braga. Por sua vez, o canal *Porta dos Fundos*[7], no YouTube, desenvolve séries, vídeos, produtos, games e aplicativos. Mais recentemente, a Netflix criou um *chatboot*[8] Mr na rede social Facebook[9] para a sua produção original brasileira, *3% (Netflix, 2016-),* com questões de múltipla escolha e também dissertativas aos usuários. A entrevista é conduzida por um programa de computador que automatiza os procedimentos de perguntas e respostas (bot), reproduzindo no ambiente da rede chamado "Processo", pelo qual os candidatos são submetidos à diegese da série televisiva com reações às respostas que se assemelham ao de um entrevistador humano.

Apesar de não representarem um grande número, as produções de ficções seriadas transmídia brasileiras ampliam a experiência do espectador nas plataformas e, ao mesmo tempo, estimulam novas práticas de consumo audiovisual. As mudanças nas formas de consumo e produção cultural faz com que as competências comunicativas envolvidas na lógica de criação de conteúdos transmídia não sejam mais centradas numa única mídia, nem no conhecimento de tecnologias ou unicamente na prática de storytelling,

5 Mistura de telenovela com série mais longeva da emissora, no ar desde 1995.

6 O projeto *TV Orelha* de *Malhação* foi indicado ao International Digital Emmy em 2013.

7 Disponível em: http://www.portadosfundos.com.br/.Acesso em: 14 abr. 2017.

8 Dispositivo gerado por computador que simula uma conversa com um humano através dos dados fornecidos pelo usuário.

9 Disponível em: https://www.facebook.com/3porcento/. Acesso em: 14 abr. 2017.

tal como ocorre na área de marketing. O letramento transmídia comporta necessariamente uma dimensão voltada para as práticas de consumo.

> Do ponto de vista dos consumidores, práticas transmídia promovem multiletramentos, isto é, a capacidade de interpretar de forma abrangente discursos de diferentes meios e linguagens (Dinehart, 2008). Para entender um mundo de narrativas transmídia, o leitor/espectador/usuário deve integrar partes textuais espalhados em diferentes meios e plataformas, como se fosse um quebra-cabeça. Mas a narrativa transmídia vai além da expansão de personagens e situações narrativas através de múltiplas mídias e plataformas: como já mencionado, também transforma as práticas de consumo (SCOLARI, 2016).

Deste modo, as mudanças em curso nos modelos tradicionais de consumo são provocadas pelas práticas de multiletramentos desenvolvidas a partir da lógica transmídia. Essas práticas buscam equilibrar a produção, o consumo e o compartilhamento. Assim, as habilidades que os sujeitos sociais desenvolvem para fazer conexões em rede, fornecem novos significados ao que se entende como mídia e também altera o modo de se contar histórias. Neste contexto, em que se tornou comum a prática de *binge watching*[10] nas plataformas de vídeo sob demanda[11], ocorre uma maior participação e interferência do espectador no desenrolar de uma história propiciando um fluxo crescente de conteúdos produzidos pelos usuários, o que demanda novos espaços de participação e compartilhamento.

Para Jenkins (2008, p.4), "o novo letramento envolve habilidades sociais desenvolvidas através da colaboração e networking. Essas habilidades são construídas na fundação do letramento tradicional, habilidade de pesquisa, habilidade técnica e crítica-analítica ensinada na sala de aula". Na perspectiva da lógica transmídia, o sentido é construído pelos multiletramentos, como uma ação comunicativa que estabelece vínculos entre as tecnologias e as linguagens, permitindo o acesso às mais variadas disciplinas do conhecimento.

10 A expressão *binge watching* refere-se ao comportamento da audiência de assistir multiepisódios de uma ficção seriada, de uma só vez.

11 No Brasil, as plataformas de vídeo sob demanda mais populares são a Netflix e a Globo Play.

A cultura participativa nas escolas

A difusão massiva dos meios de comunicação, principalmente da televisão, transformou o entretenimento audiovisual numa fonte de inspiração e aprendizagem para os jovens criarem e produzirem conteúdo escolares. Como o sistema educacional não evoluiu conjuntamente com a sociedade, não foram promovidas uma série de atualizações de suas práticas de ensino, e ainda são oferecidos aos jovens modelos de aprendizagem baseados apenas na leitura e interpretação do texto escrito. Devido às demandas pela produção de conteúdo, os educadores se viram obrigados a alargar os horizontes de suas pesquisas visando o desenvolvimento de abordagens apropriadas para a aquisição de novas habilidades por parte dos jovens, como a criação de conteúdos para diferentes mídias, gêneros e formatos.

Os novos arranjos do sistema educacional e a organização das estratégias transmídia e das habilidades de aprendizagem informal na perspectiva de um conjunto de competências midiáticas, permitiu aos sujeitos vivenciarem e experimentarem novas práticas comunicativas de interpretação e produção de textos, bem como um importante processo de interação/inclusão dos jovens nas novas paisagens midiáticas.

> O letramento transmídia cobre habilidades que ainda são pouco definidas envolvendo jogos, redes sociais, navegação em ambientes interativos e a criação e a difusão de todos os tipos de conteúdo em diferentes meios e plataformas. Muitos adolescentes são jogadores experientes, outros participam ativamente em redes sociais, enquanto alguns produzem conteúdo de todos os tipos e a participação nessas mesmas redes (SCOLARI, 2016).

Evidentemente que todas essas habilidades foram adquiridas pelos jovens fora dos muros escolares, em ambientes marcados pelas formas de entretenimento audiovisual, utilizando ferramentas que permitem as práticas midiáticas de remixagem e circulação de conteúdos nas mais diversas plataformas de mídia. Nesse processo de "convergência alternativa" (JENKINS, 2008) as comunidades e redes de fãs negociam e fazem trocas constantes com as empresas de mídia que atuam na "convergência corporativa". Assim, as práticas de letramentos estimulam os alunos a agirem de forma ativa, transformando os conteúdos e as práticas educacionais, por meio de um olhar crítico embasado em leituras de textos que circulam pelas

redes e comunidades com o objetivo de criar uma base de conhecimento que demande processos mais inclusivos e participativos de ensino.

Em 2012, por exemplo, Isadora Faber, uma aluna de 12 anos de uma escola municipal de Florianópolis (SC), criou uma *fanpage* chamada *Diário de Classe*[12] para relatar e denunciar os problemas de sua escola sob sua perspectiva, utilizando fotos e vídeos realizados com seu celular. Com uma adesão de mais de meio milhão de seguidores no *Facebook* e diversas matérias sobre o projeto nas mídias convencionais, a sua iniciativa conectada em rede possibilitou uma série de mudanças na escola em que estudava e também tornou possível a criação da "ONG Isabela Faber" para ajudar outras escolas a realizarem o mesmo.

Outro exemplo pode ser observado através das manifestações nas escolas estaduais no Estado de São Paulo: um movimento motivado pela posição contrária a reforma na educação estadual que previa o fechamento de 94 instituições de ensino. Organizado primariamente por jovens do ensino médio de uma escola de Diadema (SP), as manifestações se iniciaram em novembro de 2015 com diversas produções de conteúdos nas plataformas sobre as reinvindicações dos alunos e, em menos de um mês, as ações foram propagadas para mais de outras 200 escolas no estado de São Paulo. Para ampliar e integrar a atuação, foi criada uma plataforma integrada no *Google Docs*[13] para que qualquer usuário pudesse identificar de forma geolocativa, a escola ocupada mais próxima para ajudar com a doação de alimentos, equipamentos, participação presencial e, até mesmo, doar uma aula. Páginas do *Facebook* como o *Canal Secundarista e Não Fechem Minha Escola* realizaram transmissões em *streaming*, textos, fotos e até um vídeo tutorial realizado pelos próprios alunos sobre como filmar de maneira eficiente os atos, conhecer os próprios direitos dos alunos e se precaver contra a possível violência policiais nas escolas.

Os vídeos produzidos para essas páginas exibiam depoimentos de diversos alunos sobre as respectivas escolas ocupadas, trechos de filmagem denunciando a violência praticada pelos policiais ou depoimentos de artistas, políticos e outras personalidades em apoio às ocupações. A citada tática de filmar e se proteger ganha um destaque: uma parcela significante desses vídeos são as ações policiais nas ruas e nas escolas contra os

12 Disponível em: https://www.facebook.com/DiariodeClasseSC/ Acesso em: 04 abr. 2017

13 Disponível em: https://www.google.com/fusiontables/data?docid=1RU3hf_C1B5RdCr3dfrOz8Z4vG2i_ 81rOR_f8r2nI#rows:id=1 Acesso em: 04.04.2017

manifestantes. No vídeo intitulado "Abuso de Autoridade"[14] postado na página *Não Fechem Minha Escola*, por exemplo, registra o momento da prisão de uma estudante que estava filmando as manifestações com seu celular. Enquanto o policial algema a estudante e empurra o responsável pelas filmagens, é possível ouvir gritos de outros manifestantes indagando o ato realizado: "Ela vai presa porque ela é preta!" e "Qual foi a ordem de prisão?". Enquanto ela é conduzida pelo policial para a delegacia, é possível também visualizar outros 5 manifestantes filmando ao redor de ambos e ouvir os gritos dos manifestantes estimulando a todos a acompanhar a estudante presa ("Vamos para a DP!").

No caso das escolas ocupadas, os estudantes realizaram uma organização eficaz com práticas que demonstram um conhecimento informal adquirido pelo uso contínuo das mídias e seus dispositivos. A produção de conteúdo em várias plataformas e a possibilidade de participação dos usuários são estratégias de narrativas transmídia utilizadas para o ativismo ao envolver "a base do movimento em uma ação de mídia participativa e produzindo atenção diretamente vinculadas a oportunidades concretas de ação" (CONSTANZA-CHOCK, 2014, p.50).

Essa forma de organização para uma produção coordenada pelos alunos, representa mudanças de paradigmas que devem ser acompanhadas por novas reflexões dos métodos pedagógicos mais participativos, levando em consideração como os alunos desenvolvem letramentos transmídia fora do ambiente educacional.

A competência midiática desses alunos leva também a criação de novas formas e papéis dentro do ambiente da sala de aula. Embora o professor ainda seja responsável pela mediação entre o conhecimento e o aluno, ele não é mais a única figura absoluta de validação da informação, pois é possível buscar outras inúmeras fontes para acumular, filtrar e produzir saberes através de sua participação e consumo nas mais diversas plataformas de mídia. Para além de cumprir ementas, esse professor também deve ser um curador das diversas informações que circulam em rede, assim como daquelas que chegam por meio dos alunos, qualificando, problematizando, discutindo e apontando os caminhos mais adequados para a promoção do conhecimento e da cidadania.

14 Disponível em: https://www.facebook.com/naofechemminhaescola/videos/ 1497174070577555/ Acesso em: 04.04.2017.

Além das já citadas práticas relacionadas a cultura participativa, alguns projetos pelo Brasil têm incorporado esse potencial de produção midiática dos jovens estudantes para estreitar ainda mais seus laços com conhecimento e efetivar reflexões advindas dessas práticas da cultura participativa.

Plataforma de letramento midiático

Realizado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos, o projeto "Inventar com a Diferença" desenvolve uma metodologia própria cujo material é compartilhado com escolas de quase todos estados brasileiros. A ideia do projeto é capacitar professores e agentes de ensino fundamental e médio para que eles possam estimular os alunos a efetivar práticas de produção e criação audiovisual como formas de aprendizagem das matérias na sala de aula. Os mais diversos temas são trabalhados, principalmente, ao estimular reflexões sobre como filmar e pensar o outro através da produção imagética de dispositivos que os alunos já estão acostumados – mas em alguns casos, motivado pela interferência dos mediadores locais do projeto, foram utilizados alguns equipamentos mais profissionais. Cezar Migliorin, um dos coordenadores do ID, observa a presença de uma rede em que alunos e professores estão inseridos através de seus dispositivos, mas propõe como premissa para o projeto uma reflexão sobre "quais são as conexões e ritmos que eles permitem" (MIGLIORIN, 2015, p.120) ao envolver um ato de criação com a participação de alunos, professores e a comunidade.

O projeto em sua primeira etapa atuou em 26 estados brasileiros, 276 escolas e resultou na produção de 1400 vídeos. Em sua segunda etapa, o projeto mudou seu formato para contemplar entidades civis, ONGs, laboratórios e grupos de extensão e pesquisa ligados às Universidades Públicas e Institutos de Educação. Nessa segunda etapa foi realizada uma convocatória pública em que foram selecionados 25 dos 151 projetos inscritos[15]. O material didático disponibilizado para os mediadores possui diversos exercícios propostos para que os alunos trabalhem com a criação cinematográfica como o "Minuto Lumiére", "Filme-Haicai", "Montagem na Câmera", "História de Objetos", "Volta no Quarteirão" e o "Filme-Carta".

15 Disponível em: http://www.inventarcomadiferenca.org/apresentacao/ Acesso em: 17 abr. 2017

O site do "Inventar com a Diferença" possui o "Canal Inventar"[16], no qual há algumas compilações dos vídeos realizados pelos alunos como exercício temático, um documentário realizado sobre o próprio projeto e outros materiais para serem utilizados na sala de aula como exemplo – além de uma seção restrita para os parceiros do projeto. No entanto, a grande maioria dos vídeos produzidos pelos alunos estão disponibilizados na plataforma Vimeo[17] do projeto: há 190 vídeos agregados na categoria "Minuto Lumiere" e 132 vídeos na categoria "Filmes-Cartas".

No "filme-carta" o objetivo é realizar uma troca de produção entre as escolas, para que os alunos conheçam realidades distantes das suas. No vídeo "Escola Municipal Antônio Bento da Silva (Conde / PB)" para "Escola Professor Guerino Cassanta (Belo Horizonte / MG)" uma pescadora narra uma história misteriosa sobre o mangue e declara seu prazer de pescar nesse local - o que é complementado por diversas imagens do mangue e da própria personagem pescando enquanto na banda sonora uma cantiga popular é entoada. No filme da "Escola de Referência do Ensino Médio de Beberibe (PE)" para "Boa Vista (RR)" uma aluna narra em *voz off* uma breve história da cidade local, enquanto as imagens demonstram os cinemas locais da cidade que foram derrubados ou estão em ruínas, as feiras locais e o rio Beberibe, que antes servia de lazer para a população local e está hoje poluído, sendo inutilizado para diversão ou para pesca.[18]

Para Migliorin (2015, p.122), trata-se de uma prática que visa oferecer "condições de produções singulares, distantes da circulação midiática, distante dos grandes meios e, mesmo assim, consequente para a comunidade, efetiva em suas experiências" Assim, o projeto "Inventar com a Diferença" permite aos alunos um aprendizado inovador por meio de métodos audiovisuais para a produção de conteúdo, ancorados na experiência do cinema, o que torna esta mídia central para a reflexão das imagens contemporâneas.

16 Disponível em: http://www.inventarcomadiferenca.org/canal-inventar/ Acesso em: 17 abr. 2017

17 Disponível em: https://vimeo.com/inventarcomadiferenca/collections Acesso em: 17 abr. 201

18 Disponível em: <https://vimeo.com/album/4271816/video/102525590> Acesso em: 17 abr. 2017

Plataforma de letramento transmídia

A iniciativa "Educomunicação Mais 10", coordenado pelo Professor da UFMT, Benedito Dielcio Moreira, integra o projeto Educomunicação, Ciência e Outros Saberes e apresenta-se como "um estudo do trabalho colaborativo e compartilhável em narrativas transmídias". Entre os objetivos do projeto destaca-se o estimulo aos jovens para produzirem conteúdos de aprendizagem. Esses conteúdos encontram-se distribuídos em três eixos temáticos: "Vida e Natureza" (disciplinas de Biologia, Química, Física, Educação Ambiental, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Matemática e Português) , "História e Comunidade" (disciplinas História, Geografia, Economia, Matemática e Português, além de trabalhar com saberes populares, as histórias de vida e das comunidades) e "Arte e Tecnologia" (disciplinas de Arte, Português, Literatura e Matemática, além de questões de inovação, empreendedorismo e os novos conhecimentos decorrentes do avanço tecnológico). Os eixos temáticos são estruturados com uma preocupação multidisciplinar e acrescidos de questões específicas que não fazem parte da grade curricular das escolas brasileiras, mas que enriquecem a experiência dos alunos, entre elas: a sabedoria popular, história de vidas e das comunidades, além de questões de inovação, empreendedorismo e tecnologia.

> Este projeto de *Educomunicação*, por meio de narrativas *transmídias*, parte de um modelo colaborativo de produção e compartilhamento de conteúdo escolar, de saberes populares, de artes e tecnologia. Ao tempo em que valoriza a cultura científica, reconhece a importância da comunidade e dos saberes populares[19].

Estruturado como uma plataforma de conteúdos, o projeto "Educomunicação Mais10" declara em sua apresentação que "nasce da constatação que o jovem está completamente imerso nas tecnologias digitais" e que esse cenário convergente propicia ao aluno produzir e compartilhar conhecimento com autonomia. Deste modo, ao abordar as relações entre tecnologia, linguagens e produção de conteúdo, o projeto define o letramento transmídia como a competência fundamental para tornar o aluno, "sujeito de seu próprio aprendizado[20]", principalmente

19 Disponível em: http://www.ufmt.br/mais10educomunicacao/sobre/ Acesso em: 20 abr. 2017

20 Disponível em: http://www.ufmt.br/mais10educomunicacao/sobre/ Acesso em: 15 abr. 2017

dos jovens das escolas envolvidas no projeto. No total, os conteúdos de áudio, vídeo, foto e texto foram criados por alunos de 09 escolas estaduais do Mato Grosso. Atualmente, a plataforma se encontra fechada para novos cadastros[21], mas consta que novas instituições podem vir a se inscrever e participar.

Na plataforma, os conteúdos podem ser acessados de diversas maneiras. A inserção de uma grande barra de pesquisa central em todas as sessões do site, concede ao usuário a possibilidade de rápido acesso aos temas que deseja. Os resultados da pesquisa demonstram sempre uma foto, o título da postagem realizada e valorizam o nome do aluno que a realizou. Apenas ao acessar o artigo é possível verificar o formato do conteúdo (um arquivo em vídeo, áudio, foto ou texto), assim como conhecer o nome da escola em que aquele aluno estuda. Essa publicação do conteúdo na plataforma passa por um filtro de curadoria: apenas alunos cadastrados no projeto podem ter seus conteúdos postados e quem realiza a filtragem e a postagem são as equipes das escolas e do próprio projeto.

Ao acessar a seção "Escolas[22]" afixadas no cabeçalho do site é possível verificar que a plataforma trabalha com um princípio de *gamificação*[23] ao estimular um ranqueamento pela quantidade de produção de conteúdos entre as escolas participantes. A gamificação é uma metodologia que vem ganhando espaço em diversos setores, envolvendo desde projetos em ambientes de trabalho – para aumentar a produtividade e engajamento dos funcionários – à educação, numa busca de renovar o modelo de ensino aprendizagem para o atual cenário social permeado pelas plataformas de conteúdo. Uma experiência pioneira de gamificação no campo educacional ocorreu na escola *Learn to Quest*[24], que atende estudantes entre seis e doze anos.

> A escola tem uma grade curricular semelhante ao de muitas escolas (matemática, geografia, ciências, história etc.), mas o modo como elas são apreendidas foi reformulado. Os alunos são engajados em

21 Disponível em: http://www.ufmt.br/mais10educomunicacao/faq/ Acesso em 15 abr. 2017.

22 Disponível em: http://www.ufmt.br/mais10educomunicacao/escolas/ Acesso em: 15 abr. 2017.

23 Neologismo traduzido de gamification.

24 Esta escola foi inaugurada em 2009, na cidade de Nova York, com financiamento da Fundação MacArthur e da Fundação Bill e Melinda Gates.

> atividades lúdicas que envolvem a resolução de tarefas como uma *quest* de jogo – sendo algumas delas secretas, espalhadas pela biblioteca e salas de aulas (MASSAROLO & MESQUITA, 2013).

Através das noções básicas de jogos, a gamificação proporciona experiências que envolvem aspectos cognitivos e emocionais dos alunos na construção de sua identidade, bem como a lidar com os problemas cotidianos. Nesta perspectiva, a seção "Escolas" oferece ao usuário uma lista das escolas cadastradas e a sua respectiva posição no *ranking* (1º posição, 2º posição e assim em diante), bem como o número de conteúdos postados pelos alunos cadastrados. Embora não crie um ranqueamento entre os alunos, a plataforma também possibilita a indexação de conteúdos pelo nome do aluno para que, assim, seja possível ver quais postagens ele foi responsável.

Os textos encontrados nas postagens do projeto se caracterizam integralmente por pequenas redações: em sua grande maioria, pequenos contos de animais, personagens, coisas inanimadas e a natureza. Muitos dos vídeos e das fotos postadas na plataforma estão vinculados às atividades fora do âmbito escolar como visitas às empresas, lugares na natureza e comunidades rurais. A outra parte dos vídeos são entrevistas com membros de comunidades, professores e outros profissionais da escola (responsáveis pela merenda e limpeza, por exemplo), assim como atividades culturais realizadas na escola e os trabalhos escolares solicitados pelas matérias curriculares (geralmente vídeos com slides e a narração dos alunos na banda sonora).

Na postagem "Mina D´água[25]", por exemplo, uma aluna da Escola Estadual do Campo Benedita Augusta faz o papel de uma apresentadora no vídeo demonstrando o trajeto realizado da escola até chegar em uma empresa responsável pela comercialização da água na região, além de coletar depoimentos que incluem a professora e profissionais que trabalham no local. Já em "Lugar do lixo é no lixo[26]", os alunos abordam as questões da sujeira na escola e entrevistam uma funcionária de limpeza da Escola Estadual Maria Leite Marcoski. A entrevistada realiza uma crítica

25 Disponível em: http://www.ufmt.br/mais10educomunicacao/mina-dagua/ Acesso em: 15 abr. 2017.

26 Disponível em: http://www.ufmt.br/mais10educomunicacao/lugar-de-lixo-e-no-lixo/ Acesso em: 15 abr. 2017.

à postura de alguns alunos responsáveis pela sujeira excessiva, assim como sugere a necessidade de inserção dessa temática de maneira mais intensa na própria sala de aula. Fragmentada em diversas partes[27], há na plataforma uma entrevista realizada pelos alunos da Escola Estadual Milton da Costa com os moradores mais antigos da região da escola, mostrando o dia-a-dia desse casal, seus hábitos e suas histórias.

Considerações finais

Atualmente, os jovens conectados nas redes sociais e outras plataformas de mídia são produtores e consumidores massivos de conteúdo, criando assim uma comunicação horizontal entre eles e quase sem intermediários. Alguns constroem uma rede sólida de fãs em torno das suas produções e se tornam influenciadores no ambiente de rede, explorando nichos específicos de consumo, criando modelos econômicos rentáveis que lhe permitam viver dessas práticas – a exemplo dos *youtubers*[28] e *instagrammers*. Para Jeffman (2015), o letramento dos influenciadores implica na aquisição de competências tecnológicas e culturais especificas para que possam se comunicar e inovar nas redes sociais, "os *booktubers* são "letrados" em YouTube, ou seja, não apenas criam e consomem o conteúdo em vídeo, como também são capazes "de compreender o modo como o YouTube funciona como conjunto de tecnologias e como rede social".

Deste modo, os influenciadores são criadores de conteúdo que utilizam a comunicação em rede para ditar e discutir tendências de comportamento por meio do compartilhamento de seus estilos de vida, buscando ocupar um lugar que, no sistema educacional tradicional, era reservado exclusivamente ao professor, no papel de o principal influenciador dos hábitos de leitura crítica e de produção textual.

Neste sentido, os novos influenciadores alteram e expandem os contornos do ecossistema midiático e conduzem um processo de hibridização que irá gerar, por meio das narrativas transmídia, novos desdobramentos dos conteúdos escolares, que por sua vez serão propagados e consumidos pelas conexões midiáticas para o ambiente da cultura

27 Disponível em: http://www.ufmt.br/mais10educomunicacao/entrevista-com-francisco-e-geraci-parte-1/ Acesso em: 15 abr. 2017.

28 Tatiana Feltrin é uma booktubers que faz sucesso junto ao público jovem e que possui uma considerável relevância e um grande número de seguidores no seu canal sobre livros no YouTube - *Tiny little things*. https://www.youtube.com/watch?v=JHKj4I2s5R8

participativa. Deste modo, a dinâmica da comunicação informal pode ser uma fonte de inspiração para os projetos escolares, tanto para disseminar o conhecimento quanto para a proposição de um olhar crítico sobre a realidade em que vivem.

Concebida como uma estratégia transmídia, essa lógica de comunicação informal se conecta ao universo da cultura participativa de uma forma dinâmica, móvel e fluida, incluindo o ecossistema midiático construído por websites, fóruns, blogs, etc. Além disso, essa prática midiática permite avaliar os sentidos das ações dos sujeitos, a lógica das interações criadas, expondo contradições e discursos compartilhados.

As plataformas de letramentos analisadas se caracterizam pela reflexão e produção de conteúdos com os alunos, além de possibilitar que eles avaliem as formas de produção desse conteúdo através de suas ações, no qual a invenção e a leitura crítica se tornam dispositivos de aprendizagem sobre uma série de temas. O projeto "Inventar com a Diferença" se configura como uma plataforma de letramento midiático por estar centrada na mídia cinema para sua produção e análises. Por sua vez, a inciativa "Educomunicação Mais 10", se configura como uma plataforma de letramento transmídia ao delegar para o aluno a escolha do formato e de linguagens (texto, vídeo, áudio e foto), o que permite aos alunos se tornarem multiletrados e consigam apreender os efeitos de sentidos dos textos, suas manipulações, crenças e ideologias.

As iniciativas "Educomunicação Mais 10" e "Inventar com a Diferença" são projetos que fornecem um painel abrangente da produção realizada pelos estudantes de escolas, localizadas em diversas regiões do país. Além de adotarem diferentes formas de organização do conteúdo, esses projetos também contribuem para que os conteúdos produzidos possam ser acessados após o encerramento das atividades escolares. Ao se apropriarem das práticas audiovisuais, os alunos atualizam o repertório de conhecimento das escolas, realizando uma reflexão crítica sobre os temas que atravessam as disciplinas escolares.

No projeto "Educomunicação Mais 10", a interação com o conteúdo produzido pelos usuários e/ou alunos é restrito aos botões de compartilhamento das postagens que levam às outras plataformas. Essa prática permite em seu estágio inicial a utilização dos conteúdos por parte dos alunos em diversos contextos, além de criar possíveis redes discursivas sobre o assunto nas redes sociais e, futuramente, seria possível conceder também algum outro tipo de agência para os alunos e/ou usuários da plataforma.

Os novos influenciadores da educação formal trouxeram suas experiências de vida para os projetos que participam e essa experiência se traduz em leitura do mundo, conforme o método de Paulo Freire, resultando num modelo de autoria compartilhada. Para ganhar visibilidade, esses projetos dependem, em grande parte, das redes e dispositivos de conexão para que os usuários possam acessar os conteúdos produzidos pelos alunos. O letramento transmídia e a expertise adquirida pelos novos influenciadores da educação se configuram como uma estratégia adequada para a circulação e propagação no ambiente da cultura participava dos conteúdos escolares pelas plataformas midiáticas.

Referências bibliográficas

CONSTANZA-CHOCK S. **Out of The Shadows**, Into The Streets! Transmedia organizing and Immigrant Right Moviment. The MIT Press London, England, 2014.

DEUZE, M. SPEEARS, L. BLANK, P. Vida Midiática. **Revista USP**, São Paulo, n.86, p. 139-145, junho/agosto 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam.50.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JENKINS, H. **A cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H. et al. **Confronting the Challenges of Participatory Culture**: Media Education for the 21st Century. Mit Press, 2009. MacArthur Fundation. Disponível em: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF. Último acesso: 20 abr. 2017

JEFFMAN, T.M.W. Literatura compartilhada: uma análise da cultura participativa, consumo e conexões nos booktubers. **Revista Brasileira de História da Mídia** (RBHM)-v.4, n.2, jul./2015-dez./2015 Disponível em: http://www.unicentro.br/rbhm/ed08/dossie/10.pdf. Último acesso: 14 abr. 2017

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. In: **Revista Matrizes**, São Paulo, ano 4, n. 2, jan./jun. 2011.

MIGLIORIN, C**. Inevitavelmente Cinema**: educação, política e mafuá". Rio de Janeiro. Azogue Cultural. 2015

MASSAROLO, J. MESQUITA, D. Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas (2013). **Revista Novas mídias e o Ensino Superior**. Unicmap. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_3.pdf. Último acesso em: 10 abr. 2017.

MASSAROLO, J. MARLET, R. Vida (trans) midiática (2014). **Anais do 24º encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação** (Compós).

MASSAROLO, J. (coord.). **Redes discursivas de fãs da série Sessão de Terapia**. Disponível em https://www.academia.edu/16706620/Redes_discursivas_de_f%C3%A3s_da_s%C3%A9rie_Sess%C3%A3o_de_Terapia_. Último acesso: setembro de 2018.

LOPES, M. L. V. (Org.). **Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

SANTAELLA, L. **Navegar no Ciberespaço** – o perfil cognitivo do leitor imersivo. Paulus: São Paulo, 2004.

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

SCOLARI, C. "¿Qué están haciendo los adolescentes con los medios fuera de la escuela?" In: **Red Latinoamericana de Portales Educativos**. Disponível em: http://www.relpe.org/alfabetismo-transmedia/ Acesso em: 05 fev. 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124

_____. O que é letramento. **Diário do Grande ABC**, p 3.agosto, 2003. Disponível em: http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf. Último acesso: 20 abr. 2017

STREET, B. The new literacy studies. **Journal Research in Reading** (1993). University Sussex. Disponível em: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9817.1993.tb00039.x/pdf>. Último acesso: 14 abr. 2017

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

Encontro de alunos e professores: aprendendo com tecnologias

Gilberto Fraga de Melo

Aqueles, assim como eu, que nasceram na segunda metade do século passado, foram assombrados com a chegada do ano 2.000. A variedade de ameaças sempre veio acompanhada de premonições. De um lado, o mundo iria acabar; de outro, a tecnologia seria tão proeminente que visitar a lua ou explorar outros planetas seriam coisas triviais. Bem, como estamos em 2017, já está claro: a ameaça não se consumou. Ao mesmo tempo, por mais que tenhamos uma melhor e mais rápida rede infoviária (modal virtual), ainda têm animais sendo explorados como meio de locomoção, fato que, convenhamos, mostra como está inacessível à exploração de satélites e planetas e como estão tão próximas práticas que remontam o início do primeiro milênio da era cristã.

Quando relembro das ameaças e promessas que me faziam nas escolas, enquanto aluno, e também as que ouvi enquanto profissional sobre o que poderia advir a partir dos anos 2.000, não tem como ficar inerte, como quem vê o tempo passar sem estar no presente.

São 17 anos de um milênio que já produziu uma geração de alunos que terminaram ou estão por concluir os 12 anos da educação básica. O mundo não acabou, as escolas também não, e os professores não foram substituídos pelas máquinas. Os satélites e planetas ainda pertencem à astronomia, embora a ciência que faz a tecnologia avançar tem trazido tantos detalhes deles que parece que ficaram mais próximos de nós.

Então, quem são os nossos alunos? Como estão nossas escolas? Quem são os profissionais que nela trabalham? E como todos se apropriaram dos avanços da ciência?

Apropriando-me de narrativas sobre fatos que participei, direta ou indiretamente, e alguma literatura, vou percorrer algumas vias que ainda nos levam a obstáculos, outras que nos levam a desafios e ainda outras que nos trazem algumas certezas.

Um aluno e uma professora - sinais de um tempo

Em 2015, quando eu estava trabalhando na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, institucionalmente, busquei a parceria da Universidade Federal de Mato Grosso, em especial a capacidade e experiência do Dr. Dielcio Moreira. A proposta era que ele acionasse seus colegas professores e estudantes para contribuírem com o aprimoramento do Projeto Educomunicação[1]. Feitas as tratativas burocráticas, e sem nem mesmo que essas estivessem concluídas, o Prof. Dielcio, com um grupo composto por professores e estudantes, e eu fomos ao Município de Acorizal (60 km da capital), mais precisamente no Distrito de Aldeia[2], onde se situa a Escola Estadual João Ponce de Arruda[3]. Essa escola atendia em 2015 a 19 alunos do 1° ao 5° ano, 45 alunos do 6° ao 9° ano e 49 alunos no Ensino Médio, além de 250 alunos na EJA.

Em uma sala preenchida por alunos e professores da Escola, o prof. Dielcio conduziu os trabalhos. Falou sobre o projeto e fez algumas perguntas que serviriam para os alunos se posicionarem, assim como para os estudantes[4] se apropriarem do contexto em que estavam se inserindo.

- *Quem tem telefone celular?*
- *Quem usa o aparelho celular para fotografar?*
- *Quem usa o aparelho para filmar?*

Sinceramente, mesmo sabendo que as perguntas faziam parte do roteiro de uma pesquisa, eu sentia que havia ali uma incredulidade. Sim, dos alunos. Eles achavam meio estranhas aquelas perguntas, de tão óbvias que pareciam as respostas. Percebi que alguns alunos até responderam a primeira pergunta, mais como um sentido de mostrar que, claro, estavam sim apropriados do presente. Afinal, é bom que se diga, eram alunos do ensino fundamental, qual seja, com um máximo de 14 anos, ou seja, filhos de um presente que parece achar muito estranho que possa ter existido um passado sem a diversidade tecnológica desta contemporaneidade. Talvez a pergunta mais esdrúxula a aparecer seria: alguém usa o telefone para falar?

1 Para conhecer sobre o Projeto, acesse goo.gl/UZZH9M

2 Para uma visão panorâmica, via Google Maps goo.gl/FNNKPy

3 Mais informações sobre a Escola podem ser obtidas em goo.gl/qZiKmO

4 Serão designados de estudantes aqueles que estão cursando o ensino superior e de alunos aqueles que cursam a educação básica.

Sem mais conjecturas, adiante. Então quis ainda saber o professor:

- *Quem usa a rede social, quem tem Face...*

Sim, a pergunta nem precisou ser completada diante de um alvoroço de manifestação favorável. Foi interessante verificar o quanto os alunos estão acostumados a responder perguntas, em uníssono.

Perguntas e respostas são uma constante em nossas escolas. Durante muito tempo, e ele ainda persiste, houve quem perguntasse e quem respondesse. Hoje, a pergunta já está admitida a quem só cabia responder. De fato o diálogo é uma orientação para as escolas, ainda que no DNA de nossa educação, na lógica de que tem um que ensina e outro que aprende, o primeiro pergunta e o segundo responde. Parece que quem pergunta está em posição vantajosa. Mas quando vemos a pergunta com princípio dialético podemos recorrer a Gadamer (1999), para quem

> o sentido do perguntar consiste em colocar em aberto o perguntado em sua questionabilidade. Ele tem que ser colocado em suspenso de maneira que equilibrem o pró e o contra. O sentido de qualquer pergunta só se realiza na passagem por essa suspensão, na qual se converte em uma pergunta aberta. Toda verdadeira pergunta requer essa abertura, e quando falta, ela é, no fundo, uma pergunta aparente que não tem sentido autêntico da pergunta. Algo disso nós conhecemos, por exemplo, na pergunta pedagógica, cuja especial dificuldade e paradoxo consiste em que são uma pergunta sem que haja alguém que realmente pergunte. O mesmo acontece na pergunta retórica, na qual não somente não há quem pergunte, mas que nem sequer há algo realmente perguntado.

E lá estava o professor fazendo suas perguntas e os alunos respondendo. Já estávamos na quarta pergunta e a empolgação estava mantida. Os alunos estavam empoderados. Ainda que tivesse um professor no comando, o protagonismo era juvenil. Algum aluno pode ter pensado: "esse pessoal que vem da capital acha que aqui é o quê? Será que acham que por que nossa comunidade chama-se Aldeia estamos no tempo da Casa Grande e Senzala?" É provável que algum professor tenha pensado: "lá vem mais uns achando que aqui é uma Aldeia incrustada no Mato Grosso. Será que acham que somos um bando de alienados, que nunca tiveram acesso à tecnologia? Hum, deve ser mais um projetinho que chega de paraquedas."

Como o clima estava bem favorável e o professor estava com o domínio da dinâmica planejada fez mais uma pergunta:

- *Alguém sabe fazer montagem de vídeo pelo celular?*

Ufa! Enfim, o silêncio. Um lapso curto de tempo pareceu não mais se esgotar. Ainda que as sinapses estivessem acontecendo, ainda que as respirações se mantivessem, parecia que mesmo os pássaros que até então faziam algazarra nas mangueiras tinham ficado de bico de estátua por nada ter a se manifestar.

- *Sim, respondeu um aluno.*

E num susto do tamanho de seus 1,80m o professor virou-se para o aluno e todos acompanharam o professor. E todos olharam para o aluno. E todos voltaram a olhar para o professor. Sem que o susto derrubasse sua compostura, o professor solicitou a reafirmação da resposta: você já fez montagem? O aluno, quase displicentemente, apenas disse: "sim". Uma voz, uma única voz dissonante fez mais barulho que todos os uníssonos até então expressados. O aluno tinha convicção de sua resposta. O professor teve a alegria pela inusitada resposta. Ele estava aberto à resposta. O professor permitiu a expansão do conhecimento de todos ao assimilar e compartilhar aprendizagens nos momentos anteriores, mas, especialmente, ante o inesperado.

Já não precisavam mais perguntas. Afinal, não estávamos em uma sessão socrática praticando a arte de produzir respostas e perguntas. De uma maneira insólita, reconheçamos, uma resposta pode provocar inúmeras perguntas, ainda que inauditas. Há, também, perguntas e respostas que não ecoam.

Foram apenas cinco perguntas feitas pelo professor. E em nossas escolas quantas perguntas são feitas diariamente pelos professores, ainda que muitas sejam "perguntas retóricas"? E mais, quantas perguntas não são feitas pelos alunos? Prefiro pensar que as perguntas não feitas pelos alunos são causadas pela timidez de se expressar entre seus colegas. Mas não há como ignorar que o mutismo pode ser uma característica da ordem disciplinar que se estabelece na sala de aula.

É interessante observar que os professores desse segundo decêndio do Séc. XXI já são portadores de uma herança de quem lutou pela liberdade, inclusive a de se expressar. De acordo com o Censo dos Professores[5] (INEP/

5 Estudo compatibilizado Pelo Todos pela Educação, disponível em goo.gl/8vI3cV

TPE), 55% dos professores tinham menos que 40 anos (6,3%, até 25 anos; 13,1%, de 26 a 30 anos; 18%, de 31 a 35 anos, e, 17,6% de 36 a 40 anos). É um grupo que iniciou seus estudos (ensino fundamental) na década de 1980, que pode ter concluído o Ensino Superior já depois do cabalístico ano 2000 e em plena efervescência de mudança radical de hábitos e costumes. São pessoas que já se acostumaram a fazer reivindicações, exigir mesmo, e que na vida cotidiana procuram exercer a plenitude de sua cidadania. No entanto, quando observamos as práticas pedagógicas, ainda perdura uma relação de domínio que se aproxima da obstrução da livre expressão. Então, se os professores já são descendentes de uma melhoria nas relações sociais, o que dizer sobre os alunos que são sujeitos de seu presente e, certamente, serão sujeitos de um futuro onde os professores não alcançarão? (Apenas pensando na cronologia natural da vida).

Digo isso para reafirmar que aquela resposta do aluno provocou uma reflexão não apenas pelo que foi dito, mas sim por extrapolar as premissas estabelecidas. É que é muito difícil fazer a leitura de que os alunos de hoje não são apenas umas crianças que necessitam do conhecimento do professor para serem adultos. A escola, de fato, é "um rito de passagem naturalizado na vida dos indivíduos" (SACRISTÁN, 2005), mas que requer uma necessária adaptação aos tempos de hoje para fugir à armadilha de que é um ambiente justo, embora lá fora exista um mundo injusto. Ainda mais quando é sabido que "a escola não é escolhida livremente, ela é imposta, e isso, inevitavelmente suscita resistências importantes em certos alunos", Tardif (2007).

A resistência pode vir com a falta de atenção, com o ignorar ao transmitido em um determinado conteúdo, com a conversa paralela com o colega - onde acontece a troca plena de dois sujeitos, contemporâneos no tempo e no pensar. Posso estar a indicar uma incompatibilidade entre a escola e os sujeitos. É que a instituição acredita que sua sobrevivência se dará pela manutenção da ordem intrínseca na disciplina curricular; os sujeitos acreditam que o conhecimento se dará pela interação, pelo compartilhamento e pela harmonia, contidas no estabelecimento de parcerias que moldam o tempo que não se prende ao hoje. É interessante observar que a conversa entre esses jovens, mesmo que sejam vistos apenas como alunos, é recheada de pergunta e resposta, sem que tenha um que seja o detentor de uma ou outra.

Então, por menos que críticos que sejamos, fica difícil aceitar uma escola tão árida de perguntas dos alunos. Felizmente a rebeldia é um traço de nossa

sociedade. A rebeldia não pode ser tratada como uma violência. A rebeldia é uma manifestação de descontentamento, de discordância. Os professores sabem muito bem o quanto é árdua a manutenção de uma ordem. Acredito que eles sabem, ao mesmo tempo, que não podem apenas obedecer ao cumprimento de uma ordem do discurso e uma disciplina das matérias. Talvez eu pudesse dizer que os professores estão negligenciando a sua rebeldia e fazendo de conta que não vêem a rebeldia de seus alunos. Se é difícil ficar em uma condição de tutelado pela Secretaria de Educação, pelo Estado devidamente instituído, pode ser que o aluno também não goste de ficar na posição de receptor.

No encontro com adolescentes e jovens sempre é possível aprender com eles. Eles são muito objetivos e autênticos. São rápidos, pois se apropriaram das respostas instantâneas que recebem da eletrônica. Às vezes são até inconsequentes de tanto que arriscam: é porque gostam de lidar no limite da emoção. São provocadores entre si. O aluno que destaquei acima provocou também a reflexão em seus professores.

A fala tímida da professora com seu aparelho celular

Na reunião citada estavam três turmas de alunos e todos os professores do turno. A participação esfuziante dos alunos era acompanhada por seus professores, com olhares, por vezes admirados, por outra, com certa tensão dado o possível descontrole proveniente da euforia sempre provocada pela fuga da rotina.

Assim que deixamos os estudantes da universidade com os alunos, fomos para a Sala dos Professores e pudemos ouvir deles algumas dificuldades para executar o projeto, algumas reclamações sobre as condições de trabalho, fato que os impediam, ainda que quisessem, de fazer uma aula mais dinâmica. Uma professora preferiu não falar publicamente, mas me abordou. Ela começou por dizer que havia se interessado pelo projeto Educomunicação, que tinha entendido que os alunos teriam a oportunidade de usar os aparelhos celulares para fazerem pesquisa e se comunicarem; que haveria um aplicativo para que fossem armazenadas as produções de alunos e professores, mas...:

- Professor, será que tudo isso que foi falado dá para ser feito nesse meu telefone?, disse ela.

A professora mostrou o seu aparelho. Era, de fato, um aparelho celular em sua essência: feito para a comunicação em sua forma mais rudimentar, ou seja, assegurar a comunicação oral. Era um aparelho certamente

renegado por quaisquer uns dos alunos que ali estavam. Para ela era o necessário, quem sabe até o possível. Mas também dá para se avançar e fazer algumas conjecturas. Ali estava uma pessoa que tinha baixo conhecimento sobre a potencialidade instalada em um celular, mesmo o seu. Que dirá os das gerações posteriores. Mesmo com limitações comparadas aos aparelhos de seus alunos, de qualquer forma, ali estava uma máquina com memória superior a computadores de outrora[6]. Enfim, aquele aparelho era um computador em miniatura, uma expressão do avanço da ciência.

Entretanto, aquela pergunta continha um traço que conduz para uma natural observação de conflitos geracionais: o da professora e o dos alunos. Certo estava que havia ali uma conformidade com o possível, no que se refere ao tecnológico comunicacional. Mas para os alunos o possível é apenas um porto de passagem e o bom é sempre desafiado. O limite é o melhor, buscado continuamente.

Sinto um dever de reconhecer a capacidade que teve a professora de fazer uma pergunta que fugia à armadilha da desnecessidade da reflexão; que esperava uma resposta pronta; que seria apenas mais um ato burocrático a ocupar o tempo em uma unidade escolar. Pelo contrário, a pergunta tinha uma convicção que não nascera naquele momento, portanto estava carregada de uma amarra que ela já se dispunha a superar. Ela estava vigilante à vida cotidiana, atento a ela de maneira completa, como dizem Berger e Luckmann (2002). O incômodo reflexivo é um passo para o conhecimento, desde que seja expresso.

Enfim, a professora admitiu o seu descompasso com os alunos. Ela me disse que tinha clareza que os alunos sabiam mais que ela sobre informática e que isso poderia ajudar a dinamizar as suas aulas. Então, ali estava uma professora que poderia aprender, que não faria do seu saber sistematizado a caixa de ferramentas a exalar superioridade no exercício de sua *autoridade estatutária*, como dizem Bourdieu e Passeron (1975). De fato, eu estava diante de uma profissional que admitia a necessidade de compartilhar aprendizagens com seus alunos. Que aceitava o conhecimento do outro, que sabia que o conhecimento do conhecimento é que cria o comprometimento (MATURAMA e VARELA, 2004).

6 Apenas como curiosidade, a missão Apollo 11, que pousou pela primeira na Lua, tinha máquinas com até 64 KB de memória RAM e uma CPU de 0,043 MHz. O telefone da professora era do tipo que tem 32 Mb de memória, com recursos para agenda, calculadora, despertador, rádio e SMS.

Essa pode ser a essência da mudança paradigmática que a realidade está gritando para as unidades escolares. O compartilhamento do conhecimento é uma condição, não é uma opção. E se faço referência ao compartilhamento através de mídias, preciso resgatar que essas apenas dão vazão ao que temos como natural enquanto seres humanos. Como seres sociais, estamos compartilhando na complexa teia da vida cotidiana a que estamos submetidos, em contínua interação e comunicação com os outros (BERGER e LUCKMANN, op. cit).

Mas como essa relação parte de subjetividades, há resistências que se juntam, às vezes involuntariamente, outras deliberadamente para se oporem. Um centro cada vez mais aglutinador para contrapor a realidade é a escola. Primeiro porque é obrigatória e faz com que todos passem por ela; segundo porque tem a força que insiste ser diretiva do Estado. Nela estão os profissionais da educação, que por mais influências políticas e ideológicas que recebem, ainda tem dificuldades de romper com a lógica mandatária de quem impõe políticas e ideologias.

Tivemos mudanças significativas em nossa sociedade, mas temos um modelo educacional que ainda persiste. Nem sou favorável a esse chavão de que temos uma escola no séc. XXI com características do séc. XIX e do séc. XX. Não tenho a escola do séc. XIX como referência. Essa era um símbolo da discriminação, seja de gênero (mulher não), seja social (pobre não). Enfim, ela era um centro excludente difusor da manutenção do poder. Tal qual era a escola da primeira metade do séc. XX. Parece-me que é redundante lembrar que somente em 1988, com a Constituição Federal, é que temos a educação como direito público subjetivo, portanto para todos. Mais: essa escola para todos ainda está em construção, não só em edificações que garantam o acesso, mas, e principalmente, como um espaço onde se pratica o convívio social e a produção de conhecimento.

Claro que ao se verificar o avanço tecnológico, aí sim podemos identificar que as nossas escolas se apropriaram da eletricidade e do telefone (Séc. XIX), mas ainda não se apropriaram da eletrônica advinda da chamada 2ª Revolução Industrial (XX). Contemporânea, essa revolução nos coloca como sujeitos digitais. Há quem queira dizer que o mundo ficou digital. Prefiro dizer que a nanoteconologia digitalizou o mundo. Nesse mundo estamos nós, os seres humanos, digitalizados desde sua mais remota origem, através do mapeamento genético. Então é realmente um incômodo verificar que esse aparato tecnológico nos é útil para romper fronteiras que não sabíamos que existiam, mas não foi capaz de adentrar as salas de aula para, em sua essência, provocar a interação de conhecimentos.

Sempre cabe a crítica à formação inicial, mas só culpá-la é pouco. O início pode ser superado pelo meio e mudar o fim. A formação dos professores se faz no decorrer da carreira e a professora, ora exemplificada, se fez presente como agente possível da mudança. Muitos outros assim agem, outros preferem o vazio cheio de justificativas que apequenam o volume de possibilidades que o agora nos disponibiliza. O distanciamento entre os pressupostos teóricos e a realidade é recorrente quando nos deparamos com as incertezas. É bom lembrar que a formação contemporânea está para além da família, igreja e estado. Há mais: os meios de comunicação e, principalmente, num sentido amplo, a rua ou *outdoor*.

Tanto no ensino superior como na educação básica, outras "paróquias" foram edificadas, outros atores se transformaram em sujeitos e a malha social onde nos inserimos é uma teia local com todo a influência global. São outros atores, outros poderes. Talvez sejam necessários outros autores e a incorporação de outras concepções sociais. Quem sabe uma mudança paradigmática, em contraposição às retóricas programáticas.

Enfim, numa sequência como nos apresenta Tardif (op. cit), é preciso valorizar além dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares. Os saberes docentes são fortemente influenciados pelos saberes experienciais. A aprendizagem a que se disponibilizou a professora, acima citada, cria expectativa favorável para quem acredita na interação entre o aprender e o ensinar.

Alunos e professores, parceiros naturais da produção do conhecimento

De acordo com a TIC Educação 2015 (CGI.br, 2016)[7], 83% das escolas públicas têm laboratórios de informática (87% das estaduais e 78% das municipais). É preciso reconhecer que houve um investimento na instalação desses laboratórios, mesmo sem nunca terem as condições adequadas para seu funcionamento, seja quanto ao *hard*, o *soft*, ou mesmo, a conexão. Pode até ser questionado o investimento feito, já que em alguns casos a obsolescência é característica presente. Convenhamos que quando se trata de políticas públicas para a educação o longo prazo sempre é prorrogado. A situação chega ao um nível tão crítico que às vezes dispensa-se o alcance da meta. É o caso dos laboratórios. Nem todas as escolas tiveram, têm e nem sei se terão.

7 Disponível em goo.gl/iLwBVC

A modernidade líquida pode nos explicar. Para Baumann (2001),

> no universo de software da viagem à velocidade da luz, o espaço pode ser atravessado, literalmente, em 'tempo nenhum'; cancela-se a diferença entre 'longe' e 'aqui' O espaço não impõe mais limites à ação e seus efeitos, e conta pouco, ou nem conta.

Enfim, o que é material se evapora ou tudo é superável muito rapidamente.

Quando os laboratórios começaram a ser instalados, o desktop era o "dono do mercado". Quanta evolução da ciência tivemos depois disso. Tanta que chega a ser estranho ver um conjunto formado por CPU, monitor e teclado, três para um e não um três em um ou *all in one*. Mais que isso. Com os equipamentos móveis, *tablets* e celulares, as dimensões ficaram extremadas, para mais e para menos. Assim, há que se esperar uma redução dos laboratórios, sendo substituído pela comunicação móvel. Então teremos um encontro entre a tradicional escola e a contemporaneidade. E será que isso vai ao encontro do que estão fazendo professores e alunos?

A pesquisa TIC Domicílios (2015) diz que 84% da população com dez anos ou mais possuíam aparelho celular[8]. Mas o dado que mais chama a atenção é a da pesquisa TIC Educação (Cetic.br, 2015)[9] que aponta que 91% dos alunos acessaram a internet nos três meses anteriores à pesquisa. No ano de 2014 esse número era de 80%.

Também os professores estão fazendo mais uso do aparelho celular para acessarem a internet. Em 2011, eram 15%; em 2012 foram 24%; em 2013 foram 38%; com um salto extraordinário, em 2014 passou para 66%, e mantendo a tendência de crescimento, em 2015 foram 85%.

O uso do aparelho celular para acessar a internet está colocando em paridade os alunos e professores, com vantagens para os primeiros. A diferença já foi maior. Esse dado deve ser acompanhado da verificação de qual é o uso que fazem quando acessam a internet.

É alvissareiro verificar que os professores estão utilizando a internet para o seu desenvolvimento. Conforme a mesma pesquisa, 95% dos professores disseram que acessaram a internet por motivação própria; 96% dizem ter usado a internet para preparar aulas ou atividades com os

8 Disponível em goo.gl/xQV7o2. Vale ressaltar a diversidade. As faixas etárias de 10 a 15 anos (65%) e 60 anos ou mais (68%). A faixa que mais tem telefone celular é a de 25 a 34 anos (93%).

9 Acessível em goo.gl/lMTEwU

alunos e, dentre essas atividades, a que predominou (83%) foi questões de provas ou avaliações. Na busca da interação, 59% dos professores disseram que pediram aos alunos para realizarem trabalhos sobre temas específicos utilizando a internet.

O dado dissonante é que o uso do celular e da internet para estudo acontece fora da escola. Dois aspectos marcantes são apontados na pesquisa: a proibição do uso e a restrita permissão do acesso. A proibição está assentada em legislações que regulam o uso do celular em sala de aula[10], mesmo que o aluno esteja utilizando uma conexão paga pelo próprio. São apenas 5% o número de alunos. O outro aspecto tem a ver com a disponibilidade pela escola de sua conexão *wifi*. Em 61% das unidades escolares o uso é restrito, mesmo que tenham a senha, ou sequer obtém a senha.

Então temos alunos e professores, os principais sujeitos da escola, que já se apropriaram do aparelho celular e da internet, mas que não fazem uso no estabelecimento de ensino. Embora lá tenham equipamentos e até *wifi*. Mais: 62% dizem não utilizar o laboratório de informática. Que paradoxo é esse?

O Projeto Educomunicação pode ser um caminho para a redução do distanciamento que existe do uso do aparelho. Mais que isso, e creio ser esse o seu grande diferencial: todos podem ser produtores de conteúdos curriculares, principalmente aqueles que são erroneamente chamados de currículos ocultos.

São variadas as críticas sobre o distanciamento entre os adolescentes e jovens e os currículos escolares. Ao mesmo tempo muito se fala da necessidade do adolescente ou jovem ser protagonista. O espaço, ainda que obrigatório que tem todos, é a escola. Por isso é determinante que as práticas pedagógicas sejam revistas. Rever aqui implica em ter outros olhares. Não basta mudar os adultos que revisarão o currículo. A revisão deve ser ampliada com alcance incondicional aos adolescentes e jovens. Papai, mamãe e professores até se acham no direito de dizerem o que eles devem fazer, mas há um incômodo geral, embora apenas alguns consigam extrapolar. Na relação com os pais há verdadeiros enfrentamentos na disputa entre a autoridade e a conquista da autonomia. Na escola idem. E tanto os pais quanto os professores dos atuais alunos são descendentes de uma geração que lutou e alcançou a emancipação. Então porque obstruir o exercício natural dessa conquista?

A vulnerabilidade social a que estamos submetidos pode ser uma justificativa a que reivindicam os adultos para fazer o controle. Mas todos

10 Acessível em goo.gl/rMKQjR

estamos sujeitos a ela. Inclusive a insegurança cibernética. Que sejamos exigentes quanto aos controles de segurança a que temos direito, mas não dá para fazer uso da insegurança para impedir o exercício de conquistas já consolidadas. O espaço para a transmissão de conhecimento está reduzido e em seu lugar está a produção coletiva. Conforme o Projeto Educomunicação,

> O processo educacional, já se sabe, é dialético, requer interação mútua. O grande triunfo do jovem em sua relação com as tecnologias é o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento e compartilhar, de se tornar sujeito de seu próprio aprendizado. Este projeto de ***Educomunicação***, por meio de narrativas ***transmídias***, parte de um modelo colaborativo de produção e compartilhamento de conteúdo escolar, de saberes populares, de artes e tecnologia. Ao tempo em que valoriza a cultura científica, reconhece a importância da comunidade e dos saberes populares[11].

Essa intencionalidade já é uma realidade. Os alunos produziram. Contaram histórias locais (sempre ausentes dos "pastelões" livros didáticos), recriaram lendas e contos, expuseram conteúdos didáticos tradicionais como neoliberalismo, capitalismo, origem dos continentes ou dicas de português. Enfim, o conhecimento foi gerado e compartilhado. Compartilhado em dois sentidos: na produção coletiva e na disponibilização em redes, inclusive a mundial (www), onde todos poderão ter acesso infinitamente.

Terminando sem final

Nesse momento em que uma Base Nacional Comum Curricular[12] está sendo produzida é bom verificar quão diretiva tem sido essa produção. O próprio documento diz que tem havidos discussões com gestores, professores e especialistas, além de passar um tempo à disposição de manifestações diversas. Essa BNCC impactará em mais de 48 milhões de alunos, conforme o censo escolar de 2016[13]. Em Mato Grosso são 851 mil alunos. O que sabem sobre o que lhes afetarão eu não sei. Mas serão afetados. A base não é o currículo. Por isso mesmo pode ser determinante que, ao

11 Acessível em goo.gl/NCihEJ

12 Acessível em goo.gl/YeXVBs

13 Acessível em goo.gl/vzFf7S.

se discutir os currículos, levem em consideração a base da educação que são os alunos. Conhecer os potenciais que eles têm, independentemente da unidade educacional, pode facilitar a necessária interação entre sujeitos (professores e alunos) que estão em constante aprendizagem.

Aliás, dentre os especialistas ouvidos na construção da BNCC estavam representantes da Austrália, cujo currículo é disponibilizado multimídia. Essa atualidade ainda não está presente em nossa BNCC. O que aparece como novo certamente não atenderá a expectativa dos alunos que já experimentaram a aprendizagem coletiva e compartilhada proporcionada pelo Educomunicação. Há tempo para não frustrá-los. Basta que quando se for discutir o currículo não apenas se defina o que os alunos devem saber. **Tão importante quanto a apropriação do saber sistematizado é saber sobre o que os alunos já sabem**. O aprender dos alunos é sempre antecedido pela aprendizagem dos professores. Os professores citados na reunião citada da Escola Ponce de Arruda aprenderam. Essa abertura pode ser determinante para que a escola seja atrativa pelo que é em termos de produção de conhecimento, menos pelos insumos que ela possa disponibilizar.

Há organizações que buscam um melhoramento das suas atividades com forte investimento em equipamentos, em alguns casos com bom uso, em outros como mais uma ferramenta operacional. Outras, ainda que saibam da importância do equipamento buscam um marco diferenciador, valorizando a dimensão ampliada das capacidades individuais, com a construção de ambientes interativos de aprendizagens, que favoreçam a criação do conhecimento, uma construção coletiva. Nesse princípio está inerente a síntese da capacidade dos homens - o pensar; está contido o exercício constante de sua produção - cultural; está implícito que na sociedade há conhecimento e esses são compartilhados.

Para finalizar metaforicamente a relação entre professor e aluno, na crença do desejo da interação entre estes dois sujeitos para produção de conhecimento, apresento uma das mais belas aprendizagens que tive sobre conhecimento. Trata-se de um metadiálogo entre filha e pai, mas pode ser entre ...escolha!

> Hija: Papá, ?cuánto es lo que sabes?
> Padre: ?Yo? Humm...tengo una libra de conocimiento.
> H: No seas tonto. ?Es una libra esterlina o una libra de peso? Te pregunto cuánto sabes realmente.
> P: Bueno, mi cerebro pesa alrededor de dos libras y supongo que utilizo más o menos una cuarta parte... o que lo uso con un cuarto de eficacia más o menos.

> Digamos, entonces, media libra.
> H: ?Pero sabes más que el papá de Juanito? ?Sabes más que yo?
> P: Humm. Una vez conocí un niñito em Inglaterra que preguntó a su padre: "?Los padres saben siempre más que los hijos?" y el padre dijo: "Sí". La pregunta siguiente fue: "Papá, ?quién inventó la máquina de vapor?, y el padre dijo: "James Watt", y entonces el hijo replicó: "?Pero por qué no la inventó el papá de James Watt? (BATESON, 1991).

Não sabemos quanto custa nosso intangível conhecimento; não sabemos quanto conhecimento existe. Sabemos que temos mais informações sendo produzidas cotidianamente. Nem todas se transformam em conhecimento. Espero que, ainda que usemos com eficácia *un cuarto* do cérebro, que essa porção seja ocupada mais por conhecimento e menos por informações esparramadas em correntes desconexas de améns. Temos um compromisso individual e coletivo na construção de nossa realidade social. A escola tem seu papel solidificado na sociedade, mas maior que isso é o compromisso que a sociedade tem em fazer com que a escola seja um espaço de construção da realidade. Nela é contemplável a virtualidade de nosso tempo. Os professores e os alunos de amanhã e, principalmente, os de depois de amanhã poderão cobrar o hoje, caso lhe seja repassado com defeito. Ou não feito. Alguns deixaram de fazer no ontem. Sentimos algumas consequências hoje. O acesso à escola é uma conquista que será completa quando estiver acompanhada pela democratização da aprendizagem significativa, capaz de alicerçar a emancipação. Há muito de nosso cotidiano virtualizado. A emancipação pode ser subjetiva, virtual, não.

Bibliografia

BATESON, G. **Pasos hacia una ecologia de la mente**. 2ª edição. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina S.A.I.C., 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora, 2001.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BOURDIEU, P. & PASSERON J-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro, RJ. Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.b - **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC educação 2015 [livro eletrônico] = Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_EDU, acessado em abril de 2017.

_____ **TIC Domicílios e usuários**, 2015 - Disponível em http://www.cetic.br/tics/usuarios/2015/total-brasil/J2/, acessado em abril de 2017.

GADAMER, H-G. **Verdade e método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIMENO Sacristán, J. **O aluno como invenção**. São Paulo, SP: Artmed, 2005.

MATURANA, H.R. & VARELA, F.J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8a Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Afetografia: uma experiência de criatividade em escola rural de Mato Grosso

Aclyse de Mattos[1]

A experiência dos afetos
(a subjetividade na escrita, na comunicação e na educação)

A ciência busca objetividade. E a educação necessariamente acompanha essa objetividade para propor uma distinção entre o mundo imaginado e o mundo físico. Mas será que a educação se processa em um ambiente neutro, imparcial? Ainda mais quando falamos de processos criativos, da invenção de textos literários e de como as pessoas se comunicam ou fazem artes? Será que a educação não se comunicaria melhor entre as pessoas que dela participam, se as subjetividades fossem cultivadas? Para tanto, uma ferramenta que faz a mediação entre o conhecimento, o processo de educação e o mundo imaginado dos alunos (suas subjetividades) seria a Educomunicação. A Educomunicação cria uma ambiência em que a produção do conhecimento emerge de uma interação não verticalizada, em que predominam a partilha, o trabalho colaborativo e o diálogo livre entre professores, alunos e a comunidade em que cada escola se insere.

Este trabalho enfoca a experiência de uma Oficina de Artes, Narrativas e Criatividades proposta e realizada no bojo do projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo e compartilhável em narrativas transmídias", em que esses pressupostos estavam presentes: trabalho colaborativo, sem verticalização, socialização dos resultados, mediação. A ênfase é dada na transformação subjetiva dos alunos, percebida através dos próprios textos produzidos por eles, culminando num processo de autoavaliação de si e do processo nas redações produzidas na última das oficinas.

1 Doutor em Comunicação pela UFMG, professor da Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Para relatar esta experiência faremos o seguinte percurso: a) mostrar o contexto do projeto e especificamente o contexto da escola rural onde aconteceram estas experiências em educomunicação; b) expor a proposta da Oficina de Artes, Narrativas e Criatividades; c) descrever cada evento/encontro em que a oficina aconteceu na escola e exemplificar com a produção textual dos alunos; e d) encerrar com a proposta textual dos alunos relatando suas transformações subjetivas durante o processo. Em conclusão será colocada a posição dos dispositivos educacionais tradicionais e uma reflexão sobre o dispositivo poético como possibilitador de novos vínculos e subjetivações no contexto da escola.

As escolas rurais e o contexto do projeto

Para o projeto Educomunicação, Ciência e Outros Saberes, foram selecionadas nove escolas da rede pública estadual de Mato Grosso. As nove escolas tinham uma equipe de professores educomunicadores que seriam os interlocutores nas ações propostas. Mais do que interlocutores, os professores educomunicadores das escolas acabaram participando ativamente como incentivadores das turmas e colaboradores no desenrolar das oficinas. As escolas também disponibilizaram salas e equipamentos para a prática das oficinas (excetuando-se os equipamentos de comunicação como filmadoras e câmeras, levados pela equipe do projeto na UFMT).

Das nove escolas contempladas no projeto, quatro estão localizadas na região metropolitana de Cuiabá e Várzea Grande e, portanto, são consideradas escolas urbanas. Das cinco escolas restantes, uma também é uma escola urbana, localizada no município de Jaciara, e as quatro restantes são escolas rurais situadas em distritos no interior dos municípios contemplados: Mimoso e Serra de São Vicente, no município de Santo Antônio do Leverger; Aldeia, no município de Acorizal e Novo Mato Grosso, no município de Jangada.

Algumas dessas escolas rurais mal tinham acesso à rede de internet. Nesse caso preparávamos os conteúdos e os transportávamos em dispositivos para a apresentação das oficinas. Na maioria das escolas o resultado foi muito bom, embora as turmas não fossem homogêneas. Especialmente nas escolas rurais, diversas turmas de séries finais do ensino fundamental (8° e 9° série) também participaram das oficinas.

Devido às peculiaridades únicas das escolas rurais, escolhemos trazer para esta publicação o relato da experiência em uma delas, a do distrito da

Serra de São Vicente. Cada uma das escolas produziu um farto material único e surpreendente e mereceriam a divulgação de suas experiências também. Contudo, dada à exiguidade de espaço, concentramos neste texto o relato de apenas uma delas, sabendo que a rica experiência também não caberá toda neste relato. Em todo caso, a abordagem que traremos para narrar esta experiência "afetográfica"[2] se fará de modo a trazer o ponto de vista e as subjetividades dos alunos participantes através de uma intertextualidade com as narrativas e artes criadas durante o período em que o projeto aconteceu nas escolas.

O contexto da escola da Serra

A Escola Estadual Gustavo Dutra fica no distrito da Serra de São Vicente (município de Santo Antonio do Leverger à época do inicio do projeto) junto ao quilômetro 329 da BR-364. É uma escola às margens de uma das mais movimentadas rodovias do Centro-Oeste do país. O distrito de Serra de São Vicente se localiza justamente após a junção da BR-070 (que vem de Brasília e Goiânia) com a BR-364 (que liga à região Sudeste), uma confluência que obriga todo o trânsito que se destina a Cuiabá a passar pelo distrito. Junto à escola se localiza também um campus do IFMT[3], onde antes funcionava uma escola de ensino técnico de Agricultura e manejo de animais. Várias casas margeiam a rodovia e muitos quiosques e barraquinhas alimentam um comércio local, que vende queijos, doces, frutas, sanduíches e lanches.

No trecho onde a escola se localiza, a rodovia opera em pista simples. Está em andamento a obra de duplicação da rodovia (que já tem diversos trechos prontos), mas a localização junto a um trecho de serras e matas ocasiona uma dificuldade a mais. Nas tardes de quinta-feira (justamente os dias das oficinas) era comum o trecho da rodovia ser interditado para a detonação de material explosivo visando remover blocos maciços de pedra da serra que dificultavam a engenharia da obra de duplicação. Nestes dias, a estrada ficava fechada das 14 às 17 horas: justamente o período em que estávamos na escola.

2 Após a invenção da etnografia e da netnografia, desdobramos esses conceitos num novo: a afetografia – a escrita ou o registro das experiências sensíveis que afetam as subjetividades e se tornam textos para outras experiências sensíveis.

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

Além desse trecho de forte trânsito de caminhões e carretas, há toda uma área de entorno ao núcleo onde fica a sede do distrito (com a escola e o IFMT) em que se encontram assentamentos rurais, pequenas propriedades, fazendas e sítios de atração turísticos próximos às cachoeiras. Grande parte da mata que recobre a serra permanece intocada e a paisagem vista do alto da serra às vezes apresenta um frescor quase como se a natureza fosse a mesma de séculos atrás. Isso se deve ao relevo bastante acidentado e o grande número de riachos com suas matas ciliares impossibilitando a entrada de máquinas, tratores e mesmo o cultivo extensionista que tanto agride e modifica a natureza. Era para os jovens desses assentamentos e comunidades que se destinavam as atividades do projeto Educomunicação.

A proposta da oficina

A proposta da oficina de Artes, Narrativas e Criatividade era a de estimular o processo de produção de leitura e escrita criativa nos estudantes. Para tanto foram trabalhados alguns conceitos como o de arte e criatividade, recorrendo à origem dos termos gregos *poiesis* e *techné*. Foram selecionados exemplos de citações de Aristóteles, Pablo Picasso, Millôr Fernandes, entre outros artistas e pensadores, e também foram projetados em sala alguns poemas curtos de modo a condensar a experiência narrativa e poética. Foram apresentadas ainda gravuras e ilustrações que dialogavam com os textos escritos. Ao final eram discorridos alguns elementos narrativos (tais como: narrador, cenário, cena, protagonista, antagonista, conflito, ação, complicação, reviravolta, gancho e conclusão) e solicitado aos estudantes que escrevessem uma pequena narrativa trabalhando o passo a passo de cada um desses elementos (Quem é o protagonista? Onde ele se encontra? O que está fazendo? Como a situação se complica? Como se resolve? E termina com um gancho para a escrita de novo capítulo). Após todos terminarem eram socializados os resultados.

A proposta inicial era essa e foi submetida a uma oficina teste com a equipe interna ao projeto. Contudo, a proposta não se fechava, podendo abrir para novas ideias originadas das salas, como narrativas mais extensas, lendas e mitos locais, poemas, quadrinhos, desenhos, textos integrados com imagens.

Criar em latim equivale a *poiesis* em grego, significando "colocar algo novo diante dos olhos". E nessa acepção tanto a poesia, a escrita, mas também as artes, o cinema e o conhecimento podem se nutrir da

ficcionalidade, da invenção. Mas, sobremaneira, o aprendizado pode ser colocado em práxis de modo a valorizar a imaginação e a subjetividade dos alunos e dos participantes de modo geral.

Não se forma uma subjetividade sem os afetos, os vínculos e a emoção. Então a oficina não proporia apenas o trabalho de uma escrita criativa, mas de um estímulo ao pensamento criativo. O trabalho colaborativo também seria inserido através de exercícios de escrita coletiva e a intervenção nas narrativas uns dos outros. Para não verticalizar, as propostas de correções seriam feitas em copresença com os autores/estudantes, e buscando ouvir o porquê daquela escolha ortográfica, léxica ou sintática. A essa experiência de criação textual a partir das vivências, imaginações e sentimentos dos participantes usamos a denominação de afetografia, já que criar, narrar, fazer arte, e até ter insights sobre o conhecimento se revelam pela expressão do sensível em cada ser. Após algumas experiências com o desenvolvimento da oficina em outras escolas, chegou o dia de ir à escola Gustavo Dutra, na Serra de São Vicente.

Primeira oficina, primeiros resultados: as técnicas narrativas e a produção dos estudantes

São Vicente fica a cerca de 90 quilômetros de Cuiabá pela BR-364. A subida da Serra é sempre um trecho interessante, com uma paisagem rica em matas, morros e coqueirais ao longe. Na subida da Serra, placas da construtora sinalizam que a partir das 14 horas o trecho da estrada ficará fechado para a detonação dos explosivos, reabrindo às 17 horas. Era o dia 9 de junho de 2016. Chegamos a São Vicente pouco antes das 14 horas. As crianças e jovens estão todas enfileiradas no pátio da escola quando chegamos. Contatamos a professora Iara Amorim Montagner (educomunicadora) e a professora Cristiane Gambin (coordenadora). Recebidos na sala dos professores, conhecemos as pessoas do quadro docente da escola. Os equipamentos da escola estavam em bom estado.

Seguimos para uma sala onde se reuniram todas as turmas integradas ao projeto Educomunicação, Ciência e Outros Saberes. A apresentação do conteúdo projetado na sala conta com a participação e escuta inclusive dos professores da Gustavo Dutra. Como previsto, após a parte expositiva começa a seção em que os estudantes criam suas narrativas. Após a primeira escrita - feita de forma coletiva - lançamos o desafio de que os alunos e alunas criassem sozinhos outras histórias, apontamentos de lendas, ou

desenhos. Na primeira oficina, os textos produzidos buscavam familiarizar os estudantes com elementos básicos da narrativa: personagem, cenário, narração, complicação, resolução e final ou gancho para continuar. Muitos estudantes partiram de personagens consagrados na literatura infanto-juvenil. Porém com a sua criatividade alterando elementos narrativos.

Ediélica - 2° Ano Ensino Médio.

A Vampira que tinha Alergia de Sangue

Cena: Na sua primeira caça a um animal para saciar sua sede de sangue, mas não sabia que tinha alergia por ser sua primeira caça.
Ação: Ao chegar à sua presa a pega e ia se alimentar
Complicação: Mas ao dar o primeiro gole no sangue fica inchada na hora.
Resolução: Voltou pra casa tomou um banho gelado e bebeu um pouco de água e voltou ao normal
Gancho: O que ela iria fazer para se alimentar se não pode ser de sangue?

Ou recontextualizando as histórias tradicionais:

Vanessa - 9° ano

A Cinderela

Cena: A cinderela queria ir ao baile em um reino
Ação: Mas não tinha uma roupa adequada, então apareceu uma fada e em um toque de mágica transformou seu vestido velho e sujo em um vestido lindo. Um esquilo em uma moto disse a Cinderela: "tudo isso irá durar só até meia noite". E então a Cinderela foi com sua moto (=33 frum, frum) correndo no 12.
Complicação: Só que no meio do caminho ela com o cabelo todo bagunçado e despenteado por causa do vento e também porque a fada esqueceu de fazer um capacete. Eis que de repente desceu um toró de chuva e Cinderela ficou toda ensopada.
Solução: Ai ela avistou uma lavanderia e então ela foi até lá, arrancou o vestido, colocou na secadora e foi dar um jeito no cabelo, deixando bem básico. Depois de arrumar o cabelo, com o vestido já seco, o vestiu e saiu; foi pegar a moto do outro lado da pista.

> Gancho: com o vestido parecendo que tinha sido mastigado por uma vaca e faltando segundos para meia noite, Cinderela atravessando a pista passa um caminhão e jogou lama nela. Cinderela brava, atravessou a pista subiu na moto e o relógio pontuou meia noite.

Mesmo partindo de personagens consagrados, o experimento estimulou as autoras a subverter a ordem das histórias conhecidas. No caso a Vampira, tinha a alergia de sangue e a Cinderela apela para motocicleta e lavanderia, recontextualizando a trama original.

Ao invés de tarefas – que tem uma conotação de aridez, repetição e esforço – quando terminávamos as oficinas eram propostos desafios – que denotam ludicidade e abertura – para a turma. Esses desafios podiam ser textos livres, ligados às disciplinas, poemas, lendas e casos. Os desafios eram redigidos pelos estudantes sem a presença dos mediadores da UFMT, mas a equipe de professores da escola Gustavo Dutra poderia dar apoio.

Alguns exercícios foram realizados coletivamente com a participação de grupos que debatiam oralmente as propostas da história a ser narrada. Isto propiciava a interação, o trabalho colaborativo que realçávamos, explicando, por exemplo, quantas pessoas criavam juntas para que um filme acontecesse. Mais uma vez foram buscadas as inversões e transgressões às histórias consagradas. Apareceram também personagens da cultura midiática contemporânea, adequados à ficção coletiva de um grupo:

> Mariely, Milena, Maycon e Ediélica.
>
> **Bob Esponja na Terra**
>
> Em um belo dia, Bob Esponja recebeu uma carta de seu primo distante, com o convite de aniversário do filho caçula dele, que seria na terra. Após receber o convite Bob Esponja ficou muito surpreso, pois ele era do mar e o aniversário era na terra, saindo de seu habitat.
> Mas como o primo era distante e Bob Esponja estava a tempos querendo ir visitá-lo, mas não tinha recursos para ir, agora Bob tem um excelente motivo para não adiar mais essa visita tão importante.
> Do dia que o Bob Esponja recebeu o convite, ele passou a se esforçar mais ainda para conseguir ir, até que em uma sexta-feira ele conseguiu sair de sua residência em direção a terra. Chegando lá, ele se surpreendeu por que não era nada como ele imaginava.

Antes de ele ir direto para a casa do primo resolveu dar uma volta pela cidade para conhecer melhor.
Com essa volta ele assustou com a poluição, a sujeira e a movimentação, pois o mar era mais tranquilo.
E, finalmente, chegou ao lugar tão desejado, a casa de seu primo. Conversaram muito já que não se viam há tanto tempo, que quando deram conta já estava na hora da festa de aniversário, que foi divertida.
Uma festa para o Bob Esponja.

Mas também foram criados personagens novos a partir do repertório ficcional de que dispunham.

Thaynara Neves, Elisângela Almeida e Ismael Gomes.

Menina do Cabelo de Algodão

Era uma vez uma menina mulher, que tinha cabelos brancos como a neve.
Toda manhã ela o penteava, e quanto mais penteava ele crescia cada vez mais.
Só que seus cabelos eram de algodão, tão doce, mas tão doce, que até os minúsculos insetos amaram seus lindos e brancos cabelos.
Morava em sua cabeça o Sr. Cérebro, junto de seus filhos, o Sanguinho e o Nervinho, que ficava encarregado de fazer todas as circulações do açúcar, para a produção do algodão.
Um certo dia o Sanguinho ficou doente, mas tão doente, que ficou transparente como a água. Nervinho foi ficando cansado e resolveu descansar. Seu pai, o Sr. Cérebro, preocupado com a produção do algodão doce, fez muito esforço e acabou desfalecendo também.
Borboletas, formigas e todos os seus companheiros faziam seus trabalhos, até que o algodão doce acabou. A menina mulher não suportou viver sem seus cabelos de algodão; findou sua vida no mesmo instante.

O gênero terror também se fez presente no universo ficcional dos jovens.

Eslaine Souza Batista, João Henrique, Romario Gonçalves, Gislainy Pereira Pinto, Maria Vitória Fernandes e Calven Roman.

A Estátua

Em uma bela noite um casal planejava sair, já não saía faz tempo. O único problema era quem ia ficar com os filhos do casal. Eles tinham uma vida até boa, moravam no interior do Estado de SP, então ligaram para uma babá. Logo a noite chegava, e a babá chegou na casa. Eles então deixaram ela assistindo TV e as crianças dormindo.
A noite passou e a babá ligou pro casal e perguntou:
"Alo, aqui é a babá! Poderia assistir TV no seu quarto?".
"Sim, sim, pode sim".
"Ok. E outra coisa, poderia cobrir aquela estátua no quarto?"
Então o telefone ficou mudo e o casal disse:
"Pegue as crianças e sai daí, não temos nenhuma estátua."
O casal, chegando em casa, encontrou a Babá estraçalhada e os filhos nunca mais foram vistos.

O cotidiano de estar à beira de uma rodovia bastante movimentada também serviu de cenário para as narrativas.

Mariana. Mateus, Gabriel e Aldair

Caroneiro do Mês de Agosto

Na BR16, todo o ano no mês de agosto acontece uma coisa estranha.
Sempre depois das 20h00 da noite o caroneiro fica na estrada vagando, a espera de um motociclista.
Pessoas relatam que ao passar nesse horário sentem um peso na garupa da moto como se estivesse carregando alguém.
Tome cuidado com o caroneiro do mês de agosto.

Como parte da valorização dos saberes populares, os estudantes podiam registrar as lendas e casos da região, o modo de falar típico do local, as expressões culturais.

Marielly e Cristina

Lenda: O homem do saco

Há muito tempo atrás os pais falavam muito para seus filhos que se eles fossem mal educados o homem do saco vinha pegar essa criança e colocar dentro do

saco dele. Pois se a criança fosse bem educada, bem disciplinada, ele não iria pegá-la. Um dia, um menino que se chamava Joãozinho e que era muito mal educado, os pais dele falavam para ele que se ele não fosse educado o homem do saco iria raptá-lo. E ele nem se importava, até que um dia ele viu um homem segurando um saco, e logo depois percebeu que esse homem não parava de seguir ele. E logo Joãozinho já tinha chegado em sua casa, e não tinha ninguém lá. Então, Joãozinho, já com muito medo, fechou todas as portas e janelas de sua casa.
Até que do nada o homem do saco sumiu e logo depois chegaram seus pais e Joãozinho prometeu a eles nunca mais ser mal educado.

Segundo encontro: a passagem do trovador

Um segundo encontro se deu quando o músico Zeca Baleiro veio à Cuiabá para uma apresentação no evento "Vem Pra Arena" e na noite anterior participou de um bate papo com os alunos das escolas Gustavo Dutra e Alcebíades Calhao[4]. Esse encontro ocorreu em 12 de agosto no pré-lançamento da Plataforma+10[5], na sede da Secretaria Estadual de Cultura com os alunos perguntando, ouvindo e interagindo com o compositor. Essa experiência foi tratada jornalisticamente e documentada no jornal produzido no projeto chamado "Dutra Jovem". Ressaltem-se dois pontos do diálogo produzido no encontro entre os alunos e o artista: A) Foi indagado sobre o percurso de estudos do Zeca e se a influência da música o ajudou ou complicou a atenção às aulas. Ele disse que concluiu a faculdade em outra área do conhecimento, mas que a música sempre esteve presente e que o próprio nome artístico veio dos colegas e que aparentemente a arte e a educação podiam caminhar juntas. B) O Zeca relatou sobre sua infância e juventude quando o pai tinha uma casa comercial na beira de uma estrada no interior do Maranhão, e de como os artistas que passavam pelo local conversavam com o seu pai e ele acompanhava a conversas e até as "canjas" que os músicos davam, tocando uma ou outra vez ali

4 Escola urbana de Cuiabá também participante do projeto.

5 Plataforma que hospeda a produção do projeto Educomunicação, Ciência e Outros Saberes. Pode ser acessada no endereço www.ufmt.br/mais10educomunicacao

no estabelecimento; ele ressaltou que essas conversas e encontros foram importantes para a sua formação como compositor e como artista antes de se mudar para Minas Gerais e, depois, São Paulo.

Ora, a escola Gustavo Dutra se situa às margens de uma rodovia de grande movimento e ladeada por inúmeros estabelecimentos de comércio. O relato da experiência de vida de Zeca Baleiro funcionava como espelho ideal para os jovens que também estudam e moram às margens de uma estrada. Até que ponto, ainda hoje, com as turnês dos artistas, não se reatualiza o mito dos trovadores que percorriam as estradas para levar seu canto, sua poesia, sua arte a regiões que às vezes não dispõem de teatros ou casas de espetáculo. Assunto para novas narrativas e reflexões formadoras de subjetividade.

Terceiro encontro: recontextualizando

No terceiro encontro foram recolhidos e socializados os trabalhos produzidos pelas turmas até então, e foram propostos novos desafios. A base dos novos desafios consistia em reenquadrar os quadros de sentido, buscando levá-los ao questionamento das narrativas e discursos. Por exemplo: porque as bruxas seriam sempre más e não poderiam ser boas? E se o Papai Noel não fosse sempre bonzinho? E se os fantasmas tivessem medo dos humanos? A finalidade era nuançar os papéis e levar a desconstrução dos estereótipos. Mais uma vez foram buscadas as inversões e transgressões às histórias consagradas. Eis alguns dos textos originados dessas provocações.

Andressa, Norah, Claudemare, Vinícios

As Sete Princesas Malvadas

Cinderela, Pocahontas, Bela Adormecida, Branca de Neve, Rapunzel, Fiona e Jasmim eram as sete princesas mais malvadas da cidade. Elas moravam em Cuiabá, onde cada uma tinha sua mansão. Do outro lado da cidade havia uma bruxa chamada Cuca, com seu pequeno gigante Zangado, totalmente calmo. Mas as sete princesas precisavam de uma poção de açaí com leite ninho para fortalecer seus poderes, porém só a bruxa tinha essa poção. Então as princesas pegaram seus jet-skis e foram até a casa da bruxa do outro lado da cidade. Chegando lá, se depararam com

o pequeno gigante Zangado dançando "olha a onda". Elas começaram a rir sem parar. Quando a Cuca escuta as risadas sai para ver o que esta acontecendo e se depara com as sete princesas malvadas.
- Viemos buscar a poção de açaí com leite ninho!
- Vocês nunca terão essa poção.
- Então sofra as consequências.
Então as sete princesas lançam o feitiço em direção à bruxa, mas acerta no pequeno gigante Zangado que entra na frente, tornando ele mau. O que as princesas não sabiam era que ele era fonte de poder da bruxa e ao atingi-lo ela acaba adormecendo. Assim as princesas acabam levando o gigante Zangado e a poção de poder, fazendo com que elas dominem a Terra.

Algumas narrativas hibridizavam a cultura midiática com as fábulas e o ambiente em que os autores vivem. A recontextualização partiu da ideia de um pássaro que não voasse:

Nomes: Debora e Jansley

O Pássaro Que Tinha Medo de Voar

Existia em Paraisópolis um pássaro chamado Thor, e no dia em que ele nasceu ele caiu do ninho, e a partir desse dia ele só via os outros pássaros voarem, mas ele mesmo não voava. Porém, ele só andava de paraquedas e os outros pássaros tiravam sarro dele porque ele era medroso demais.
E quando ele começou a namorar, a namorada dele, chamada Viúva-Negra, falou pra ele largar de ser mole. E um dia ela criou uma expectativa de ensinar ele a voar sozinho, ai ela o chamou para ir ao centro da cidade. Ele foi de paraquedas e ela voando, mas como ele dependia do paraquedas e não das próprias asas, ele errou o caminho e caiu dentro de uma chaminé. E a temperatura estava muito, muito alta, e pela primeira vez ele saiu voando. E quando ele chegou no centro da cidade voando e sem o paraquedas a namorada dele se assustou porque ele estava totalmente sem penas no corpo.
E ai eles foram para floresta, se casaram, tiveram filhos e foram felizes para sempre...

Ou esta inversão em que João e Maria encontram uma fada e não uma bruxa.

Ana Rita

João e Maria Com uma Fada

João e Maria estavam andando na cidade e entraram em uma casa abandonada que, por fora, era horrível, mas por dentro era um sonho. Lá dentro tinha uma fada e eles começaram a brincar com essa fada. A fada falou que eles podiam pedir o que eles quisessem, mas com uma condição: eles teriam que ir visitar a fada todo dia. Sempre que os meninos iam para lá, perdiam a hora e um dia os pais das crianças não deixaram mais elas irem.
No outro dia, quando as crianças chegaram lá e não viram a fada, ficaram desesperadas. "Cadê ela?", e então foram procurar no quarto. A fada estava quase morrendo, e a única coisa que podia salvar ela era uma flor que estava do outro lado cidade. As crianças foram buscar. No caminho acharam um monstro verde e gosmento, muito estranho, com muitos olhos, mas o monstro era legal e até deu carona para eles através do esgoto. Já estava de noite, como eles iam voltar? O monstro já estava cansado. Então eles encontraram um homem de barco, que os levou de novo até a casa da fada e eles deram o chá da flor para a fada, e logo ela melhorou, agradeceu e levou as crianças até a casa. Desde então nunca mais se viram. Talvez a fada mudou, talvez morreu, mas essa história ninguém nunca esqueceu.

Quarto encontro: o relato dos afetos

Finalmente, no quarto encontro, foram estimulados a produzir textos que relatassem a própria experiência que haviam tido durante o projeto e as oficinas. Que transformações perceberam em si mesmas? No modo de lidar com o grupo, os professores, as matérias? Quais as emoções despertadas? Como o conhecimento fez parte desse processo?

Como não estive presente nas experiências das aulas de campo e nas gravações das apresentações culturais, o relato dos estudantes me serviria também de experiência mediada pelos textos que eles produzissem. Tendo colocado isso explicitamente ao pedir as narrativas, tornamos claro o poder mediador da comunicação (que está presente nas aulas, nos livros didáticos, mas também no jornalismo, nos livros ficcionais, nos filmes e nas imagens, nos depoimentos nas redes sociais etc.) ressaltando as possibilidades de

aprendizagem para além dos muros escolares. Este encontro se deu em 29 de setembro de 2016 e algumas das narrativas produzidas vieram carregadas de afetos positivos.

No relato seguinte transparece a transformação da obrigatoriedade em gosto e do conhecimento como aventura:

> Sofia – 9° Ano
>
> **Aula de campo conhecendo o IFMT**
>
> Trabalhar com o tema IFMT não foi só mais um aprendizado, como mais uma grande aventura, não por mérito de ser obrigado, mas sim de gostar.
> Quero agradecer todo o projeto que, com muito esforço, nos ajudou a concluir mais essa etapa.
> Espero continuar com esses projetos e que possa ser aventura para outros alunos.
> Minha gratidão.

Neste outro, o percurso do conhecimento para fora se revelou um maior conhecimento de si, de suas potencialidades e dos vínculos relacionais.

> Ediélica – 2° ano
>
> Experiências Vividas
>
> A experiência vivida nesse projeto foi uma das coisas que mais amei fazer, não há uma explicação para dizer como foi, mas adorei tudo que fiz. Eu simplesmente me joguei em tudo o que tinha para fazer, me diverti e também aprendi. Ganhei até novos amigos.
> A timidez que eu tinha foi-se embora, e no lugar dela despertou o desafio em fazer, que até para falar tinha vergonha, hoje sou um pouquinho mais aberta.
> Uma experiência que vou levar comigo para o resto da vida, porque essa foi uma oportunidade única, e eu simplesmente me encontrei, achei algo que realmente adoro fazer, que é escrever. Hoje, posso dizer que sou uma pessoa melhor, porque escrevendo eu fico tranquila e leve. Eu simplesmente descobri quem sou eu...

Essa vinculação entre a aula de campo e o conhecimento teórico ficou clara para os alunos, como também as possibilidades de melhoria humana, social e ambiental que a educação pode trazer. Veja-se, por exemplo, a narrativa desta aluna.

Débora – 9º ano

Alimento para uma vida melhor

Durante meses participei do projeto Educomunicação e gostei do que fiz. E em uma das aulas que tivemos, tratamos sobre o assunto de produção orgânica. Fomos para a horta da nossa escola, e lá fotografamos, fizemos e falamos sobre o assunto.
Uma coisa eu lá pensei: se todas as frutas, verduras e os demais alimentos fossem produzidos de maneira orgânica a humanidade seria diferente e as pessoas não morreriam de vários tipos de doenças causadas pelos agrotóxicos usados nas plantas.
Enfim, tudo o que fiz não foi em vão, de tudo aprendi um pouco.

Neste outro, a aluna ressalta os vínculos já anteriormente construídos, e como as dificuldades e as perdas podem criar vínculos até mais fortes no sentido da amizade e da cooperação, do compartilhamento dos afetos e da colaboração no enfrentamento das dificuldades.

Ana Rita – 8º ano

Por que ser assim?

Sabe que às vezes nos sentimos sozinhos, então esse é o momento que você viaja para sua própria mente e você se isola de tudo e de todos. O legal é que você descobre coisas sobre você que você mesmo não sabia, mas o chato é que você se sente sozinho, sem ninguém para conversar, sendo que você está rodeado de pessoas que querem conversar com você, talvez por você ser famoso, por você ser legal ou por algum motivo que você as vezes nem sabe qual é.
Então vem a vontade de chorar, mas você tem que parecer forte, então você chega em casa e a única coisa que você quer é o seu travesseiro e chorar. Você já sentiu isso?
Ei calma ai amigo por que você age assim? Calma eu estou com você e nunca vou te abandonar, eu juro, para sempre amigos.
Dedicado a um amigo.

No relato a seguir, a aluna demonstra a compreensão do valor do trabalho colaborativo, da parceria e dedicação dos professores e em especial da educomunicadora, da possibilidade da escola ser criadora de vínculos e estimuladora dos estudantes.

Mariana – 2° ano

Motivação e Recomeço

Quando chegou um projeto Educomunicação aqui, foi uma grande responsabilidade para todos os alunos que estavam participando. Nós alunos amamos esse projeto, porque aqui nunca tinha surgido um projeto como esse. Aí começamos a vir toda à noite para debater, fazer textos jornalísticos, e a professora Iara toda feliz, dava para ver a felicidade dela no olhar; ela passava confiança para mim e para os outros. Eu não sabia muito, mas ela sempre me ajudou até eu aprender. Fiz os textos em 2015, mas o meu texto não foi para o jornal, fiquei muito triste. Em 2016, resolvi parar de fazer o projeto, mas a professora sempre insistindo e falando "vale nota". Com tudo que aconteceu, mesmo que eles não colocaram o meu texto no jornal voltei a participar, mas foi pela professora que eu continuei fazendo os textos. Agradeço muito a ela por ser essa pessoa amiga, legal, conselheira, e, acima de tudo, por ter confiado na minha capacidade de voltar a produzir textos.

Apesar de todo o trabalho desenvolvido, o enfoque deve continuar, pois um dos principais bloqueadores ainda é a dificuldade de construir uma autoconfiança na capacidade expressiva. Muitas vezes o bloqueio não é por falta de criatividade, mas por falta de conexão com a capacidade criativa e poder expressivo. Uma oficina de teatro, de dança ou de artes da cena poderia trabalhar isso. Fica a sugestão.

Andressa – 2° ano

Meu sonho é...

Meu sonho é que eu queria viajar para Paris, viajar para Belo Horizonte, conhecer essa cidade que as pessoas falam que é bonita. Eu gosto de ir a casamento para comer. Gosto muito de assistir filme. Gosto de viajar. Conhecer

pessoas novas. Minha matéria preferida é Artes, gosto de desenhar, mas não desenho muito bem. Amo ir à igreja para buscar a palavras de Deus. Gosto muito de cantar. Tenho o grande sonho de conhecer Las Vegas. Eu queria aprender outras línguas, conseguir alcançar os meus objetivos e também eu queria viajar a São Paulo, porque amei muito lá.
Essa é um pouco da minha história, não é boa porque eu não sei criar.

As dificuldades não extinguem a imensa vontade de aprender e se expressar (idiomas, desenho, cultura, canto, viagens). Muitos relatos retratam a infância e juventude com seus sonhos simples, seus hábitos e sua vida cotidiana. E mesmo isso tem importância, pois conecta o jovem a seu mundo mais próximo, seu saber cotidiano e o vínculo com sua existência e sua comunidade.

Renan – 9° ano

Dia de Campo

Nós fomos no Santo Antônio da Fartura e fomos fazer trabalho para apresentar para os alunos e também conhecemos o Santo Antônio e... Chupamos picolé, nos divertimos bastante.

Josinei – 3° ano

Jogar Bola

Eu adoro jogar bola. E o motivo de eu gostar de jogar é por que eu posso jogar com meus amigos.
Do projeto, o que eu mais gostei foi de ter ido em Santo Antônio da Fartura, porque eu nunca tinha ido neste lugar. Lá tem casas para pessoas morarem e hortas para cultivar alface, rúcula, cenoura, tomate. O povo de lá ganha a vida com horta e eu gostei do que as pessoas fazem.

Interessante notar os relatos das meninas sobre futebol, já reenquadrando e questionando esse universo marcadamente masculino.

Maria Vitória – 9° ano

Uma Artilheira de Batom

De todos os esportes, o meu favorito é o futebol. É muito difícil de ver uma menina gostar de futebol, pois o futebol é um esporte mais masculino. O que eu sinto pelo futebol não há como descrever.
O futebol me faz bem, me divirto muito jogando, mas a melhor sensação é fazer um gol. Praticar o futebol é uma coisa boa demais.
Às vezes recebo muitas críticas por gostar de jogar bola, muitos falam que não é coisa para mulher, mas não ligo para críticas, pois futebol é para todos.

Claudimary – 3° ano

Jogar bola, uma das minhas paixões

Todo fim de semana tem jogo de futebol no campinho da associação, esse é um dos melhores passatempos. Apesar do campo não ser gramado, a gente se diverte. Às vezes ou outra saem algumas discussões, porque os meninos não querem deixar as meninas jogarem, mas no final acabamos jogando todos juntos.

A integração com a natureza e as práticas do cotidiano também alimentaram muitas narrativas sobre pescaria, banhos de cachoeira e atividades de lazer.

Vinicius – 3° ano

Pescaria

Bom, pra mim, na área de diversão, a pescaria fala mais alto, como por exemplo a adrenalina que é sentida na hora em que você está pescando um peixe; pra mim uma das melhores sensações. Meu rio preferido de pesca é o rio Aricá Mirim, lá eu me desestresso e recupero as energias. Porém, pescar com amigos é ainda melhor, pois a diversão é garantida. Você se descontrai com piadas, que por sua vez geram muitos risos, sem contar a famosa disputa para ver quem pega mais ou o que pegou o maior peixe e tal.

Gabriel – 3° ano

Pescando

Na beira do rio, tranquilamente, arremesso a linha na água o mais longe possível, fecho os olhos e deito. Já começo a imaginar o que os peixes estão fazendo debaixo d'água.
Quando eu sinto que o peixe foi fisgado, que emoções! Começa na tentativa de arrastá-lo para fora na expectativa de ver qual o tamanho do peixe que foi fisgado. Quando vejo que o peixe é grande o coração dispara de alegria.

A escola e as aulas de campo também alimentam a formação de novos sonhos e novas capacidades. Desde as mais singelas, como poder usufruir o que a vida e a natureza oferecem.

Eslaine – 3° ano

A Visita

Fomos fazer uma pequena visita ao parque Estadual Águas Quentes, eu, minhas amigas e a professora Iara. Lá nós fizemos várias entrevistas, várias fotos e vídeos. Eu nunca tive a oportunidade de ir passar o dia lá com minha família, tenho muita vontade de ir, mas um dia sei que vou lá ainda, com fé em Deus. Lá é um lugar maravilhoso, recomendo.

Atentar para o quanto os dispositivos tecnológicos se fazem presente no cotidiano dos alunos, mesmo numa escola rural. E note-se o quanto há uma passagem entre a vida midiatizada e a vida fora das redes de maneira bem mais tranquila do que para as gerações anteriores.

Karoline – 1° ano

O que me faz bem

Eu gosto de estudar quando não estou com preguiça, gosto de ler conteúdos legais, gosto da matemática quando aprendo o conteúdo. Gosto de comer, como de tudo. Amo todo tipo de comida. Gosto de passear, amo banhos de rio, gosto de trabalhar, odeio ficar parada, não gosto de ficar sozinha.

Amo fazer novas amizades e gosto muito dos meus amigos, amo jogar bola, play, andar de bicicleta, mexer no Facebook, no Whatsapp e muito mais. Nos meus finais de semana procuro fazer aquilo que me faz bem, e gosto também de trazer pra perto de mim somente pessoas com positividade, porque com negatividade não dá, odeio pessoas falsas, não gosto que mintam para mim. Amo produção de textos, às vezes fazer aula de inglês, mas a minha matéria de línguas estrangeiras preferida é o espanhol.

Vitória – 2° ano

As Coisas que eu Gosto

Eu gosto muito de ouvir música, desenhar, assistir filme, animes; meus filmes preferidos são de terror. Minha série preferida é *American Horror Story*, minha música favorita é *Come As You Here*, minha cor favorita é preto. A matéria que eu mais gosto são Educação física e língua inglesa.
Eu queria um dia ir para os EUA, e também queria aprender falar inglês Eu quero fazer faculdade de Design e voltar a morar em Goiânia.
Eu gosto de comidas, doces. O bolo que eu mais gosto é de chocolate, as bandas que eu mais gosto são Nirvana e Black Brides, eu gosto de lugares frios e calmos. E outro lugar que eu também queria ir é na França.
A viagem que eu mais gostei de fazer foi para a Bahia, conhecer as Sete Ilhas, que é um lugar muito lindo, cheio de árvores, pássaros, e a água era bem azul e tinha uma caverna enorme e bonita também.

Vanessa – 9° ano

Eu e minha forma de pensar

Eu sou uma menina estudiosa que não larga a mão de fazer todos os meus deveres, antes de qualquer coisa. Eu amo comer, "comer é vida".
Eu sou uma pessoa bem alegre, que também é bem frágil. Sou uma pessoa de sorriso fácil e de choro também.
Sou humilde, trato as pessoas bem, não sabemos o dia de amanhã. O que eu admiro é que existe muita diversidade nas classes sociais, porque no mundo ninguém é igual.

Dispositivo poético

Deleuze (1989) e Agamben (2006) avançaram na compreensão do conceito de dispositivo proposto por Foucault. Nessa linha teórica, as subjetividades surgem no encontro com os dispositivos diversos. Seriam dispositivos tanto a escola, como os livros didáticos, as socialidades no recreio, as linhas pedagógicas adotadas, ou seja, todas as intencionalidades colocadas estrategicamente para produzir determinados sentidos e comportamentos pactuados pelos grupos sociais. Há nesse enfoque sobre dispositivos uma visão de que eles têm uma operatividade constrangedora, com a intenção de direcionar os comportamentos sociais em direção ao instituído. Agamben, contudo, aventa a possibilidade de construção de dispositivos poéticos, ou seja, estratégias que proporcionem a abertura de sentidos, a disponibilidade para o novo, o afloramento da subjetividade de cada singularidade sem conformá-las aos dispositivos hegemônicos tradicionais.

Em certo sentido, a experiência das Oficinas de Artes, Narrativas e Criatividade propôs ser um dispositivo poético para reposicionar os constrangimentos técnicos (a gramática, a ortografia, a sintaxe, as regras de narração, a métrica, a rima...) provocando o despertar de uma compreensão de que esses dispositivos estão a serviço da expressão subjetiva de cada estudante (singularidades) e que um novo pacto de aprendizagem é possível com um trabalho colaborativo, não verticalizado, compartilhável e aberto aos múltiplos saberes[6].

Talvez, a ideia de novas relações com os dispositivos tecnológicos (celulares, internet, redes sócias) proposta pela pesquisa Educomunicação, Ciência e Outros Saberes tenha nascido dessa perspectiva de entender que os dispositivos postos socialmente possam ser vistos como facilitadores e transformadores dentro do dispositivo institucional da Educação. Caminhamos com Agamben em direção à criação de dispositivos humanizantes, abertos, que incluam as técnicas, mas que alcancem a formação de vínculos nas relações; o afloramento de sensibilidades, afetividades e subjetividades afirmativas e compartilháveis; da autonomia de pensamentos e capacidade simbólica. A arte e a cultura vêm propondo isso e a educação poderia caminhar muito mais nessa forma de dispositivo, mais poético e possibilitador da criatividade e da riqueza simbólica.

6 Agamben denomina de profanação essa sujeição dos dispositivos técnicos à vontade aos sujeitos humanos.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Tradução de Nilcéia Valdati. Santa Maria - RS: Palloti, 2006.

DELEUZE, Gille. **O que é um dispositivo?** Tradução de Ruy de Souza Dias (com agradecimentos a Fernando Cazarini) e Helio Rebello (revisão técnica), finalizada em março de 2001, a partir do texto: DELEUZE, Gilles. Qu'est-ce qu'un disposif? IN Michel Foucault philosophe. Rencontre internationale. Paris 9, 10, 11janvier 1988. Paris, Seuil. 1989.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992 (Coleção Trans) 5a. reimpressão 2008.

MOREIRA, D.; BRAZ, J.; FOGLIATTO, M. Educomunicação e a estratégia de trabalho colaborativo no ambiente escolar. In: **Congresso de Ciências da Comunicação**, 39, 2016. São Paulo. Anais do XXXIX Congresso de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom, 2016.

SODRÉ, M. **As Estratégias Sensíveis**: Afeto, Mídia e Política. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

UFMT. **Plataforma Mais 10 Educomunicação** link: http://www.ufmt.br/mais10educomunicacao/ Último acesso em 03 de abril de 2017.

Plataforma Mais10 Educomunicação: espaço de trabalho colaborativo de compartilhamento de conteúdo

Pedro Clarindo da Silva Neto
Juliana Saragiotto Silva

Introdução

A internet é hoje um meio de comunicação imprescindível na vida de todos, mas ela nem sempre teve o formato que se conhece e se utiliza atualmente. A grande rede mundial de computadores, chamada Internet, surgiu no final da década de 60, nos Estados Unidos da América. A primeira rede do gênero se chamava ARPANET e tinha como objetivo a defesa do território americano, devido às ameaças de interrupção das linhas de comunicação ou um possível ataque atômico de outro país. Com a evolução e disseminação da Internet pelo globo, cresceu também a quantidade de dispositivos que são capazes de se conectar a essa rede (KUROSE e ROSS, 2009).

Com a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), os equipamentos adquiriram maior poder de processamento e armazenamento e também tiveram seu tamanho reduzido. Se antes um computador como o ENIAC ocupava uma sala inteira, atualmente computadores mais potentes cabem na palma da mão. Estes dispositivos também possuem a característica de serem portáteis e, com as tecnologias de redes móveis, cria-se um cenário de mobilidade, favorável à interação desses equipamentos com a Internet (TANENBAUM, 2003).

Segundo GOMEZ (2011), os dispositivos móveis oferecem a facilidade de acessar informação rapidamente, em qualquer momento, em praticamente qualquer lugar. Este fato, associado à popularização dos dispositivos móveis abriram um novo mercado para as empresas fabricantes de *software*, por meio da criação de aplicativos.

NEVES, MELO e MACHADO (2014) complementam que esse crescimento no uso de dispositivos móveis tem promovido mudanças

no modo de produção e de compartilhamento de conhecimento, apresentando, assim, múltiplas possibilidades para a aprendizagem. Neste mesmo contexto, Ferreira e Araújo (2015) discorrem sobre a utilização de celulares e *tablets* (com acesso à internet) por alunos e professores, o que tem se desdobrado em mudanças no perfil desses atores, uma vez que a comunicação e o compartilhamento de mídias tornam-se instantâneas.

Como consequência dessas evoluções tecnológicas, a forma de criar e compartilhar conteúdo tem mudado nos últimos anos. Novas ferramentas aparecem em um cenário em que cada vez mais o acesso a dispositivos com várias funções (câmera fotográfica, microfone, gravador de vídeo, etc) é uma realidade. A popularização desses equipamentos e as tecnologias trazem a oportunidade de novas experiências, em vários campos da ciência, uma delas a Educomunicação.

SOARES (2002) define Educomunicação como:

> O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.

Diante deste cenário, este texto tem por objetivo apresentar a Plataforma Educacional Multicriativa "Mais 10", que corresponde a um conjunto de ferramentas computacionais que visa desenvolver, por meio da educomunicação, métodos interativos e colaborativos que possam promover a aproximação de educomunicadores e alunos no processo de ensino/aprendizagem, compreendendo as habilidades dos jovens estudantes no uso das TICs e desenvolvendo com eles "processos em que essas habilidades possam ser aprimoradas e contributivas para a formação escolar individual e coletiva".

Projeto Educomunicação e a integração da equipe de TIC

O projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo e compartilhável em narrativas transmídias", até o ano de 2016, foi implantado em nove escolas do Ensino Básico do Estado do Mato Grosso, por meio de uma parceria entre a Faculdade de

Comunicação e Artes da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Secretaria de Estado de Educação de Mato Estado (SEDUC-MT). Dentre estas escolas, quatro estão localizadas no campo, no entorno da Capital do Estado, Cuiabá, abrangendo um raio de 150 quilômetros do centro da cidade e, cinco são escolas urbanas (BRAZ, FOGLIATTO e MOREIRA, 2016).

Por meio de oficinas, os alunos são capacitados a produzir vídeos, fotos, textos, desenhos, entre outros materiais, utilizando celulares e *tablets*. As produções são publicadas em um dos três grandes eixos: (i) Arte e Tecnologia; (ii) História e Comunidade; e (iii) Vida e Natureza.

Este modelo vem ao encontro com Maciel e Backes (2013), que dizem que com o avanço da tecnologia os documentos impressos e os materiais de vídeo, áudio e imagem estão se tornando documentos digitais. Sendo assim, para que o material produzido seja divulgado, entende-se a necessidade de criar um ambiente virtual multimídia, que agrupe as obras e as disponibilize ao público.

Diante desta necessidade, no início de 2016 a coordenação do projeto convidou para compor a equipe mais oito participantes - sendo dois professores (autores deste texto), quatro alunos e dois ex-alunos da área de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), dos campi de Cuiabá e Tangará da Serra para o desenvolvimento da plataforma "Mais 10".

Esta equipe foi responsável pelas seguintes tarefas: (i) produzir e customizar os programas integrantes da plataforma; (ii) realizar treinamento com a equipe coordenadora do projeto - para que os mesmos pudessem administrar os programas e, depois, se tornarem multiplicadores nas escolas do Estado, com relação ao uso do aplicativo, inserção de textos, fotos e vídeos no portal; e (iii) realizar capacitação sobre a criação colaborativa de material no espaço wiki.

Estrutura da Plataforma Mais 10

O desenvolvimento da Plataforma "Mais 10" teve como objetivo a criação dos seguintes produtos: (i) um portal que permitisse a disponibilização das produções transmídias desenvolvidas pelos alunos das escolas estaduais de MT, participantes do projeto; (ii) um Aplicativo Móvel (App), para possibilitar a interação (bate-papo) entre todos os envolvidos no projeto, das diversas escolas participantes; (iii) um mecanismo de criação

colaborativa, modelo wiki, onde os alunos e os educomunicadores fazem trocas de arquivos eletrônicos. Por meio da Figura 1, tem-se uma visão geral da estrutura da plataforma, o tipo de acesso de cada usuário e que dispositivos são suportados.

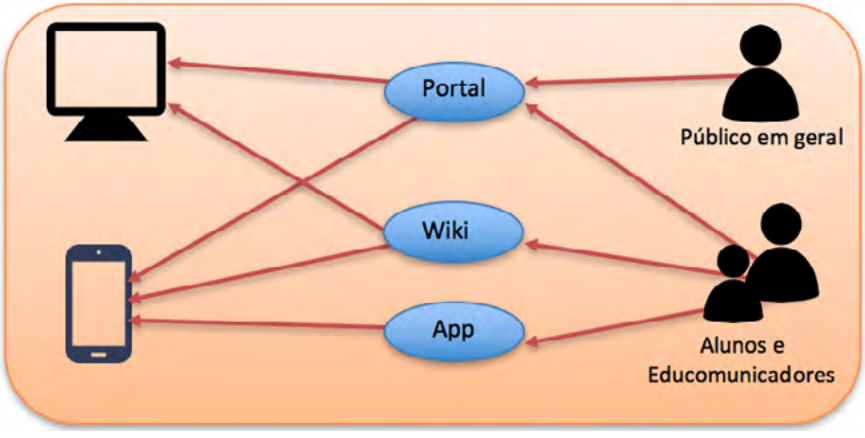


Figura 1 – Acesso ao conteúdo da Plataforma "Mais 10"

Cada uma das três ferramentas que foram desenvolvidas tiveram sua construção baseada em entrevistas com os atores envolvidos e foram conduzidas pela equipe de Análise de Requisitos. Uma vez realizada as reuniões, gerava-se o Documento de Visão, com o detalhamento das funcionalidades de cada produto gerado, que orientava a equipe de desenvolvimento acerca das tarefas que deveriam ser realizadas. Este documento era validado pela equipe da coordenação do projeto, antes de chegar à equipe de desenvolvimento.

É importante mencionar, também, que toda solução da plataforma "Mais 10" foi baseada em tecnologias livres, o que possibilitou uma redução nos custos do projeto e, além disso, a viabilidade técnica de customizar as soluções de acordo com solicitações da coordenação do projeto. Essas tecnologias livres se fazem presentes nos servidores *web* (que armazenam as páginas e os documentos do portal e do ambiente *wiki*), no serviço de conversação do App, nas linguagens de programação e nas ferramentas para o desenvolvimento dos programas. A seguir, estão detalhados cada um dos produtos que compõem a plataforma "Mais 10" e suas especificidades.

Portal “Mais 10”

O portal da Plataforma “Mais 10” (disposto na Figura 2) foi customizado de forma a receber as publicações e elencá-las de acordo com o eixo, áreas do conhecimento e tipo de mídia (áudio, vídeo, texto, desenho, entre outros). Atualmente o conteúdo do portal está orientado por três eixos:

- “VIDA E NATUREZA” - abarca as disciplinas de Biologia, Química, Física, Educação Ambiental, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Matemática e Português.
- “HISTÓRIA E COMUNIDADE” - contempla as disciplinas de História, Geografia, Economia, Matemática e Português, os Saberes Populares, as Histórias de Vida e das Comunidades.
- “ARTE E TECNOLOGIA” - compreende as disciplinas de Arte, Português, Literatura e Matemática, inovação, empreendedorismo e os novos conhecimentos decorrentes do avanço tecnológico.

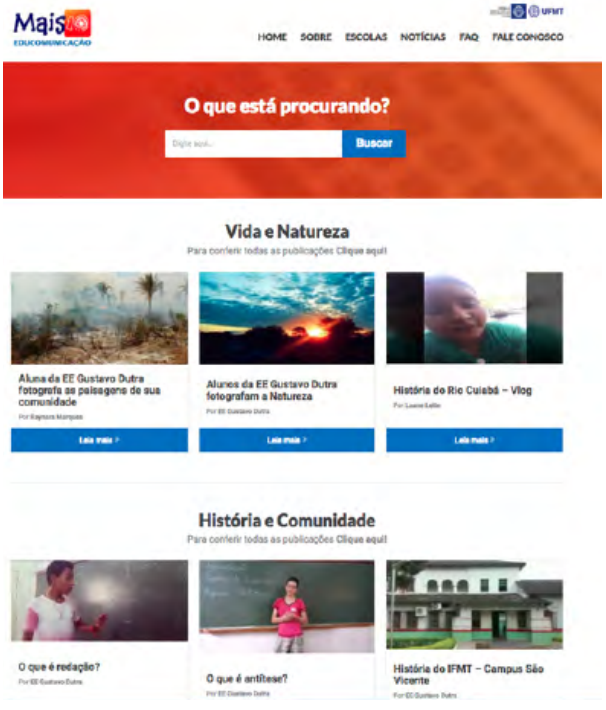


Figura 2 – Portal Plataforma “Mais 10”

O portal possui também uma nuvem de *tags* das áreas de conhecimento que mostra, graficamente, quais são as áreas com postagens mais recorrentes (Figura 3-B). É possível verificar, ainda, qual das escolas produz mais publicações, por meio de uma metodologia de ranqueamento baseado na quantidade de produções (Figura 3-A).

Figura 3: Recursos do portal Mais 10 (A.ranqueamento das escolas; B. nuvem de *tags* de áreas de conhecimento).

Ambiente de construção colaborativo

A plataforma de criação colaborativa *wiki* (disposta na Figura 4) foi projetada para o funcionamento interno do projeto. Os alunos e os educomunicadores possuem *login* individual para acesso ao ambiente *wiki*, a partir do qual conseguem realizar o envio de postagens realizadas. A partir desse momento, o professor educomunicador fará a triagem do material, descartando plágios e/ou conteúdos indevidos e publicando materiais com conteúdos aprovados.

Diferente da Wikipedia, onde as informações ficam disponíveis ao público em geral, a wiki da plataforma "Mais 10" serve apenas como ferramenta auxiliar para a construção das produções dos atores envolvidos. Cada escola participante do projeto está cadastrada neste ambiente, assim como os alunos e professores educomunicadores. A coordenação do projeto também possui um acesso ao ambiente wiki.

Por meio desta ferramenta, os professores educomunicadores de cada escola conseguem verificar o material produzido somente pelos alunos de sua escola. Existe a possibilidade de gerar uma produção em conjunto. Para que isso seja possível, tornar-se necessário que a coordenação do projeto gere um espaço específico para esta atividade.

A partir do momento em que o material estiver em conformidade, ele é enviado para publicação no portal, onde ficará disponível para a comunidade.

Figura 4 – Ambiente colaborativo wiki

Aplicativo (App)

O aplicativo "Mais 10" (disposto na Figura 5) tem como objetivo promover a interação entre os membros do projeto, isto é, disponibilizar uma ferramenta que facilite a comunicação entre eles. O App possui um *chat* com salas de bate-papo específicas para cada escola, onde os membros dessa escola conseguem conversar entre si e, além disso, uma sala geral, permite a interação entre todos os integrantes do projeto (coordenação, alunos e professores educomunicadores).

Além disso, existe uma versão do portal customizada para o aplicativo, onde os usuários podem ver as suas últimas publicações, além de filtrar as produções pelo nome da escola e/ou pelo eixo de publicação. Vale salientar que o portal "Mais 10" possui uma interface responsiva, que se adequa a vários tamanhos de tela e pode ser acessado por vários equipamentos.

Figura 5 – Aplicativo Mais 10

Considerações Finais

É inegável que as tecnologias de informação e seus dispositivos estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, e que cada vez mais cedo acontece o contato com esses equipamentos, tornando-se orgânico e costumeiro o seu uso. Esta característica vem se consolidando desde o advento da computação pessoal e a popularização da internet banda larga e móvel.

O projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo e compartilhável em narrativas transmídias" atinge exatamente a questão da criação de conteúdo através de ferramentas já existentes e que estão disponíveis nas mãos dos alunos, nesse caso mais específico, *smartphones e tablets,* dispositivos que gravam vídeo, áudio, fotografam, enfim, possuem diversas funções.

Com a finalidade de disponibilizar esse acervo produzido, criou-se a plataforma Mais 10, um portal totalmente customizado para a realidade do projeto, das escolas e dos educomunicadores; da plataforma de construção colaborativa, para auxiliar no desenvolvimento dos materiais; e do aplicativo que permitirá um contato mais direto entre os envolvidos no projeto, exibirá a sociedade as produções dessas escolas, dando protagonismo aos alunos e aos educomunicadores participantes.

Referências

BRAZ, Jaqueline Michele da Silva; FOGLIATTO, Monique de Souza Sant'Anna; MOREIRA, Benedito Dielcio. Educomunicação Socioambiental: Um estudo de seus pontos de intersecção. In: **Anais do XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste**. Goiânia, 2016.

FERREIRA, Ed'Wlson Tavares; ARAÚJO, Matheus Nunes. **Emprego da Computação no Ensino de Cálculo para Cursos nas Áreas de Exatas**. Tendência e Técnicas em Sistemas Computacionais, v1, Cuiabá, 2015.

GOMEZ, Edwin Miguel Triana (2011) Reconhecimento de fala para navegação em aplicativos móveis para português brasileiro. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - **Instituto de Matemática e Estatística**, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/45/45134/tde-19032012-211153/

KUROSE, J.F.; ROSS, K.W. **Computer Networking A Top-Down Approach**. 5th Edition. Pearson Addison. Addison-Wesley, 2009.

MACIEL C.; BACKES, E.M. Objetos de aprendizagem, objetos educacionais, repositórios e critérios para sua avaliação. In: **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Cuiabá, EdUFMT, 2013.

NEVES, Breno Gonçalves Bragatti; MELO, Rafaela da Silva; MACHADO, André Ferreira (2014) Universo Móvel: um aplicativo educacional livre para dispositivos móveis. **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 34-48. Texto em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/5521

SOARES, Ismar de Oliveira. Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, M. A. (Org.). **Gestão de Processos Comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

TANENBAUM, A. S. **Sistemas Operacionais Modernos**, 2ª. ed. São Paulo: Pearson, 2003.

Percepções do fazer audiovisual nas tessituras educomunicativas. Um caso mato-grossense

Alessandro Flaviano de Souza

Neste texto, as percepções de pesquisa sobre a intervenção da oficina de Produção Audiovisual dentro dos domínios escolares no ensino médio. Seguiu-se como objetivo desempenhar um papel socializador e de escritura, na perspectiva proposta pelo projeto de pesquisa "Educomunicação, ciência e outros saberes: um estudo do trabalho colaborativo e compartilhável em narrativas transmídias", um projeto com metodologia interventiva e qualitativa, realizado pelo Núcleo de Estudos Comunicação, Infância e Juventude (NECOIJ/UFMT). Uma cooperação entre a Universidade Federal de Mato Grosso e o Governo do Estado de Mato Grosso, com as atividades de campo realizadas entre maio e outubro de 2016.

Esta interlocução figura-se na messe do trabalho colaborativo realizado por fazeres e pensamentos profusivos. Todos unidos numa tessitura particular de um projeto de pesquisa transdisciplinar. Este idealizar, de tornar ideal, a maior permanência e sucesso do jovem na escola. Empreender num devir destacado pelo trabalho coletivo e compartilhável, na fluidez dos dias atuais.

Há ano segregam-se observações dissemelhantes no tocante à utilização do celular na escola. Embates figuram entre prós e contras. Na busca de decifrações e consoante a essa circunspecção, leis em várias unidades da federação tentam restringir o celular na vida escolar. Elevam-se motivos, de guardadas propriedades, demonstrativos de preocupação dos profissionais da educação pelo tema. Estes prostram-se pela falta de diretivas condizentes, quando se trata de estimular o jovem a produzir a partir das tecnologias presentes e manter o foco educacional, salvo em espaçadas iniciativas. Como revés, outras rotas estão em curso. Aqui percorreram-se terrenos distintos e personalizados para a elevação do conhecimento através de metodologias de educomunicação.

Educomunicação, um "processo interventivo e dentro do planejamento escolar", segundo Soares (2016), propõe uma diferenciada sala de aula

para intervenção social, transversalizando a Comunicação e a Educação. Enquanto discurso interpermeado e interdisciplinar desconsidera a "formalidade" ou a "informalidade" das "situações e dos projetos educativos". Esse método converge os fazeres da comunicação e da educação. Os produtos comunicativos e seus veículos combinam-se com os objetivos da educação. Tendo-se a educação enquanto "metodologia de interferir na realidade", como em Novaes (Apud MATTOS, 2011).

Em "tempos hipermodernos", segundo Lipovetsky(2005), a sociedade, enquanto cultura contemporânea, mostra-se marcada pelo exagero e consumo como sintomas da *hipermodernidade*. Onde há mais opções do que se pode consumir. O mercado globalizado é o contexto para a atual sociedade que se aprofunda nos conceitos da própria modernidade. Nesses tempos, estar em processo de construção colaborativa obrigou este pesquisador do audiovisual a deixar percepções prévias para pôr-se em relação às propostas diretas das atividades de campo. Atividade regida pela participação da complexa organização educacional na esfera pública estadual.

Localizando os estudos sobre o "fenômeno da convergência", em Levy (2007), nos "tempos hipermodernos", encontram-se a diminuição da hierarquia entre os partícipes da comunicação, o emissor e o receptor. Jacks (e outros, 2016) explicam que a convergência desestabiliza os limites entre a "produção e a recepção/consumo", o que provoca encarar o objeto de estudo como pertencente a uma "cultura da convergência", com marcas de uma *hipermodernidade* crivada pelo consumo exagerado e insatisfeito. Colocando-se os jovens com seu jeito de estar na escola e perante outros assuntos via telefone celular. Concorrendo com os estudos em volume e dispensabilidade.

No percurso da espiral da cultura científica, proposta por Vogt (2003), para a formação do pensamento científico, a espiral percorre os quadrantes no processo da construção do saber passando pelos seguintes quadrantes do gráfico: I-Produção e difusão da ciência; II- Ciência como ensino e formação de cientistas; II-Ensino para a ciência; IV-Divulgação científica. Iniciada a espiral, o estágio I, será sempre diferente quando se reiniciar o percurso a partir desse novo ponto, mais elaborado e preparado para a ciência. Para este autor, prosperidade social e cultural é o alicerce para uma sociedade cidadã. Ele põe como consequência da materialização do conhecimento enquanto "bem público". Assim, na contemporaneidade, produzir, compartilhar, ensinar, propagar o conhecimento científico projeta um "tipo particular de cultura... a que se pode chamar "cultura científica" (VOGT, 2003).

Em Bauman (2007), a condição da modernidade líquida é a fluidez e volatilidade dos relacionamentos. Contudo, engajar-se num projeto de pesquisa dirigido para a educação pública, que apresenta uma alteração da presença e experiência entre as pessoas e as instituições, requer atenção e dedicada análise de diversas variáveis. Tal proposta intenta reposicionar o vínculo de usurário e prestador de serviços públicos na educação, ao oportunizar que alunos e professores construam conhecimento sobre assuntos escolares e outros saberes populares com base em princípios de construção científica, para se vislumbrar uma cultura científica nas escolas, enquanto *modus operandi*. Esta foi a aposta.

Ressoa-se a preocupação de Moreira e Fichtner (2015) de que o futuro hoje personifique-se através "do contato instantâneo, imediato e simultâneo". Nessa transformação cultural, a convergência apresenta um presente instável, somando-se à perspectiva de Bauman (2007) de uma sociedade "Líquido-moderna" impressa pela velocidade nas mudanças das formas de agir, antes destas se tornarem hábitos ou rotinas.

Isto implica em ter o audiovisual também como escritura científica e emanado da colaboratividade entre os procedimentos metodológicos do audiovisual e da metodologia da pesquisa aplicada. Esta que teve caráter multiformas e com multidispositivos de comunicação. Dessa maneira, o audiovisual possibilita audiovisualidades escolares e destas sobre a sabedoria popular local e seus arredores. Nessa via, a colaboração entre jovens estudantes e professores do ensino médio abrilhantam com a utilização de multidispositivos tecnológicos. Na convergência da mídia digital com o apropriar do telefone celular, do PDA/*Tablet,* do computador e suas formas de interação social em redes, entende-se que o aluno e professor são geradores e contaminadores do conhecimento.

Para Jenkins (2009), o controle das mídias pelas pessoas é um marco de existência da convergência. O fato de assumir o controle de produção e difusão das mídias não implica diretamente na alteração das relações entre o uso do celular na educação. Neste ponto, questionou-se por que vias a educomunicação poderia oferecer outra trilha a percorrer com o coração na produção colaborativa e compartilhável, em meio a essa formação escolar dispondo do audiovisual como apropriação para o estudo e compartilhamento da "cultura científica" e saberes populares.

Em si, o audiovisual tem na divulgação a manifestação do seu fazer, ou seja, a produção audiovisual mostra algo. Justamente, se por um lado esse mostrar oportuniza construir conhecimento, por um outro tem a

popularização. Não se trata de formar um público ou plateia. As salas são essa plateia. Divulgar, em termos atuais, significa compartilhar.

Ainda, torna-se necessário reconhecer o estudo pertencente ao campo lúdico. Perseguir uma cultura científica, com a utilização de multidispositivos tecnológicos, em âmbito escolar, opera chances de caminhar entre o lúdico e o científico. Schiller (1989) ao explorar a brincadeira percebeu no homem "dois impulsos (*Triebe*) básicos, o sensível e o racional", pelos quais "interagem pela necessidade" com o que está à sua volta.

Sendo entre o sensível e o racional o lúdico proveitoso como construção da experiência, o que para Schulz (1987) reside nessa construção histórica da "reserva de experiências", daquilo que o homem do presente poderá «lançar mão» nos momentos vindouros para responder às situações que se apresentarem ou dará a elas outro sentido se assim lhe convier.

Estiveram, a serviço da criatividade dos jovens, oficinas orientadoras apresentadas em nove escolas, entre rurais e urbanas, da rede pública de Mato Grosso, no ano de 2016, com quatro escolas rurais, sendo duas em Santo Antônio do Leverger, uma em Jangada e uma em Acorizal. A participação das escolas urbanas ocorreu do seguinte modo: três em Cuiabá, uma em Várzea Grande e uma escola em Jaciara.

As escolas receberam, em média, três visitas das seguintes oficinas: Fotografia, Trabalho colaborativo e outros saberes, Tecnologias, Criatividade, Jornalismo e Produção Audiovisual. Todas elas seguiram um cronograma semanal. Foram ministradas por pesquisadores/produtores e monitores do curso de Comunicação Social da UFMT. Outros cursos participaram do projeto, como o de Educação, Geografia e História. Os pesquisadores/produtores são professores da UFMT. Também, os alunos da UFMT assumiram papeis de padrinho e madrinha de uma das escolas. A tarefa destes foi estreitar o relacionamento através da presença, redes sociais e móveis. Respeitados por todos como bravos missionários científicos.

Serafim e Sousa (2011) indicam preocupação sobre "o espaço educativo escolar "ao descrevê-lo como local propício para uma prática transformadora, refletida, construída pelas trocas de saberes. Defendem o multimídia e o vídeo digital como práticas na vida formativa escolar. De forma impactante, dizem ser um desafio a formação docente para utilizar os recursos tecnológicos.

No primeiro momento de estratégias para as intervenções foram pensados e discutidos os modos de possibilitar o engajamento dos professores no processo, dado à experiência do projeto piloto realizado em 2015. O professor de sala é aquele profissional da educação responsável por utilizar as oficinas em suas aulas. Este, com o apoio dos diretores e educomunicador ou educomunicadora da escola, são corresponsáveis pelo sucesso do projeto. Justamente por ser um projeto de construção colaborativa.

Estabeleceu-se como ponto pacífico a organização de pautas pertinentes a cada escola, suas peculiaridades e comunidade. Foram necessários alguns encontros de estudo e discussão dos objetivos comuns entre as oficinas. Feito isto, iniciou-se a elaboração da oficina e suas estratégias para estar e como estar na relação com o público.

No segundo momento, o pesquisador/produtor desta oficina elaborou a ementa na expectativa de alinhar teoria essencial e prática, através do seguinte: Nesta oficina será apresentado o audiovisual como ferramenta de produção de conteúdo para a sala de aula. Apresenta-se a linguagem cinematográfica com seus enquadramentos, composição da imagem, a imagem em movimento, narrativa e planejamento do projeto de vídeo.

Os intentos desse delineamento buscavam apresentar aos professores e alunos os conceitos básicos de linguagem cinematográfica e o relacionamento com o realizar de material para sala de aula, com o uso do telefone celular. Estabeleceu-se como plano de ação reunir professores e alunos para uma apresentação de *slides* e vídeos sobre os conceitos relevantes para a produção audiovisual. Como tarefa da oficina, produzir vídeos a partir de atividades de sala das disciplinas do professor. O aluno padrinho ou madrinha da escola ficou responsável por coletar as tarefas da oficina.

Wohlgemuth (2005) considera a pedagogia audiovisual através do vídeo educativo uma metodologia urbana que se propõe contribuir com o aprendizado, mas opera como instrumento funcional para as pessoas do meio rural e urbano-marginalizado. Com base nesse fundamento teórico, a oficina de Produção Audiovisual assumiu a responsabilidade de apresentar as ferramentas necessárias para o trabalho de construção colaborativa em audiovisual. Nela apresentam-se os conceitos elementares da linguagem cinematográfica com seus procedimentos metodológicos, como: enquadramentos, composição da imagem, a imagem em movimento, o som, a edição audiovisual, a narrativa e o planejamento do

projeto de vídeo. Como objetivo, traçou-se oportunizar o acesso a esses procedimentos e com o trabalho colaborativo somar ao relacionamento entre professor e aluno e documentar em vídeo os saberes populares e o apreendido em sala de aula.

Na terceira etapa, os procedimentos elaborados foram apresentados aos alunos monitores e pesquisadores/produtores. Muitas vozes e olhares atentos, recheados de curiosidade, cercavam a equipe. Contudo, percebeu-se uma baixa estima reinante entre os participantes no início dos trabalhos. Foi comum ouvir "eu não sei fazer isso" ou "o meu não vai ficar bom". Desde o início as questões motivacionais foram uma constante preocupação para toda a equipe.

A apresentação da oficina contou com dispositivos tecnológicos necessários para a prática de campo, como computador, projetor e som. Com a apresentação em curso foi possível perceber as formas de abordagem mais próximas para o público imaginado. Buscou-se trabalhar com uma aproximação linguística menos acadêmica, identificado pelos presentes como forma simples e direta de abordagem do assunto. Bem verdade que alguns ajustes a tratar dos enquadramentos e movimentos de câmera foram necessários.

Como exemplo, foi acrescido um vídeo retirado de um festival internacional de vídeos curta-metragem de ficção realizados com o telefone celular. Tratava-se do Mobile Film Festival, em sua décima versão. Mesmo tendo o francês como idioma, inicialmente causou estranheza, por outro lado, levou-os a sentir e permitirem-se ser afetados pelo material visto. Corroborou também para acentuar a comicidade das narrativas apresentadas por sua simplicidade e coerência. As explicações foram cuidadosas sobre o uso do telefone celular para captura e edição audiovisual.

Esta etapa guardou uma situação peculiar: em todas as escolas rurais o número de crianças superava o de celulares. Elas entraram no clima e compartilharam durante as atividades com a responsabilidade de demonstrar o apreendido com o vídeo no final. A equipe de pesquisa cedeu seus celulares para as produções diversas vezes. Coincidentemente, lá, emergiu o maior número de destaques do projeto. Considerando que também tinha as piores condições de rede de dados para acesso à Internet. Justamente por isso, outras formas de trocas foram utilizadas. Em uma das intervenções, há mais de cem quilômetros da capital, no interior de Jangada, um aluno ensinou a todos que um aplicativo para sistema *Android* pode ser instalado em outro dispositivo via *Bluetooth* dispensando a Internet.

Quanto à prática da oficina, levando-se em consideração as habilidades dos alunos de comunicação, a proposta foi identificada como proveitosa, sem atropelos ou não entendidos, tudo dentro do tempo pensado para a exposição do assunto. Os vídeos realizados pelos grupos seguiram a lógica cômica apresentada em sala. Após a audiência dos vídeos produzidos foi explicado qual seria a conduta dos monitores durante a oficina e a atividade prática.

A dedicação desses jovens refletiu-se depois durante as ações em campo. Justamente na seção prática: a presença deles e forma de agir. Quanto aos monitores da UFMT nesta atividade, eles foram orientados a não sugerir temas. Isto gerou mais envolvimento por parte dos alunos e professores das escolas. Pontualmente, este é um dos preceitos que orientam a Educomunicação: os alunos devem assumir as rédeas da produção de conteúdo.

Para Jenkins (2009), sendo esta a aproximação deste estudo, a convergência é uma "transformação cultural" que depende diretamente dos atores e principalmente daquele que consome o produto cultural a partir de diversas motivações. Segundo ele, essa convergência não ocorre por meio de aparelhos. Ela depende desse ator cultural e suas conexões para criar conteúdo, consumi-lo e compartilhá-lo enquanto coletividade. Nesse ato, configura-se a "inteligência coletiva", expressão usada por Lévy (2007).

Já em campo, ou seja, visitando as escolas pelo projeto de pesquisa, a oficina apresentou às escolas algumas janelas de oportunidade, tais como: criar um grupo interno de realização de conteúdos audiovisuais; melhorar o relacionamento entre instituição e aluno e entre instituição e comunidade; possibilitar aprimoramento e desenvolvimento dos participantes.

Sobretudo, com otimismo, trabalhou-se para fomentar maior aproximação entre a Escola e sua comunidade a partir das pautas comuns às outras oficinas, como: história da escola e da comunidade; personagens e realizadores ilustres da comunidade; sobre os artistas locais e da escola; assuntos ligados à sustentabilidade e à salvaguarda do meio ambiente e forma de viver; festas e atividades próprias das comunidades; visita aos pontos turísticos e parques arqueológicos; valorização dos profissionais da educação e das pessoas dos arredores da escola.

Esses assuntos, em perspectiva geral, buscaram fortalecer o elo com os pais, professores e munícipes ao apresentar alunos como seres capazes de realizar produtos de comunicação dessa ordem. Produziu-se, também,

pautas específicas da oficina orientadas para o conteúdo de aula dos professores. Colocando na relação com os três eixos temáticos do projeto a história, o meio ambiente e criatividade e tecnologias.

Todas as pautas seguiram a metodologia inicial até a primeira reunião de avaliação, quando os pesquisadores/produtores debateram sobre formas de melhorar a resposta das atividades, de maneira mais motivacional. Foram compartilhadas as mesmas percepções: "os professores não estão conseguindo colocar a oficina em suas disciplinas"; "os alunos perdem o interesse só devolver a atividade uma semana depois e a demora da resposta"; "não entenderam a tarefa", entre outras. Com esse diagnóstico, outra metodologia foi elaborada e consistiu em reunir professores e alunos para a organização de grupos de trabalho, elaboração de pauta, orientação e realização audiovisual em trabalho de campo; utilização de pautas condizentes com os objetivos do projeto: cultura científica, saberes escolares e populares; História, Meio Ambiente e Artes e Criatividade; realização de intervenção com a participação de alunos e professores na comunidade e arredores.

Outro diferencial dessa pesquisa foi instaurado com as aulas de campo. Nelas, resumidamente, o coordenador do projeto construiu com os órgãos de governança das prefeituras e os profissionais das escolas a aplicação de todas as oficinas numa visita assistida. Pesquisadores/produtores e monitores acompanharam as visitas. Foram constituídos cinco grupos e cada uma realizou uma pauta específica. Diversos pontos interessantes nos arredores da escola foram explorados. Por exemplo, em Jangada, uma das pautas foi a visita ao sítio arqueológico de Santa Elina. A partir dessa visita, os alunos produziram textos para o jornal, fotos e vídeos. Na produção de vídeo realizaram entrevistas, coberturas da visita, séries sobre as pinturas rupestres correlacionando com geografia, história e ciências.

A diferença entre as duas metodologias está na ação de produção. Na primeira centrou-se em compartilhar o conhecimento sobre o audiovisual com elementos de fixação de conteúdo a partir da prática durante a oficina. Na outra, tentou-se estruturar o trabalho em grupo organizados para a realização em campo. Notadamente, a segunda foi a que se destacou quanto à motivação dos participantes, mesmo sendo a mais complexa. Com efetiva participação da direção da escola, professor educomunicador, professores da UFMT, monitores da UFMT, professores e alunos da escola e comunidade. Para se caracterizar um processo educomunicativo, Soares (2016) organiza três características: "1) integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação; 2) criar e fortalecer

ecossistemas comunicativos em espaços educativos; 3) melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas."

Assim, nessa nova etapa de campo buscou-se ampliar as percepções do mundo ao redor com a utilização de tecnologia, métodos e técnicas para a criação de conteúdos de interesse escolar. Percebeu-se que, nas escolas, com engajamento dos professores e alunos aconteceram resultados excelentes e uma ecologia motivacional positiva. Por outro lado, o contrário aconteceu naquelas em que a escola não tomou o projeto como seu e apenas colocaram os alunos numa sala para receber a oficina. Nestas, houve desinteresse, baixo nível de comprometimento e evasão. Os professores que tomaram para si as atividades das oficinas propostas para suas aulas causaram maior motivação para os alunos.

Entendendo-se por ecologia motivacional positiva um conjunto de ações dirigidas pela reciprocidade entre a escola e o projeto, na escola essas ações foram marcadas pela participação decisiva do educomunicador ao longo de todo o processo de realização do projeto, desde o levantamento do contexto até a finalização dos produtos de educomunicação. Também, pela participação dos professores da escola durante as oficinas e pela utilização das oficinas no dia-a-dia em sala de aula. Pelo compromisso dos gestores da escola e prover as condições necessárias, logística e estrutural para as oficinas e intervenções necessárias para as aulas de campo. Tais ações mostraram-se decisivas para a permanência e participação proveitosa dos alunos.

Entre os resultados com ecologia motivacional positiva estão as escolas de São Vicente da Serra, em Santo Antônio do Leverger; da comunidade rural de Jangada; na comunidade rural de Acorizal; na escola urbana de Jaciara; do bairro Porto e do bairro Quilombo, em Cuiabá. De outra forma, nas escolas que participaram do projeto onde não houve a criação de uma ecologia motivacional positiva o resultado ficou comprometido pela relação entre número de participantes e produtos finalizados. Entenda-se por produtos finalizados aqueles relacionados com as pautas e disciplinas participantes. Demonstrou-se que essa ecologia motivacional não depende do projeto ou dos alunos, mas do compromisso dos professores e gestores da escola em articular os saberes da oficina com a construção dos saberes escolares.

Quanto ao desenvolvimento do aluno, a oficina buscou no fazer do audiovisual a colaboratividade em equipe, com responsabilidades bem definidas. E há a percepção que o trabalho de um depende do

cuidado e zelo do trabalho do outro. Tanto nas escolas rurais quanto nas urbanas a participação nesse sentido possibilitou a melhora gradativa da troca entre alunos e os monitores e professores. Essa construção favoreceu o aparecimento de outros talentos como desenho, música, dança, entre outros.

Essa proposta de transformação cultural traz também outra característica do coletivo que é a colaboratividade ou trabalho colaborativo, oriunda da condição de sociabilidade. Segundo os estudos de DAMIANI (2008), esse tipo de trabalho contribui para a socialização entre os jovens, obtenção habilidades, reconhecer as regras, limitar o egocentrismo, minimizar agressividade e ampliar aspiração escolar.

O audiovisual no processo de ensino/aprendizagem facilita a troca de experiências entre o público. Por exemplo, na escola de Várzea Grande, um vídeo de um aluno explicando para a colega a soma de matrizes facilitou o entendimento do tema de uma aluna em Jaciara, ao ser retratado como exemplo da oficina. Nas escolas com uma ecologia motivacional positiva, em relação ao projeto, percebeu-se maior reciprocidade entre o aluno e o profissional da educação. Ao ser comparado o contexto inicial com os resultados obtidos, a passagem do projeto pela escola favorecera a fraternidade entre os atores de construção do conhecimento, no qual, pelas declarações de alunos e professores, perceberam-se como partícipes, como amigos.

Nessa tessitura, o audiovisual participou como provocador sócio-educacional para se cultivar a ciência na escola como um prolongamento do pensamento do aluno permeado pela orientação do professor. O audiovisual como integrante socializador dos jovens na escola, segundo vários alunos, aproximou grupos não acostumados a trabalhar juntos. Ocorreu espontaneamente a alteração de membros entre os grupos e isto trouxe maior nível de trocas, colaboratividade e compartilhamento de questões sobre as atividades em curso.

Referência Bibliográfica

BAUMAN, Zigmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DAMIANI, Magda F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, nº 31, p. 213-230. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

JACKS, Nilda Aparecida; TOALDO, Mariângela Machado; OIKAWA, Erika. Práticas Culturais e Ciberculturais: para pensar a relação com as tecnologias. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação E-Compós**, Brasília, v.19, n.1, jan./abr. de 2016. Disponível em: http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/download/1180/876. Visitado em 15/7/2016.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Trad. Susana Alexandrina. 2ed. São Paulo: Editora Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva** - por uma antropologia do ciberespaço. Trad. Luiz Paulo Rouanet. Edição 5ª. São Paulo: Loyola Ed., 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **Hypermodern Times**. Cambridge: Polity Press, 2005.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1982.

MATTOS, CLG. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In MATTOS, CLG., e CASTRO, PA. (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: DUEPB, 2011. Disponível em SCIELO Books http://books.scielo.org.

MOREIRA, Benedito Dielcio; FICHTNER, Bernd. **Juventudes, tecnologias e consumo midiático**: andanças virtuais revelam a constituição do novo. Contemporânea (UFBA. Online), v. 13, p. 67-83, 2015.

SCHILLER, F.. **A educação estética do homem** - numa série de cartas. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Editora Iluminuras, 1989.

SCHUTZ, Alfred. **Le chercheur et le quotidien**. Paris, Méridiens Klincksieck, 1987.

PORTO, Cristiane de Magalhães (Org.). **Difusão e cultura científica**: alguns recortes. Salvador: EDUFBA, 2009.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, RP., MIOTA, FMCSC., e CARVALHO, ABG. (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação**[online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em SCIELO Books - http://books.scielo.org.

SOARES, Ismar de Oliveira. Mas, afinal, o que é educomunicação? **Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo**. Disponível em: http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf, visitado em outubro, 2016.

VOGT, Carlos. A Espiral da cultura científica. **Cultura Científica**. Pela Internet no endereço:http://www.comciencia.br/reportagens/cultura/cultura01.shtml, 2003. Visitado em 3/5/2016.

WOHLGEMUTH, Júlio. **Vídeo educativo**: uma pedagogia audiovisual. Brasília: Senac Distrito Federal Ed., 2005.

O gênero jornalístico na mediação do conhecimento segundo os parâmetros curriculares nacionais

Domingos Pinto de França
Iara Sirlene Amorim Montagner

> Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN, 2006)

Nas escolas da zona urbana, o uso do gênero jornalístico se apresenta como uma importante fonte e ferramenta no processo de formação de leitores e escritores, pois é de vital importância na comunicação e no dia a dia da maior parte da população. Essa mesma abordagem é empregada para o ensino de produção textual com crianças e adolescentes no contexto da zona rural das escolas públicas. Como nos demonstra a epigrafe, acima citada, esse gênero é também o caminho de experimentação percorrido durante a aprendizagem. Esse suporte linguístico reúne boa parte das informações da sociedade onde circula. Diz Bakhtin: "Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua" (BAKHTIN, 2006, p. 261). A coleta de dados para a constituição/produção de um jornal traz em sua trajetória um verdadeiro arcabouço de informações e, por conseguinte, a constituição do sujeito.

A Escola Estadual Gustavo Dutra Escola do Campo (doravante EEGD), já participante do *Projeto Educomunicação*, implantado pela SEDUC (Secretaria de Estado de Educação), foi uma das nove selecionadas para participar do Projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo e compartilhável em narrativas transmitidas", no ano de 2015, mediado pelo Núcleo de Estudos da Comunicação, Infância e Juventude, da UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso). Este Projeto foi idealizado, criado e coordenado nas nove

escolas pelo Professor Dr. Benedito Dielcio Moreira, em parceria com a SEDUC. Na EEGD, foi coordenado pela Professora Mestra Iara Sirlene Amorim Montagner, que conduziu o projeto, juntamente com Professores e funcionários da Escola envolvidos com os alunos que participaram do referido Projeto - alunos das turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 1º, 2º, e 3º Anos do Ensino Médio e 1º e 2º Anos do Ensino Médio/EJA. A Escola demonstra que, como veremos a seguir, já colhe frutos bastante positivos, em sua primeira edição do Jornal Escolar *Dutra Jovem*.

Nossa proposta de produção textual a partir do gênero jornalístico está fundamentada na teoria de Vygotsky (1930/1988), em que a compreensão das relações entre aprendizagem e ensino como processo cultural é historicamente mediado pela atividade humana e na teoria enunciativa-dicursiva de Bakhtin/Volochinov (1929/1953). Estes aportes teóricos, assim como outros, estão no primeiro capítulo. No segundo, abordamos as atividades didáticas que foram desenvolvidas ao longo do segundo semestre de 2015 junto aos alunos da EEGD. No terceiro apresentamos os resultados da primeira experiência com a abordagem comunicativa de ensino/aprendizagem. E, finalmente, no quarto apresentamos uma proposta de ensino que desenvolva no aluno a interpretação de seu desenvolvimento longitudinal e, ao mesmo tempo, mostre que é possível, para os professores, um trabalho de letramento que envolva toda a comunidade escolar interna, bem como a externa.

Abordagem Teórica

Optamos pela abordagem enunciativo-discursivo de Bakhitin/ Volochinov (1929/1953), em consonância com o texto de Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, proposto pelo MEC em 2006, bem como seus desdobramentos para a prática do Professor. Abarcaremos o conceito de gênero e sua essência da língua que se faz presente em todas as propostas de produção textual. Para Bakhtin, a discursividade na construção de sentidos vai além do gênero textual. O trabalho desenvolvido com os alunos da EEGD demonstrou que o texto jornalístico, em sua produção, desencadeia um processo de formação que envolve todas as habilidades constituídas dos alunos.

Não obstante, Bakhtin ainda nos apresenta duas características importantes do enunciado: a dialogia e a polifonia. Sabemos que a compreensão da dialogia nos auxilia, como uma lupa, a uma visão mais

clara e ampliada do texto, que não é hermeticamente fechado, mas, sobretudo, interligado nas relações sociais com tudo o que aluno já leu e vivenciou nas diversas áreas do conhecimento.

A polifonia contribui para a observação de que um texto nunca é constituído apenas pela voz do escritor, especialmente quando se trata de texto de opinião ele é carregado de muitas vozes. Esta constituição de vozes é o que Vygotsky (1930/1988) chama de internalização que ocorre com o auxílio da linguagem, provocadas por uma série de mudanças a partir de atividades externas e interpessoais que se transformam em intrapessoais, o que ele chamou de zona proximal de desenvolvimento (ZDP).

Noções de Educomunicação

O século XX trouxe muitas descobertas e invenções que motivaram grandes mudanças, as quais as pessoas de hoje veem como se elas sempre tivessem existido e não se imaginam sem esses elementos considerados tão necessários. Uma dessas inovações é composta pelos meios de comunicação, pois se até então existia apenas a imprensa tipográfica, no fim do século XIX nascem a fotografia e o rádio e, no século XX, nascem o cinema, a televisão o computador e, com ele, a internet. Assim a comunicação passou a fazer parte da vida das pessoas, passou a mediar notícias das sociedades, permitindo, mais acessibilidade às informações.

Sabe-se que os meios de comunicação atuais são responsáveis pela divulgação imediata dos acontecimentos, assim como pelo estreitamento entre as pessoas. Entendendo que antigamente as pessoas que moravam distantes umas das outras levavam meses para se comunicarem através de cartas, nos dias de hoje mantêm diálogos através de telefones celulares, internet, podendo se ver enquanto conversam pelos aparelhos.

Com a evolução desses meios pode-se observar que avança também a cidadania dos indivíduos, pois obtendo a informação de várias maneiras cada ser humano pode formar sua opinião sobre determinado assunto ou situação.

Assim:

> A educação evoluiu, ou pelo menos começou a evoluir. Foram estabelecidos novos espaços transdisciplinares que aproximam, tanto de forma teórica quanto programática, os tradicionais da Educação e da Comunicação Social, ambas importantes para a

> formação do ser humano. Essa inovadora disciplina chama-se Educomunicação, no qual professores utilizam os meios de comunicação - TV, rádio, revista, internet- como complemento fundamental ser acrescido no âmbito escolar" (PONTE, 2016, Sete Pontos).

A jornalista Gabriela Pontes fez uma pesquisa de como funciona a Educomunicação e chegou a esta conclusão, a diferença é que, se para os estudantes de jornalismo é vista como disciplina, a Secretaria de Educação de Mato Grosso reconhece como Projeto Educativo, mas não há importância em discriminar se Educomunicação funciona como uma disciplina ou como um projeto, o que é indispensável é que funcione, e que funcione bem, pois dessa forma pode-se usar os meios de comunicação como ferramenta para a Educação, bem como a Educação contribuir para a Comunicação, transformando-se em elementos complementares.

Soares (2000) considera Educomunicação um conceito ou metodologia pedagógica que propõe o uso de técnicas de comunicação na aprendizagem. Como se entende pelo nome, é o encontro da Educação com a Comunicação, de maneira colaborativa e interdisciplinar.

Para Moreira e Silva (2013), Educomunicação, enquanto campo de estudos, em primeira instância, surge a partir da inter-relação entre a comunicação, as tecnologias da informação e a educação. Nessa perspectiva, Soares (2000) afirma que no Brasil o primeiro a trabalhar nesta linha, com seriedade, foi Paulo Freire, no fim dos anos de 1960. Depois, na década de 1970, o jornalista e professor Mario Kaplun trabalhou relacionando os dois campos entre si das ciências humanas. Consequentemente outros aparecem depois destes ousados educadores.

A prática da Educomunicação consiste em promover a Educação, a reflexão e o pensamento humanista e crítico, através do estudo e produção de meios de comunicação, como alavanca para educar e construir uma sociedade mais humanizada. Moreira e Silva (2013) destacam como a Educomunicação compartilha dos ideais de uma educação integral e se situa como temática que perpassa todas as áreas do conhecimento. Para os autores, a Educomunicação é uma interface necessária (Educação e Comunicação) em razão de seu caráter absolutamente presente e determinante em um mundo constituído de formas variadas de tecnologias da informação/comunicação.

A Educomunicação, ao usar os meios de comunicação, pode criar condições ao aluno de participar da elaboração e realização de alguns meios comunicativos, ter informação, opinião e crítica sobre determinado fato, assunto passado ou recente, realidade ou imaginação, e transmitir isso a outros alunos, pessoas da comunidade, amigos "on-line" e assim por diante.

> É inegável a atração que os meios de comunicação exercem sobre nós, principalmente os jovens, oferecendo, portanto, múltiplas possibilidades ao professor, pois além de atender aos objetivos de favorecer a reflexão, a leitura crítica dos meios de comunicação traz a possibilidade de estabelecer diferentes interfaces com os mais variados conteúdos de maneira atrativa, estimulante e dinâmica (MOREIRA, SILVA, 2013, p. 115).

Assim, observa-se que se pode direcionar o uso dos meios de comunicação para o que é confiável, estimulando o bom uso das mídias vigentes, pois apesar de alguns meios de comunicação, por causa da audiência, muitas vezes se preocuparem mais com entretenimentos do que com a função cidadã, não é o exemplo a ser seguido pela Educomunicação, que é um projeto sério, criado para contribuir e melhorar os processos educativos atuais.

Observando essa perspectiva e os resultados satisfatórios da produção de textos jornalísticos, escritos durante a realização do Projeto Educomunicação, na EEGD, no ano letivo de 2015, constatamos que, associando a educação aos meios de comunicação melhora, e muito, o desenvolvimento de leitura e escrita dos alunos.

O uso do gênero jornalístico como experiência didática na E.E.G.D.

Constatamos que o gênero trabalhado é o mais acertado, pois ele é segundo as orientações curriculares:

> A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam

> apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida, as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade (O. Cs. p. 28).

O resgate da identidade da comunidade local é de importância fundamental para que o aluno se reconheça enquanto sujeito. Nas Orientações Curriculares lemos:

> Levado a efeito esse raciocínio, cria-se um terreno de trabalho com a língua no qual não cabem atitudes e avaliações que a concebam como algo completamente exterior ao sujeito que a usa, com uma configuração formal estável e fechada, e apartada dele ou de quaisquer outros fatores de ordem sócio-histórica (O. Cs. p. 30).

Poder partilhar os conhecimentos que estão restritos às paredes da sala de aula com as pessoas que fazem parte de sua vida social, o coloca como membro efetivamente participante de sua própria história.

O que se pretendia, e alcançamos, era romper com as indicações das Orientações Curriculares que apontam:

> O risco em relação à apropriação dos estudos que desde então têm sido desenvolvidos é o de que sua abordagem em sala de aula se limite à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto. Isso porque o que se tem nessa forma de abordagem dos fenômenos é a duplicação de práticas classificatórias e prescritivas vinculadas às gramáticas pedagógicas tradicionais, adotando-se apenas uma nova nomenclatura, agora vinculada à Linguística Textual, às Teorias da Enunciação e/ou à Análise do Discurso (O. Cs. p. 22).

O mundo caminha a passos largos para a era digital e, portanto, acaba se distanciando cada vez mais do processo de produção textual aos moldes do ensino tradicional. Esta proposta de ensino consegue aliar o que é considerado "tradicional" ao que existe de mais moderno na confecção de jornal. Os alunos deixam de ser meros identificadores e classificadores dos fenômenos linguísticos e passam a integrá-los como parte de sua vida acadêmica.

Caracterização dos alunos e os textos produzidos

Os alunos da E.E.G.D são oriundos de várias localidades rurais, que estão localizadas na região da Serra de São Vicente: Vale Abençoado, a 35 Km, Águas Quentes, a 22 Km, Bigorna, a 18 km, Assentamento Santo Antonio da fartura, a 10 km, Formiga a, 15 km, Grameira (próxima a Polícia Rodoviária Federal), Vila de São Vicente da Serra – onde está localizada a Escola. Assim, a sua grande maioria é composta por famílias de pequenas propriedades rurais, ou funcionários de fazendas da região serrana. Porém, a vontade de aprender e o compromisso dos alunos com a produção dos textos jornalísticos foi muito relevante para os resultados obtidos.

A coleta dos dados para a produção textual do gênero jornalístico

Num primeiro momento, a E.E.G.D desenvolveria o *Projeto Educomunicação* somente com o apoio da SEDUC, como aconteceu em 2012, porém foi uma das nove Escolas Estaduais selecionadas, por sua mantenedora, para participar do projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo e compartilhável em narrativas transmitidas", um projeto piloto que trouxe a proposta de os alunos produzirem textos jornalísticos, áudios e vídeos em seus celulares e transmiti-los aos colegas e às referidas equipes envolvidas, via *on-line*. A Escola já trabalhava com alguns debates, respostas às perguntas de alunos e diálogos referentes a conteúdos e metodologias em sala de aula, em um grupo de WhatsApp, onde os componentes eram alunos e professores do Ensino Médio. Desta maneira, não foi difícil se adequar à proposta do Professor Dr. Benedito Dielcio Moreira e sua equipe.

Os alunos foram divididos em três grandes grupos, direcionados às produções a serem feitas. A seleção foi feita pelo critério de perfil, avaliado pelos Professores da E.E.G.D., não importando idade ou turma, e sim, suas habilidades. Lembremos que aqui nos atemos nas produções de textos jornalísticos.

Os alunos da E.E.G.D. passaram por várias fases até, propriamente, produzirem os textos jornalísticos. Esse "passo a passo" foi realizado com muita responsabilidade por parte das equipes UFMT e E.E.G.D., pois foram ofertadas oficinas, estudos, palestras (entre outros) aos alunos pela equipe da UFMT; também outras práticas de aprendizagem preparadas

pela Professora Mestra Iara S. A. Montagner, em suas oficinas/aulas, no contra turno das aulas, na E.E.G.D., e ainda, atividades propostas pelos Professores da E.E.G.D., em consonância com o conteúdo de sala de aula e os estudos para a produção. Professores e alunos participavam ora juntos, ora separados das oficinas ofertadas pela equipe da UFMT. Outro aspecto importante é que muitas reuniões foram feitas com os componentes das duas equipes, assim todos estavam inteirados com o funcionamento do Projeto, bem como com suas funções.

No primeiro momento conheceram a teoria e tiveram contato com vários textos jornalísticos, veiculados pelos mais diferentes meios de comunicação (jornal impresso, rádio, televisão, internet, etc.). Assim, puderam observar e entender as características do gênero estudado e, posteriormente, iniciarem o processo de produção.

Foram apresentados aos alunos os temas a serem pesquisados para seus escritos futuros: Meio-Ambiente, História Local, História de Rondon, Criatividade e Arte, Outros Saberes (costumes locais). Tais temas estavam ligados ao projeto citado. A escolha dos assuntos incidiu de maneira bem flexiva, pois os alunos da E.E.G.D. optaram pelas questões que se identificavam, desta maneira a pesquisa poderia ser mais prazerosa.

Depois de buscarem as informações precisas, por meio de entrevistas, leituras diversificadas, visitas locais, entre outras, os alunos começaram a produzir os textos, seguindo as características do gênero jornalístico.

Os textos foram corrigidos pela equipe da UFMT e pela Professora da EEGD, responsável pelo projeto. As correções seguiram a prática de devolver as redações aos alunos para que pudessem melhorá-los, até alcançarem o resultado desejado, o que proporcionou aos alunos participantes a obtenção de uma melhor interpretação e criticidade em relação aos próprios textos ou de outros que eles liam, fossem de colegas, ou ainda os diversos escritos com os quais tinham contato.

O "passo a passo" das produções textuais feitas pelos alunos foi muito fluido, desde a coleta de dados até as formulações e reformulação dos textos. Era uma preocupação do projeto: a busca por ensino de qualidade e de forma sustentável. Assim, os alunos eram orientados a encaminhar todo o material produzido/coletado via W*hatsApp,* a partir de outros meios de comunicação *online*, aos quais tinham acesso, ou em seus próprios rascunhos.

Assim, o que existe, enquanto registro, do trabalho é o jornal, em sua primeira tiragem, acima mencionado, o *Dutra Jovem,* que reúne as informações e as produções textuais das entrevistas e de todos os participantes

de sua confecção. Os vídeos foram produzidos nos mais diferentes temas, dependendo da disciplina que o professor trabalhou. As fotografias foram incorporadas ao jornal, pois serviram de apoio durante as entrevistas.

Os textos publicados foram escritos de forma que atendessem os temas propostos pelo projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo e compartilhável em narrativas transmitidas". Eram quatro os temas a serem desenvolvidos: Arte, Meio Ambiente, História e Saberes Populares, a partir deles os alunos tinham liberdade de escolha, pesquisa, entrevistas e seus estilos nos textos jornalísticos.

O texto *Memórias de um poeta*, da aluna Estefany Mattos, do 9º Ano do Ensino Fundamental, narra sobre um escritor da região, que em seus poemas exaltava a natureza, amor e juventude. O escritor é avô da aluna, dessa forma ela desenvolveu seu texto em homenagem ao avô.

O cerrado de Mato Grosso, do aluno Victor Hakozaki, do 3º Ano do Ensino Médio, mostra um dos biomas mato-grossense com suas diversidades e dificuldades enfrentadas no decorrer do ano.

A Escola Gustavo Dutra surgiu a mais de meio século, da aluna Claudimary Melo, do 2º Ano do Ensino Médio, conta a história da Escola. Esta matéria buscou a origem e passou pela trajetória da escola, trazendo informações aos alunos.

Moradores sofrem com instabilidade de energia elétrica, da aluna Elaine S. Batista, do 2º Ano do Ensino Médio, traz à tona uma situação da Serra de São Vicente, ou seja, a instabilidade da rede elétrica do local, que resulta em prejuízos para os moradores.

Queimadas na Serra, do aluno Mateus Dalbello, do 2º Ano do Ensino Médio, é um texto que fala dos problemas causados pelas queimadas ao meio ambiente e aos moradores da Serra. Também mensura a falta de consciência dos que, de alguma maneira, colocam fogo no cerrado, na "época da seca". Nesta mesma matéria tem-se o *lead*, escrito pelo aluno Gabriel Nunes, do 1º Ano do Ensino Médio, que resume o assunto.

Mato Grosso comemora 150 anos de Rondon, da aluna Ana Rita Amorim Montagner, do 7º Ano do Ensino Fundamental, discorre sobre a vida de Marechal Cândido Rondon, bem como seus trabalhos com o telégrafo e o exército brasileiro. Também ressalta a importância do mesmo ser de origem mato-grossense.

Dona Lázara fala de sua vida como benzedeira, da aluna Raynara M. Rei, do 2º Ano do Ensino Médio, mostra como um "costume" antigo ainda

é interessante para muitas pessoas. Traz informações que desfaz muitos preconceitos sobre o assunto, esclarecendo como e para que funciona.

Produtores de hortaliças correm risco de saúde, da aluna Jaqueline Silva, do 1º Ano do Ensino Médio, narra os problemas causados pelos agrotóxicos usados nas produções de hortaliças, no Assentamento Santo Antonio da Fartura, como por exemplo: as intoxicações em gestantes, crianças e idosos.

Hélio Salvador ficou 30 anos sem pintar, da aluna Vanessa Hakozaki, do 8º Ano do Ensino Fundamental, conta a história de um pintor baiano que ficou um tempo sem desenvolver sua arte por não ter tempo, necessitando fazer outras atividades para se sustentar, deixando de lado sua verdadeira vocação. Atualmente, o artista faz suas pinturas como uma atividade para deleite.

O artista de desenho em grafite, da aluna Ediélica Camila, do 1º Ano do Ensino Médio, fala sobre "um artista desconhecido, mas que tem 'paixão' pelo que faz", segundo a autora do texto.

Algumas Conclusões

Como já dito, o gênero jornalístico é considerado, um dos caminhos a serem percorridos durante a aprendizagem, pois este suporte linguístico experimenta e reúne informações da sociedade a que está veiculada.

Também é importante lembrar a teoria enunciativa-dicursiva de Bakhtin/Volochinov (1929/1953), a qual evidencia que a compreensão das relações entre aprendizagem e ensino como processo cultural é historicamente mediado pela atividade humana.

Assim, os alunos da Oficina de Jornal da E.E.G.D. experimentaram e vivenciaram o conhecimento da escrita jornalística. Gênero que despertou a curiosidade, primeiramente, depois os auxiliou no processo da aprendizagem, sendo que a produção dos textos foi causa de constantes leituras, esquematizações, escritas, correções e, finalmente, a escrita desejada.

Os textos jornalísticos produzidos pelos alunos da EEGD e publicados Jornal Escolar *Dutra Jovem*, em sua primeira edição, pelo Núcleo de Estudos da Comunicação, Infância e Juventude/UFMT, são textos coerentes, ortograficamente e gramaticalmente bem redigidos. Também demonstram conhecimentos das características do gênero e autocrítica textual.

Analisando o contexto em que se deu todo o projeto, constata-se que não há diferença entre os alunos da realidade do campo (rural) e urbana, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, pois diante dos resultados obtidos e das expectativas iniciais, os alunos participantes não só aprenderam a produzir textos jornalísticos, melhorando a escrita em geral, como aprimoraram a interpretação, criticidade, autoestima, e alguns ainda começaram a ter mais iniciativa quanto aos assuntos escolares.

Repetimos que o envolvimento e compromisso dos alunos e das equipes foram fundamentais para se alcançar resultados tão positivos, pois cada participante do referido projeto atuou como planejado.

Queremos ainda salientar que os recursos utilizados durante todo o processo são oriundos do que já existia na escola, bem como as ferramentas tecnológicas que a equipe da UFMT traziam para uso nas apresentações das oficinas. Durante todo período de coleta de dados utilizou-se a comunidade como fonte para as pesquisas, o que acabou propiciando um resgate de muitas informações sobre suas origens que até então não era divulgada para a comunidade como um todo e, em especial, o jornal serviu como veículo de divulgação destas importantes informações.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. (Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

DAVÍDOV, V.V. A new approach to the interpretation of activity structure and Content. In: Hedegaard, M.; Jensen U. J. **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus (Dinamarca): Aarthus University Press, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MOREIRA, Benedito Dielcio e SILVA, Maria Liete. A educomunicação e a educação ambiental no espaço escolar. In: SATO, Michèle, e outros (Orgs.). **Escola, Comunidade e Educação Ambiental**. Cuiabá: Gráfica Print, 2013.

SHAUN, Ângela. **Educomunicação. Reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**. São Paulo: Seguimento, v. 7, n. 19, p. 12-24. Set/dez, 2000.

VIGOTSKY, I. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes. 1930/1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em dezembro de 2015.

PONTE, Gabriela. **A inter-relação entre a Comunicação Social e a Educação**. Disponível em: http://www.comunicação.pro.br/setepontos/7/educom.html. Acesso em maio de 2016.

O professor e a tecnologia em escolas de Mato Grosso

Maria Selma Alves

Introdução

No final dos anos de 1970, o guru americano da tecnologia, Seymour Papert (BUCKINGHAM, 2010), dizia que os computadores transformariam profundamente a educação e previa, inclusive, que no futuro não haveria escola. Nessa esteira, o teórico radical Ivan Illich, observa David Buckingham, criava uma visão de sociedade desescolarizada, "nela, os computadores permitiriam a criação de redes informais de convivência de aprendentes, e as escolas e professores simplesmente definhariam".

Contrariando tais conjecturas, o fato é que as escolas continuam aí, os professores também, coexistindo com as novas tecnologias que fazem parte da vida cotidiana dos jovens. Há, no entanto, que se admitir o inegável potencial transformador da tecnologia. Interessante ressaltar ainda que é por meio de interações que os seres humanos se desenvolvem e aprendem.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito elaborado por Vygotsky (2007), define justamente o espaço entre o que a criança pode aprender sozinha e aonde ela pode chegar por meio de interações com outras crianças e adultos. É justamente na diferença entre o nível de desenvolvimento real e potencial que se encontra o papel desempenhado pela interação.

Para Faria (2004), o educador deve orientar e mediar as situações de aprendizagem para que ocorra o compartilhamento e a aprendizagem colaborativa, "para que aconteça a apropriação que vai do social ao individual, como preconiza o ideário vygotskyano". O professor deve ser "um partícipe pró-ativo". Nesse sentido, explica Faria, pesquisando junto com os alunos, o professor "problematiza e desafio-os, pelo uso da tecnologia, à qual os jovens modernos estão mais habituados, surgindo facilmente a interatividade".

Paulo Freire (1993) já defendia a importância da interação na educação. Uma educação humanista e problematizadora, dialógica. Ele criticava o

modelo de educação bancária: simples ato de depositar, transferir e transmitir conhecimentos, no qual os alunos, tal qual uma tábula rasa, devem simplesmente receber, repetir, memorizar, guardar e arquivar conteúdos.

Sabemos que a crise no sistema de educação não pode ser resolvida apenas dentro das salas de aula, nem mesmo se houvesse um computador e conexão com a internet para cada um dos alunos. Não é o determinismo tecnológico que vai mudar esse cenário. Não obstante, não podemos esquecer que a maioria das experiências dos jovens com a tecnologia acontece fora da escola, e, nem ignorar o papel cada vez mais significativo da mídia digital na vida de cada um deles. É impressionante o leque de atividades à disposição dos jovens no universo da internet, envolvendo, inclusive, processos de aprendizagem informal. Na maioria das vezes, eles aprendem a usar a mídia digital por meio da exploração, da experimentação, do jogo, da colaboração com os outros, dos tutoriais e etc.

Diante dessa nova realidade, dessa nova percepção de mundo, como o professor tem feito para se adaptar? Como ele lida com o medo de deixar de ser encarado como a única fonte de saber na sala de aula? Como estão lidando com o letramento digital?, pois vai além de uma mera questão funcional de aprender a usar o computador ou fazer pesquisas na web. Como os professores ajudam as crianças, ao mesmo tempo que se ajudam, a serem capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica? De que modo levam as crianças a compreenderem como os desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas? Como utilizam a tecnologia para desenvolver uma maior participação nas necessidades e interesses da comunidade?

Os jovens interagem com várias mídias e participam de práticas sociais em que há comunicação, criação, aprendizagem, colaboração e distribuição. O que os professores estão fazendo efetivamente para se desprenderem do letramento convencional e para se apropriarem de novas ferramentas?

Existe um saber dos jovens. Então, por que os professores não incorporam esse saber ao cotidiano da sala de aula? Por que recorrer aos subterfúgios, como normas que proíbem o uso dos equipamentos eletrônicos, quando não conseguem manter a disciplina ou incorporar o uso da tecnologia de forma positiva ao dia a dia escolar? Por que professores e alunos caminham em ritmos diferentes?

Por que o professor tem receio de assumir a posição de mediador para favorecer a passagem, a troca e a distribuição do conhecimento? Como superar o medo de duas realidades distintas e assumir uma posição de

entremeio? E manter uma imagem de um mundo ultrapassado ou trilhar o caminho da web 2.0 dos alunos?

O fato é que, como observa Dias (2012):

> Novos rituais de circulação, novos costumes, novas formas de relação e sociabilidade, novas formas de exercício do poder, novas ciências e formas de conhecimento, novas crenças são criadas em função de uma concepção de mundo que se modifica (DIAS, 2012, p.33).

Por esse motivo, os professores precisam estar atentos, dado que com as novas tecnologias, "a imagem do mundo e do conhecimento acerca dele produzido, assim como sua economia (mundial) e sua política (global), também produzem novas linguagens, que demandam que aprendamos a interpretar a velocidade do tempo digital" (DIAS, 2012, p.35-36).

O uso da internet, destaca Dias (2012), "constitui o ciberespaço e institui com ele novas formas de sociabilidade como os chats, as redes sociais de relacionamento, os fóruns, os blogs, as conversas instantâneas, etc.". Os professores devem entender que, hoje,

> o ciberespaço está por toda parte constituindo o real da cidade, do espaço urbano, tecendo novas formas de relação entre os sujeitos, com uma linguagem própria, uma temporalidade outra. Novas formas de identidade, de subjetividade, construindo o espaço-tempo virtual (DIAS, 2012, p.17).

Para Lemos (2006), a internet é, efetivamente, "máquina desterritorializante sob os aspectos políticos (acesso e ação além de fronteira), econômico (circulação financeira mundial), cultural (consumo de bens simbólicos mundiais) e subjetivo (influência global na formação do sujeito)." No entanto, diz o autor, o "ciberespaço cria linhas de fuga e desterritorializações, mas também reterritorializações. Ele cita como exemplos o seu *blog*, *site*, *chats*, *podcas*t e rede P2P.

Como um ambiente nômade, o ciberespaço "nasce como espaço estriado, território controlado pelo poder militar e industrial e vai sendo, pouco a pouco, des-re-territorializado por novos agenciamentos da sociedade (tensões de controle e acesso informacionais)" (LEMOS, 2006).

Por outro lado, no artigo *Internet na escola e inclusão*, Silva (Portal MEC) ressalta que estar online não significa estar incluído na cibercultura.

E, muito menos, ter internet na escola não é nenhuma garantia de inserção crítica das novas gerações e dos próprios professores na cibercultura. Por isso, o autor alerta que:

> Professor e aprendizes experimentam a exploração navegando na internet, mas se o ambiente de aprendizagem não estimula fazer do hipertexto e da interatividade próprios da mídia online uma valiosa atitude de inclusão cidadã [...] a educação pode continuar a ser o que ela sempre foi: distribuição de conteúdos empacotados para assimilação e repetição (SILVA, Portal MEC).

Como afirma Almeida (Portal MEC), no artigo *Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos,* para incorporar as tecnologias da informação e comunicação nas escolas

> é preciso ousar, vencer desafios, articular saberes, tecer continuamente a rede, criando e desatando novos nós conceituais que se inter-relacionam com a integração de diferentes tecnologias, com a linguagem hipermídia, as teorias educacionais, a aprendizagem do aluno, a prática do educador e a construção da mudança em sua prática, na escola e na sociedade (ALMEIDA, Portal MEC).

Dentro dessa nova visão, "professores e alunos precisam aprender a aprender como acessar a informação, onde buscá-la, como depurá-la e transformá-la em produção do conhecimento (BEHRENS, Portal MEC)". Devem participar de um processo pautado pela criatividade, dinâmico e alicerçado no diálogo e descoberta. Nesse sentido, professores e alunos

> passam a ser parceiros solidários que enfrentam desafios a partir das problematizações reais do mundo contemporâneo e demandam ações conjuntas que levem à colaboração, à cooperação e à criatividade, para tornar a aprendizagem colaborativa, crítica e transformadora (BEHRENS, Portal MEC).

Alunos e professores atuando como pesquisadores, produtores e coautores de seus próprios conhecimentos, tendo a escola como um espaço de promoção da reflexão e criticidade, fundamentais para uma prática dialética e inovadora.

À luz disso, Larrosa (2013) acredita que a educação é um lugar de recomeço do mundo, de subverter as regras, as maneiras de fazer e de estabelecer uma relação entre as crianças e o mundo. Para o pesquisador, "educação tem a ver com construir sujeitos que sejam capazes de falar por si mesmos, pensar e atuar por si mesmos". Contudo, Larrosa (2002) observa que pensar não é somente "racionar", ou "calcular, ou "argumentar", "como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece".

A Realidade da Capital e do Interior

Das 755 escolas estaduais do Estado de Mato Grosso, 73 estão em Cuiabá. São 69 laboratórios de informática instalados na Capital mato-grossense. No entanto, apesar de a internet chegar a 100% dessas escolas, esta só atinge o setor administrativo e os laboratórios, mesmo assim com grande deficiência na manutenção dos equipamentos e com conexões precárias. As unidades escolares são obrigadas a adquirir pacotes próprios. No interior, o quadro não é diferente. São cerca de 20 mil computadores distribuídos no Estado. Das 216 escolas estaduais localizadas na zona rural (incluindo quilombolas e indígenas), 86% delas possuem conexão de internet, e das 539 da zona urbana, 98% conectadas.

Esses dados traduzem a realidade das escolas estaduais e podem ser constatados pelo cenário pesquisado pela mestre em Educação, Patrícia Graziely Antunes de Mendonça, e apresentado durante a defesa pública da dissertação "Inclusão digital induzida em escolas estaduais com ensino integrado do município de Cuiabá", no mês de março de 2016. Foram pesquisadas as Escolas Estaduais Professor Nilo Póvoas, Presidente Médici, André Avelino Ribeiro, Antônio Cesário de Figueiredo Neto e José de Mesquita. Boa parte dos equipamentos das escolas não funcionava ou era lento; os professores nunca conseguiam nem realizar a chamada dos alunos com o equipamento ou *tablet*; os laboratórios não funcionavam por falta de infraestrutura; a conexão de internet nem sempre funcionava; a lousa digital foi instalada há mais de dois anos e até agora nada. A própria equipe do Centro de Formação e Atualização de Professores (Cefapro) teve dificuldade em treinar os professores para o uso da lousa, os quais quando treinados não utilizam; os equipamentos são obsoletos; não há planejamento sobre a oferta de curso para formação específica dos docentes; não tem suporte técnico; e não há monitoramento e avaliação da execução dos projetos.

O rol de problemas identificados foi tamanho que a pesquisadora agrupou em três dimensões: política e gestão, tecnologia e infraestrutura e formação de professores. Ficou claro que há desencontro de informações a respeito dos dados dos programas, projetos e recursos tecnológicos.

Com 299 anos de fundação e aproximadamente 600 mil habitantes, a Capital mato-grossense ainda engatinha em meio ao crescimento e ocupação física desordenada do espaço urbano e o vislumbre do sonho de centro metropolitano que não sai do papel. A cara de modernidade que a população cuiabana esperava ganhar com a realização da Copa do Mundo de 2014 - com *wi-fi* gratuito e sistema de transporte coletivo mais rápido, o polêmico Veículo leve sobre trilhos (VLT), e aeroporto moderno - ficou reduzida a trânsito engarrafado, avenidas esburacadas, obras inacabadas e instalação de câmeras em alguns pontos da cidade.

Localizado no Centro-Oeste brasileiro, Mato Grosso não tem exclusividade nessa problemática. O geógrafo renomado, Milton Santos (2013), já alertava:

> Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro (SANTOS, 2013).

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As constantes inovações nos dispositivos informacionais de todos os tipos modificam as relações entre o ser humano, o trabalho, a inteligência. E, diferentemente dos meios de comunicação social considerados tradicionais (jornais, rádio e TV), as mídias sociais constituem canais de relacionamento na internet nos quais existem diversas possibilidades de interação e participação entre os usuários. Recursos da Web 2.0, como a capacidade de gerar mídia espontânea, criar ou compartilhar conteúdo, não incluem só as redes sociais, mas também blogs, *wikis* e sites de compartilhamento. As mídias sociais são meios de comunicação livres, onde qualquer pessoa pode publicar conteúdo (foto, vídeo, apresentação ou qualquer outra fonte de informação) sem ser moderada por grandes grupos de comunicação.

A escola deve ser vista como espaço de fluxo de informações uma vez que a população está progressivamente mais conectada. O Suplemento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que, em 2015, o percentual de pessoas que acessaram a internet alcançou 57,5% da população de 10 anos ou mais de idade, o que corresponde a 102,1 milhões de pessoas. O contingente formado pelos jovens de 18 ou 19 anos teve a maior proporção (82,9%). Em todos os grupos compreendidos na faixa de 10 a 49 anos de idade, o uso da internet ultrapassou 50%, mostra a pesquisa, divulgada no mês de dezembro de 2016.

De acordo com a pesquisa, a utilização da internet mostrou relação direta com os anos de estudo, indicando proporções crescentes entre os mais escolarizados. O maior percentual de acesso à internet foi observado na população com 15 anos ou mais de estudo (92,3%). Em 2015, a internet foi usada por 79,8% dos estudantes e 51,7% dos que não estudam. Alunos da rede privada (97,3%) acessaram mais internet do que os da rede pública (73,7%).

O contingente de pessoas com 10 anos de idade ou mais que tinham telefone celular para uso pessoal, em 2015, era de 139,1 milhões, o que corresponde a 78,3% da população do país nessa faixa etária. Em relação a 2005, esse contingente aumentou 147,2% - à época 56 milhões de pessoas tinham celular. Em relação a 2014, o aumento chegou a 1,8%.

Ainda nas palavras de Milton Santos:

> Pelo simples fato de viver, somos, todos os dias, convocados pelas novíssimas inovações a nos tornarmos, de novo, ignorantes; mas também a aprender tudo de novo. Trata-se de uma escolha cruel e definitiva. Nunca, como nos tempos de agora, houve necessidade de mais e mais saber competente, graças à ignorância a que nos induzem os objetos que nos cercam e as ações de que não podemos escapar (SANTOS, 2013, p.87).

Na contramão desse movimento, o governo de Mato Grosso aprovou a Lei 10.232, de 29 de dezembro de 2014, publicada no Diário Oficial do Estado (Iomat), que "Torna defeso, para uso não pedagógico, o uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio". Uma saída mais fácil para "disciplinar" o uso dos aparelhos e equipamentos eletrônicos e, supostamente, garantir a atenção dos alunos em sala de aula.

Nas palavras de Vania Moreira Kenski (2003), as mídias, como tecnologias de comunicação e de informação, invadem o cotidiano das pessoas e passam a fazer parte dele. Para seus frequentes usuários, não são mais vistas como tecnologias, mas como complemento, como companhias, como continuação de seu espaço de vida. Segundo Kenski, a evolução tecnológica conduziu o desenvolvimento humano para usos que vão de memória fluida dos relatos orais às interfaces com as memórias tecnológicas registradas nos equipamentos eletrônicos de última geração. Sendo assim, completa a autora:

> O tempo, o espaço, a memória, a história, a noção de progresso, a realidade, a virtualidade e a ficção são algumas das muitas categorias que são reconsideradas em novas concepções baseadas nos impactos que, a atualidade, as tecnologias eletrônicas têm em nossas vidas (KENSKI, 2003, p.32).

Esse novo contexto requer a intervenção do aluno no processo de aprendizagem, fazendo as conexões entre os conhecimentos. Ele deixa de ser um mero espectador, como costumava ser no ensino tradicional, e assume um papel central, o de agente. Portanto, é importante que o professor crie situações e faça o aluno interagir ativamente, trazendo o cotidiano para a sala de aula e aproximando o dia a dia deles do conhecimento científico.

Um dos grandes desafios para a ação da escola na atualidade é viabilizar-se como espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas novas tecnologias de comunicação e informação. Reconhecer sua importância e sua interferência no modo de ser e de agir das pessoas e na própria maneira de se comportarem diante de seu grupo social, como cidadãs.

Nesse sentido, a prática pedagógica em sala de aula se tornou um novo desafio: o de ensinar e aprender a linguagem no chamado ciberespaço, o qual é produtor de uma cibercultura. Muitos educadores já perceberam que a educação autêntica não se faz sem a participação genuína do aluno, de forma unidirecional, baseada no modelo comunicacional onde o professor é o emissor do conteúdo e o aluno um mero receptor. No ambiente online, escreve Marco Silva (2000), o professor terá que modificar sua velha postura, inclusive para não subutilizar a disposição à interatividade própria do digital online. No lugar da memorização e da transmissão centrada no seu falar-ditar, o professor propõe a aprendizagem aos estudantes modelando os domínios do conhecimento como espaços

abertos à navegação, manipulação, colaboração e criação. Ele propõe o conhecimento em teia (hipertexto) de ligações e de interações, permitindo que os alunos construam seus próprios mapas e conduzam suas explorações.

No entanto, como diz Marco Silva, o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia, sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos. Isto significa modificar seu papel enquanto docente e inventar um novo modelo de educação. Como diz Edgar Morin, citado por Marco Silva (2001) no artigo *Sala de aula interativa - A educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania*, "hoje, é preciso inventar um novo modelo de educação, já que estamos numa época que favorece a oportunidade de disseminar um outro modo de pensamento". A era digital, a sociedade em rede, a sociedade de informação, a cibercultura (SILVA, 2001).

Nesse sentido, "quando o espaço de fluxo de informações planetárias impõe-se ao nosso tempo e afeta o espaço de lugar, não é toda a cidade de aço e concreto e a cidade imaginada que passam por reconfigurações?", questiona André Lemos.

Todavia, Larrosa (2004) chama atenção para a troca, a intercambialidade entre os termos "informação", "conhecimento" e "aprendizagem". "Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação", observa.

A pesquisa

Entender o porquê de os professores de Cuiabá e do interior do Estado de Mato Grosso ainda não usarem os dispositivos tecnológicos de forma efetiva na rotina da sala de aula foi o objetivo da pesquisa realizada com 22 professores de duas escolas da zona urbana de Cuiabá, com ensino em tempo integral, e outras duas escolas do meio rural de dois municípios mato-grossenses que participaram, em 2016, do projeto Educomunicação, ciência e outros saberes: um estudo do trabalho colaborativo e compartilhável em narrativas transmídias, do Núcleo de Estudos de Comunicação, Infância e Juventude da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Por meio de entrevistas individuais gravadas, fundamentadas em perguntas dimensionadas em três eixos: tecnologia na escola, professor e uso de tecnologia e o professor, tecnologia e alunos, foram entrevistados 11

professores de Cuiabá e 11 professores de escolas estaduais dos municípios de Santo Antônio de Leverger e Jangada, localizados a 120 e 100 quilômetros da Capital, respectivamente, durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2016, totalizando quatro horas e 40 minutos de gravação, com uma média de 12,7 minutos por entrevistas. A maior entrevista concedida foi de um professor do meio urbano (24'32") e a menor de uma professora do meio rural (8'13").

Apesar de as quatro escolas terem laboratórios de informática, o principal argumento dos professores era com relação aos equipamentos disponibilizados, com problemas técnicos, número insuficientes e ultrapassados, e o acesso precário à internet. O *data show* foi o equipamento mais citado como recursos tecnológicos disponibilizados e utilizados pelos professores entrevistados. No entanto, devido o reduzido número disponível nas unidades pesquisadas, alguns professores da Capital e do interior optaram por adquirir o próprio dispositivo multimídia, aparelhos de som e *notebook* para uso em suas disciplinas.

Ao contrário do interior, as escolas da Capital tinham lousa digital, mas muito concorrida entre os professores, em uma delas, e pouco usada na outra, pois já estava danificada. Uma das escolas dispunha de lousa de vidro, entretanto, também pouco utilizada na rotina da sala de aula. Em uma das escolas do meio rural, o *tablet* era usado apenas para fazer chamada dos alunos e o diário eletrônico. Em Cuiabá, uma das escolas em tempo integral instituiu um sistema de planilha para viabilizar a utilização do *notebook*, *data show*, lousa digital, biblioteca e laboratório de informática, entre todas as sete aulas do dia, de segunda a sábado, para não ocorrer choque ou preferência de um ou outro professor. Devido ao período de greve dos professores, em 2016, as reposições de aulas aconteceram aos sábados.

Perguntados sobre o ideal para a escola em termos de tecnologias, os professores foram unânimes sobre a instalação de *datas shows* nas salas de aula; investimentos na estrutura dos laboratórios, com computadores mais novos e internet de melhor qualidade e de alta velocidade. Os professores também consideram importante a instalação de lousas digitais, a disponibilidade de um técnico para auxiliar na utilização dos equipamentos, *notebook* para os professores, programas de computadores mais novos e *tablets* para os alunos.

Considerada essencial pelos professores, a internet é utilizada, quando disponível, para os trabalhos de pesquisa, sendo citados o site de busca *Google*, o *Youtube,* jogos educativos e *blogs* pedagógicos como recursos mais acessados pelos docentes. Diante da precariedade da internet, vários deles

revelaram que tinham um "plano B" para garantir o uso na sala de aula de material e vídeos pesquisados e baixados da rede: o uso de *pendrive*. Os professores utilizavam a internet de suas residências para as pesquisas dos temas relacionados às suas disciplinas e faziam o *download* dos vídeos para não correrem o risco de a internet estar fora de serviço, os computadores ocupados por outras turmas ou manutenção.

Com relação às redes sociais, os professores citaram o uso de *e-mails*, do *facebook* e do *whatsapp* para contato com os alunos e troca de experiências. Professores de uma escola de Cuiabá tinham grupos de *whatsapp* das turmas. No entanto, houve caso em que os professores admitiram não utilizar *e-mails* e nem as redes sociais no ambiente escolar. Em alguns casos, tanto da Capital quanto do interior, os professores alegaram o despreparado dos alunos e restrições quanto à utilização das redes sociais pelos alunos. Segundo eles, vários alunos sequer sabiam manusear o computador, não conheciam programas como o *word*, *excel* ou *power point*, e muito menos como enviar ou receber um *e-mail*.

O uso de celular e de *smartphone* também dividiu a atenção dos professores como ferramenta pedagógica. Além da questão da exclusão digital, especialmente dos alunos de baixo poder aquisitivo, os professores alegaram a má utilização desses dispositivos pelos alunos. Por outro lado, reconheceram que o projeto Educomunicação conseguiu abrir o campo de visão dos próprios professores e dos alunos participantes sobre o potencial do uso de celulares na escola. Além de ajudar na interação professor/aluno, disseram que o projeto teve reflexos positivos na criatividade, produção de textos e de vídeos, inclusive de videoaulas, com a melhora da escrita e leitura dos alunos.

Em um dos municípios do interior, por exemplo, uma das oficinas ministradas pelo projeto Educomunicação motivou uma das turmas participantes a trabalhar na construção e lançamento de um foguete com materiais recicláveis (garrafas pet), a partir de pesquisas realizadas pela professora na internet e enviadas para os alunos pelo *Whatsapp*. Após a produção dos textos, os alunos passaram para a aula prática, a fim de realizar o lançamento do foguete.

Quando questionados sobre o domínio das novas tecnologias, tanto os professores de Cuiabá como os dos municípios do interior de Mato Grosso disseram ter o domínio do básico. No entanto, os professores do interior reconhecem ter maior dificuldade e necessidade de treimento, inclusive, um dos entrevistados disse que se "sente analfabeta" e outro "assustada".

Já os da Capital também admitem que precisam aprender mais, que estão "engatinhando", que procuram se aperfeiçoar e se sentem inseguros.

Além das reclamações dos alunos sobre a falta e precariedade dos serviços de internet, na Capital, os professores falaram da redução do interesse dos estudantes pela escola atribuído ao mercado de trabalho ou à metodologia de ensino, e no meio rural, às dificuldades do transporte escolar. Interessante observar que a escola, na zona rural, é vista como um "shopping", uma "válvula de escape", um espaço de "socialização".

Considerações finais

A partir da análise das entrevistas individuais, foi possível perceber que tanto os professores da Capital como os do interior de Mato Grosso reconhecem a importância do papel das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, mas ainda não dispõem de conhecimento de como potencializar o uso desses recursos. O que se observou por meio da pesquisa é que ainda estão presos às práticas pedagógicas tradicionais e precisam descobrir novos caminhos para incorporar, por exemplo, a aplicação dos celulares, das lousas digitais e dos computadores rotina da sala de aula para além de um "simples 'quadro negro' ou um 'clicar' de páginas". (FARIA, 2004).

Foi possível notar ainda que os professores têm consciência, como define Almeida que:

> Ensinar é organizar situações de aprendizagem, criando condições que favoreçam a complexidade do mundo, do contexto, do grupo, do ser humano e da própria identidade. Diz respeito a levantar ou incentivar a identificação de temas ou problemas de investigação, discutir sua importância, possibilitar a articulação entre diferentes pontos de vista, reconhecer distintos caminhos a seguir na busca de sua compreensão ou solução, negociar redefinições, incentivar a busca de distintas fontes de informações ou fornecer informações relevantes, favorecer a elaboração de conteúdos e a formalização de conceitos que propiciem a aprendizagem significativa (ALMEIDA, Portal MEC).

Isto posto, é indubitável que a inserção de novas tecnologias no sistema tradicional de aula representa um desafio considerável a ser superado pelos educadores. Ainda que os professores tenham consciência da importância de superá-lo, todo novo desafio, naturalmente, gera em todos uma sensação de

insegurança, o que os deixam assustados somado à falta de infraestrutura e às críticas à gestão governamental.

Desta forma, há que pensar em alternativas para que essa insegurança inicial dos professores não se fossilize e se torne um bloqueio, ou acomodação, impedindo novos caminhos da educação. Pois, muito do fazer pedagógico se encontra na interação professor/aluno. Logo, se essa interação se mostra ineficiente, o desenvolvimento pedagógico do aluno também será.

E, nesse sentido, talvez seja a hora de "uma enorme ruptura nas concepções tradicionais e modernas destiladas pela pedagogia – um vocábulo de origem grega que, alias, conjuga duas noções hoje em conflito: paidós (criança) e agogé (condução)" (SIBILIA, 2012, p. 114). Sendo assim, portanto, como defende Larossa, educação tem a ver com a vida, com preserver a novidade que cada um traz consigo, professor e aluno.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. **Portal MEC**. Ver em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf Acesso em 06 nov. 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. **Portal MEC**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf. Acesso em 06 nov. 2016.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, n. 3, set/dez, 2010. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077. Acesso em 25 mai. 2016.

DIAS, Cristiane. **Sujeito, sociedade e tecnologia: a discursividade da rede (de sentidos)**. São Paulo: Hucitec Editora, 2012.

FARIA, Elaine Turk. O professor e as novas tecnologias. In ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 4ª Edição. Porto Alegre: Edipucrs, 2004 (p. 57-72).

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer** – teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Editora Vozes, 4ª edição, 1993.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Editora Papirus, 2003.

LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, 2002.

_____O papel da educação é subverter as regras. **Portal Aprendiz**. Entrevista publicada em 09/04/2013. Disponível em http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/. Acesso em 29 dez. 2016.

LEMOS, André. Ciberespaço e tecnologias móveis – processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura. **15º Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação** (Compós). Bauru, 2006.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1ª reimpressão, 2013.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2012.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quarter, 2000.

_____ Sala de aula interativa - A educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania - INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplires da Comunicação - **XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação** – Campo Grande /MS – setembro 2001.

_____ Internet na escola e inclusão. **Portal MEC**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf. Acesso em 06 nov. 2016

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**/L. S. Vygotsky; organizadores Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Men Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

IBGE - Celular se consolida como o principal meio de acesso à internet no Brasil – Matéria publicada no site **Agência Brasil**. Ver: http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-12/ibge-celular-se-consolida-como-o-principal-meio-de-acesso-internet-no-brasil. Acesso em 22 dez. 2016.

Tecnologias digitais: espaços de lazer, criatividade e aprendizagem

Gracielly Soares Gomes

Introdução

Os usos e as práticas assumidas pelos jovens atribuem às tecnologias digitais novas dimensões sociais. O celular, por exemplo, é um dispositivo característico do lazer dos jovens na atualidade. A partir do uso do celular, eles estabelecem relações com o mundo social *off-line*, com o mundo virtual, executam desde ações básicas como a realização de chamadas telefônicas, como também fazem o uso de funcionalidades anteriormente restritas ao computador e outros aparelhos eletrônicos. Jogos, filmes, séries, conteúdos escolares e muito mais, em um só dispositivo.

Essa junção de aplicabilidades atribui um novo ofício ao celular. O projeto "Educomunicação, Ciências Outros saberes", desenvolvido pelo "Núcleo de Estudos Comunicação, Infância e Juventude", da Universidade de Mato Grosso, trabalhou justamente os desdobramentos desse fenômeno incorporado ao contexto jovem. Por meio de realizações de oficinas em sete escolas em 2015[1], sendo quatro rurais e três urbanas, localizadas em Cuiabá- MT e municípios próximos, esse projeto exercitou algumas dessas possibilidades do celular em benefício do aprendizado do jovem no ambiente escolar. Para tanto, as oficinas se baseavam no compartilhamento de conhecimento das áreas de fotografia, audiovisual, jornalismo e saberes regionais.

1 Em 2016 o projeto foi ampliado para 09 escolas, sendo quatro rurais e cinco escolas urbanas.

Neste trabalho, abordamos algumas discussões teóricas entrelaçadas a um breve relato de experiências no que se refere aos jovens e suas relações com a tecnologia, o lazer reconhecido no ócio criativo, e a importância das imagens produzidas pelos jovens no decorrer das oficinas do projeto Educomunicação no processo de aprendizagem e compartilhamento de conhecimento.

Juventude Conectada

As afinidades existentes entre o jovem e as tecnologias permeiam o seu modo de se conectar ao mundo e possibilita a construção de novos sentidos às suas relações sociais. A segunda edição da pesquisa Juventude Conectada, realizada pela Fundação Telefônica Vivo, em parceria com a Escola do Futuro da USP, IBOPE Inteligência e Instituto Paulo Montenegro, revelou o celular como o principal dispositivo utilizado pela juventude no acesso à internet. Entre as principais atividades praticadas pelos jovens, está o acesso às redes sociais (95%), conversar por mensagens instantâneas (99%), e a troca de e-mails (88%). O estudo ainda mostrou que os entrevistados acessam a rede em busca de informações sobre cursos, pesquisam conteúdos relacionados à capacitação profissional e fazem uso da internet em benefício de atividades educacionais. A Pesquisa Brasileira de Mídia 2016, divulgada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, reafirmou os dados apresentados pela Juventude Conectada, mostrando que dois a cada três entrevistados acessam a internet. O celular permanece liderando o ranking entre os dispositivos mais utilizados no acesso à internet.

Os dados acima expostos ilustram o cenário tecnológico em que a juventude brasileira está introduzida. A internet se tornou o palco de sua existência e, por meio das aplicações da web, parte da vida da juventude é compartilhada em rede. Consideramos, no entanto, que o acesso a toda essa tecnologia é limitada quando se trata de diferentes contextos sociais e econômicos. Segundo a UNESCO (2004), a juventude apresenta distintos conceitos para pessoas de diferentes camadas socioeconômicas, e é vivenciada de modo individualizado de acordo com ambientes, situações e contextos. Conceituando a juventude como uma etapa singular da vida, que possui diferentes concepções e abordagens determinadas pelo ambiente no qual o indivíduo está inserido, o conhecimento concernente às realidades vivenciadas e as particularidades de jovens que mesmo com limitações permanecem integrados num ambiente virtual sem fronteiras, confere significativa importância.

O Lazer e o Ócio Criativo

Iniciamos essa discussão abordando o lazer, consequentemente o tempo livre, e contextos vinculados ao entretenimento. Na época presente, temos uma infinidade de alternativas capazes de suprir nossas necessidades ligadas à ocupação de nosso tempo livre, especialmente as atividades de lazer. Para isso, contamos com uma série de opções, tanto presenciais quanto virtuais. Dumazedier (1975) conceitua o tempo livre como o resultado da dupla liberação do trabalho e das obrigações domésticas do indivíduo. Parte desse tempo livre é destinada ao lazer, ambiente em que as atividades são voluntárias, e o indivíduo está livre do trabalho, do conjunto de obrigações familiares, sociopolíticas e de atividades sócio-religiosas.

> O lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1973, p.34).

Na atualidade, o tempo livre excedente integra o cotidiano juvenil. O lazer dos jovens está intimamente relacionado às atividades midiáticas, essencialmente as atividades digitais, que estão cada vez mais se sobressaindo entre as demais atividades merecedoras da dedicação do seu tempo livre. São inúmeras as opções de lazer, contudo a juventude vem virtualizando o seu lazer gradativamente. Nesse contexto, Shirky (2011, p.28) argumenta que "quando você agrega uma grande quantidade de alguma coisa, ela se comporta de novas maneiras, e nossos mecanismos de comunicação estão agregando nossa capacidade individual de criar e compartilhar em níveis inéditos".

Abramo (2001) salienta que através da interseção do lazer e da cultura é construído o espaço de experiências. Esse espaço é um dos de maior relevância para os jovens, pois neles são formados os campos essenciais de sociabilidade, de concepção de identidades individuais e coletivas, sendo processados os componentes indispensáveis para que sejam constituídos os parâmetros e para a elaboração e escolha de princípios, postura e conduta que integram os processos primordiais dessa fase da vida. Para essa autora, o universo jovem possibilita trocas e descobertas não consentidas nos

espaços familiares e escolares. "É usual que seja principalmente através dos gostos e escolhas musicais, artísticas, esportivas, que os jovens vão elegendo um "estilo" para si, um modo de ver o mundo e se posicionar nele, e de expressar esse seu posicionamento" (ABRAMO, 2001, p. 2).

Sobre essa questão, Pereira (2007) pondera que nessa discussão sobre noção de juventude, o lazer e o tempo livre constituem também um componente crucial para análises relevantes nesse campo de estudos. O autor argumenta que apesar do lazer e tempo livre não se enquadrarem em práticas culturais pertencentes unicamente aos jovens, estes dois tornaram-se elementos determinantes na construção da representação da juventude na sociedade contemporânea. Pereira (2007) ainda salienta que a maior parte dos estudos sociológicos da juventude está entrelaçada pelos estudos sociológicos do lazer. O autor sustenta a ideia de que para falar sobre lazer também se faz necessário abordar os aspectos de juventude, pois é no campo do lazer que as culturas juvenis estendem perceptibilidade e expressão.

A partir desses conceitos entendemos que o uso do celular pode ser pensado como uma atividade de lazer, uma vez que o indivíduo tem liberdade para definir como ocupar o seu tempo livre. Sobre essa questão, Brenner, Dayrell e Carrano (2008) delineiam que, embora o acesso a algumas tecnologias digitais que possibilitam novos conhecimentos, lazer e saber não estejam ao alcance de todos no país, a imersão dos jovens nas mídias eletrônicas é um fato que requer o aprofundamento de estudos sobre as práticas sociais que reconstituem ininterruptamente os sentidos e coletividade dos jovens. Esses autores reiteram que toda essa dinâmica, vivenciada pela juventude na ocupação do seu tempo livre, destaca significativa relevância na construção da compreensão acerca das conceituações do próprio tempo da juventude na sociedade atual. "A dinâmica sociocultural da vida juvenil expressa, em grande medida, a realidade efetiva das coisas que organizam a vida dos jovens nas culturas vividas no lazer e no tempo livre (BRENNER, DAYRELL E CARRANO 2008, p. 29)".

O lazer e o entretenimento convidam pessoas de todas as faixas etárias. Contudo, geralmente os mais jovens possuem mais afinidades com as tecnologias digitais, estão desapossados de pré-conceitos, sem restrições e abertos para o novo, por isso acabam por aderir às inovações com mais facilidade. Talvez sejam essas as prováveis razões que tornam o público mais jovem o mais interessado pelas tecnologias, pois não apresentam barreiras para esse tipo de aprendizado, tornando mais natural a interação com brinquedos eletrônicos, games, computador, *smartphones* e a internet. Até

mesmo quando não dominam o idioma empregado (MARQUES, 2015). Ainda nesse aspecto, Moreira e Fichtner (2015) defendem que a relação do jovem com o universo midiático exige um olhar direcionado ao novo que se projeta no exercício de assimilação das tecnologias de comunicação. "Para avançar nesta direção, é preciso aceitar o incerto e a aparente desordem como um campo de novas formas de organização social, diferentemente daquelas que tradicionalmente guiam nossos pensamentos (MOREIRA, FICHTNER, 2015, P.69)".

As pesquisas discutidas nesse texto tratam da relação entre o lazer e o entretenimento do jovem e o consumo de internet e de tecnologias digitais. Percebemos a diversidade de ações referentes às práticas mais frequentes dos jovens no uso do celular. Tais práticas configuram e englobam tanto o seu lazer quanto as suas obrigações. Com base nessa reflexão, notamos uma combinação entre o entretenimento e as atividades de cunho obrigatório, de modo a não mais existir um tempo predeterminado para a realização de atividades obrigatórias e atividades de lazer.

De acordo com De Masi (2000), esse fenômeno pode ser denominado como ócio criativo, visto que há uma simultaneidade na realização das tarefas. Essa sincronia é bastante observada entre os jovens que fazem o uso do celular, enquanto realizam outras diversas atividades. "Quando trabalho, estudo e jogo coincidem, estamos diante daquela síntese exaltante que eu chamo de "ócio criativo" (DE MASI, 200, p. 16)".

De Masi (2000) argumenta que o indivíduo alcança a plenitude humana ao realizar diferentes atividades simultaneamente de modo que ele cumpra diversas funções sociais ao mesmo tempo. "A plenitude da atividade humana é alcançada somente quando nela coincidem, se acumulam, se exaltam e se mesclam o trabalho, o estudo e o jogo; isto é, quando nós trabalhamos, aprendemos e nos divertimos, tudo ao mesmo tempo" (DE MASI, 2000, p. 148).

O Reconhecimento da Atividade de Lazer no Ócio Criativo

O avanço tecnológico trouxe múltiplas funções ao celular. Anteriormente considerado como um simples aparelho, com funções inicialmente restritas à realização de chamadas telefônicas, o celular teve seu desenvolvimento interligado às demais evoluções tecnológicas, que o levou muito além de um aparelho telefônico. Agora ele dispõe de funções que antes só poderiam ser realizadas por um computador, entre outros

aparelhos eletrônicos. Todo esse aparato tecnológico disponível no celular foi utilizado pelo Projeto "Educomunicação, Cultura Científica, Outros Saberes e Cotidiano escolar". Por meio de oficinas, esse projeto integrou a utilização do celular no ambiente escolar como uma ferramenta de aprendizagem na realização das atividades escolares.

Durante o ano de 2015, estudantes de quatro escolas rurais e três escolas urbanas participaram de oficinas e discutiram como os aplicativos poderiam auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem, ampliando com isso as possibilidades de realização das atividades propostas pelos professores em sala de aula. Assim, o celular, anteriormente proibido em sala de aula, passa a fazer parte das atividades escolares. Considerando as distintas realidades em que os estudantes de cada escola participante do Projeto Educomunicação estavam inseridos, imaginamos inicialmente inúmeros problemas, analisando os contextos de cada escola. A princípio, por exemplo, julgamos que os alunos pertencentes às escolas rurais apresentariam maiores dificuldades relacionadas ao uso dos aplicativos para o desenvolvimento das atividades propostas pelas oficinas do projeto, por sopesarmos que a vida no campo, com todas as restrições de acesso, impediria os jovens de ter uma vivência maior no uso de tecnologias e, consequentemente, apresentariam poucas afinidades.

No decorrer das oficinas, entendemos o quanto o nosso julgamento estava equivocado, uma vez que os alunos das escolas rurais demonstraram tanta aptidão quanto os alunos das escolas urbanas. A maioria já apresentava conhecimentos prévios sobre o uso dos aplicativos de celular utilizados nas oficinas, e sempre colaborava com a equipe, ajudando os colegas no desenvolvimento das atividades, tanto em sala de aula quanto nos trabalhos deixados como tarefa. Os alunos já possuíam conhecimentos sobre os aplicativos e, até então, faziam o uso deles apenas para o lazer. A proposta levada pelo projeto fez com que eles passassem a utilizar essa ferramenta de lazer também para o desenvolvimento dos trabalhos escolares, unindo, dessa forma, o estudo e a diversão.

Os processos e práticas sociais vivenciadas pelos alunos participantes foram modificados a partir da inserção desse novo modo de produzir conhecimento. As experiências advindas desse novo processo de aprendizagem trouxeram o lazer como parte da vida do jovem para dentro da sala de aula, fazendo com que essas atividades fossem reconhecidas na dimensão da produção do conhecimento. Para Todorov (2014), "o reconhecimento de nossa existência, que é

a condição preliminar de toda nossa coexistência, é o oxigênio da alma: assim como o fato de respirar hoje não me desobriga do fato de respirar amanhã, os reconhecimentos passados não são mais suficientes no presente" (TODOROV, 2014, p. 91).

Essas práticas, em que lazer e obrigações se juntam, são ainda enquadradas como diversão, simplesmente, que, por sua vez, não costumam ter ligação com a atividade intelectual, pois o lazer não tem relação com as atividades relacionadas à obrigatoriedade. As tarefas obrigatórias nos comportamentos juvenis geralmente estão relacionadas às atividades que remetem ao estudo e ao trabalho. Uma prática desenvolvida na atividade de lazer do jovem tende a ser recriminada quando inserida num contexto de atividades obrigatórias. Esse contexto explicaria a proibição do uso do celular em sala de aula.

O Projeto Educomunicação alterou esse cenário de oposição ao uso do celular nas escolas participantes. Os alunos eram incentivados a levar o celular para a escola e desenvolver as atividades propostas pelas oficinas a partir dos aplicativos instalados nos aparelhos. Esse novo panorama reconheceu a atividade de lazer do jovem como uma atividade de extrema relevância no ambiente educacional. Todorov (2014) argumenta que um novo reconhecimento não pode ser dispensado, pois é ele o que marca a entrada do indivíduo na existência humana. "Mas ele apresenta também uma singularidade estrutural, surgindo, de certa maneira, como o duplo obrigatório de todas as outras ações (TODOROV, 2014, p. 115)".

> Efetivamente, quando a criança pratica ações como alternar ou colaborar com outros, ela também vê confirmada sua existência porque seu parceiro lhe cede um lugar, dispõe-se a ouvi-la cantar, ou cantar com ela. Quando explora ou transforma o mundo que cerca, quando imita um adulto, ela se reconhece como sujeito de suas próprias ações, e, portanto, como um ser que existe (TODOROV, 2014, p. 115).

Quando falamos em juventude, tocamos num universo em constante rotação e sujeito a mudanças instantâneas. Esse universo em constante movimento, a partir de um novo reconhecimento, proporciona novos modos de o jovem se relacionar com o mundo. Até o momento das oficinas do Projeto Educomunicação, as atividades em que o lazer e a aprendizagem pelo celular se desenvolviam, não havia o reconhecimento de que naquele momento ocorria um aprendizado, inclusive escolar, como parte das

práticas de lazer. Apoiado e incentivado, o jovem se reconhece como um sujeito, um ser que também existe e apreende em suas práticas criativas.

Segundo Brenner, Dayrell e Carrano (2008), os jovens desenvolvem subjetividades coletivas ao redor de culturas juvenis. Estabelecem suas próprias regras, seus ritos, suas expressões culturais, seus modos de ser e suas simbologias que os diferenciam do mundo adulto, principalmente nos momentos de lazer e tempo livre. E agora podemos adicionar o ócio criativo como um fenômeno cultural da juventude conectada. No decorrer das oficinas do Projeto Educomunicação, os estudantes desenvolveram práticas individuais e coletivas de produção do conhecimento colaborativo. As trocas entre os professores e alunos resultaram na produção de diversos materiais, frutos do conhecimento compartilhado.

As Imagens enquanto Recursos Auxiliares no Processo de Construção do Conhecimento

As atividades de fotografia e audiovisual foram essenciais no processo de aprendizagem com a utilização do celular. Os alunos produziram ensaios fotográficos e vídeos de curta duração com temas relacionados à sua comunidade, às belezas naturais da região, ao ambiente escolar e também temas de aula trabalhados pelos professores.

Com a supervisão da equipe do Projeto Educomunicação e dos professores das escolas, os jovens produziram suas próprias imagens, materiais audiovisuais e compartilhavam com os colegas. Desse modo eles deixaram de apenas consumir as imagens prontas e assumiram desafios relevantes à imaginação. Essas imagens produzidas pelos alunos possuíam um contexto, como também foi um método de conferir o aprendizado das oficinas do projeto e do que foi ministrado em sala de aula. Essas imagens, um misto de tarefa e lazer, auxiliaram no processo da construção do conhecimento.

Considerações Finais

Retomando os argumentos apresentados por Pereira (2007), apesar de o lazer não se tratar de práticas culturais exclusivas da juventude, ele é um elemento fundamental na construção da juventude contemporânea, pois é no campo do lazer que a cultura jovem multiplica sua perceptibilidade e expressão. Complementando esse aspecto com os apontamentos realizados por Moreira e Fichtner (2015), tratamos da necessidade de vislumbrar o

novo que contorna a relação dos jovens com o universo midiático e a apropriação que a juventude faz das tecnologias da comunicação. Esses autores defendem a necessidade da aceitação do incerto como uma possibilidade de novas formas de organização social, que se distancia do tradicionalmente posto a orientar nossas vivências.

Apresentar o uso do celular como uma metodologia inovadora de ensino é justamente ir contra a organização social tradicional que proíbe esse aparelho no ambiente escolar. É considerar que o jovem também produz conhecimento mesmo quando está em uma ambiência que não exige a obrigatoriedade de suas práticas. A junção de suas práticas de lazer à sua obrigatoriedade escolar resultou no reconhecimento do lazer do jovem no ócio criativo, uma nova dimensão cultural a ser explorada e estudada.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. **Juventude e cultura**. Cartilha Dito e feito. São Paulo, n. 4, 2001.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: Edições UNESCO, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Secretaria de Comunicação Social**. Pesquisa brasileira de mídia 2016: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. – Brasília: Secom, 2016.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J. CARRANO. Juventude brasileira: cultura do lazer e do tempo livre. BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

DE MASI, Domenico; PALIERI, Maria Serena. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DUMAZEDIER, Joffre. **Questionamento teórico do lazer**. Porto Alegre: CELAR, [sd], 1975.

JUVENTUDE CONECTADA 2 / [idealização e coordenação] **Fundação Telefônica Vivo**. - 1. ed. - São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016. 247 p.

MARQUES, Jane Aparecida. Lazer de Jovens Universitários no Contexto Digital//University students leisure in the digital context. **Contemporanea**-Revista de Comunicação e Cultura, v.13, n. 1, p. 84-105, 2015.

MOREIRA, Benedito Dielcio; FICHTNER, Bernd. Juventudes, tecnologias e consumo midiático: Andanças virtuais revelam a constituição do novo//Youthfulness, technologies and mediatic consumption: Virtual roaming reveal the constitution of the new. **Contemporanea** - Revista de Comunicação e Cultura, v. 13, n. 1, p. 67-83, 2015.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais. Ponto Urbe. **Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n. 1, 2007.

SHIRKY, C. **A Cultura da Participação**. 1 Edição. 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A vida em comum**: ensaio de Antropologia geral. 1ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

WULF, Christoph. **Homo Pictor**: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo: Hedra, 2013.

Educomunicação: liderança, trabalho social e engajamento das escolas

Sara Espírito Santo de Paula

Introdução

Um dos principais objetivos do Projeto Educomunicação Ciência e Outros Saberes, oriundo de uma parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Secretaria de Educação de Mato Grosso (Seduc), é apresentar uma nova forma de ensino-aprendizagem, e, por meio disso, estabelecer um modelo de comunicação entre alunos, professores, colaboradores e comunidade escolar, centrado, principalmente, no trabalho colaborativo.

Sendo assim, a proposta é adequar as aplicabilidades da comunicação e disseminação de conhecimento com a concepção de um ambiente colaborativo e participativo, para, desta forma, elaborar produtos midiáticos educacionais. O projeto, portanto, tem como meta estimular estudantes e professores a experimentarem as potencialidades pedagógicas dos recursos tecnológicos modernos e técnicas de comunicação na aprendizagem.

A intenção é que alunos e professores produzam em conjunto conhecimento escolar e científico. Estas intervenções provocam alterações no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, na maioria das vezes, a educação acontece de modo verticalizado. Contudo, para Freire (2016) o ideal é que este processo ocorra "não mais do educador para o educando, não mais do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador" (FREIRE, 2016, p.120).

Segundo Knickerbocker (1961), por meio do exercício da liderança o líder se constitui. Para Luck (2012), liderar é uma ação que demanda capacitação, treino e possui uma forte capacidade de influência. A autora afirma ainda: é esperado que um líder esteja apto a motivar, orientar e coordenar pessoas para trabalhar e aprender em conjunto. E acrescenta:

> Pode-se dizer, mediante uma imagem analógica, que liderança corresponde não apenas a um processo de inspiração, pela influência de um líder, mas expiração,

> pela atuação motivada de um sujeito que se inspira e atua em acordo com essa inspiração. Da combinação entre inspiração e expiração ter-se-ia a respiração que constitui condição fundamental de vida (LUCK, 2012, p. 36 e 37).

Assim sendo, este capítulo além de explorar a relevância do desempenho de liderança na gestão das escolas que faziam parte do Projeto Educomunicação é subdividido em: apresentação do projeto, o papel da liderança e o trabalho social e, por fim, o tópico sobre engajamento e trabalho colaborativo.

Apresentação do projeto

O projeto de pesquisa "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias", realizado no período de julho de 2015 a outubro de 2016 em nove escolas do estado de Mato Grosso, distribuídas em áreas rurais e urbanas, engloba em sua linha de pesquisa o estudo da educação vinculada aos processos comunicativos. Desta maneira, fomenta o envolvimento de estudantes e professores do Ensino Básico na produção de conteúdo.

A equipe do Projeto Educomunicação, constituída por alunos de graduação e pós-graduação em Comunicação Social e professores da UFMT, visitava escolas previamente selecionadas e executava atividades de integração entre professores, alunos e a comunidade escolar. Isso aconteceu, por exemplo, nas oficinas de jornalismo, em que a equipe do projeto instruiu professores e alunos a conduzirem uma entrevista. Durante o projeto, além das oficinas de jornalismo, foram ministradas também oficinas de audiovisual, fotografia, trabalho colaborativo e criatividade. As visitas eram realizadas semanalmente e contavam com a presença de pelo menos um professor da UFMT e uma equipe de apoio.

Por meio do projeto, os estudantes das escolas selecionadas eram incentivados a utilizarem o telefone móvel para desenvolver pesquisas na WEB e, ainda, a executarem as tarefas propostas pelas oficinas. Segundo a biografia disponível no site oficial do projeto[1], o Educomunicação surgiu da constatação de que o jovem se encontra totalmente conectado às tecnologias digitais e, em razão disso, faz de seu aparelho de celular um "companheiro

1 http://www.ufmt.br/mais10educomunicacao/

inseparável". Logo, por intermédio do celular, o jovem pode buscar informações e conhecimentos. Entretanto, isso somente poderia ser feito plenamente a partir de relação de colaboração entre professores e alunos.

> Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras (FREIRE, 2016, p. 103).

Para o autor, em uma de suas críticas ao modelo verticalizado de ensino, o professor age como um narrador e os discentes são apenas seus ouvintes. Freire afirma que, desta forma, o educador transforma os alunos em depósitos de conteúdos e estes recebem a função de apenas guardá-los, arquivá-los. Esta metodologia recebe do autor o nome de concepção bancária da educação. Freire aponta ainda que "não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora" (2016, p. 100). Isto é, para o autor, ao invés de o professor exercer uma postura autoritária e vertical, este profissional deve estabelecer com o aluno uma "relação dialógica permanente" (FREIRE, 2016, p. 100)**.** E, com o celular, o jovem tem a possibilidade de expor suas habilidades, produzir e compartilhar suas ideias com seus colegas e professores, como proposto pelo projeto:

> Este projeto de Educomunicação, por meio de narrativas transmídias, parte de um modelo colaborativo de produção e compartilhamento de conteúdo escolar, de saberes populares, de artes e tecnologia. Ao tempo em que valoriza a cultura científica, reconhece a importância da comunidade e dos saberes populares (MAIS 10 EDUCOMUNICAÇÃO).

O andamento do projeto nas escolas foi realizado de forma a valorizar o processo comunicativo, exercitando a prática da cidadania e do protagonismo juvenil, como também de valorização do professor e da cultura local. O projeto despertou talentos, proporcionou engajamento e pensamento crítico dos alunos. Por meio do Projeto Educomunicação, os professores que outrora encontravam dificuldades em abordar o conteúdo em sala de forma interativa e atrativa receberam o suporte pedagógico para associar o conhecimento ao interesse dos alunos. Para isso, fez-se necessário que o professor estivesse disposto a acrescentar novos

instrumentos ao processo de ensino-aprendizagem. O Projeto envolveu aproximadamente 300 estudantes da rede pública de ensino e promoveu trabalhos colaborativos, suscitou a aproximação de professores e alunos nos processos de ensino/aprendizagem e produção de artigos científicos na área de comunicação.

O papel da liderança e o trabalho social

Não é preciso se aprofundar muito em estudos bibliográficos para constatar que a postura de liderança não se restringe apenas a ambientes corporativos, se estendendo, também, aos ambientes familiares e de convívio social de um modo geral. Sendo assim, para Luck (2012) a liderança é uma característica indispensável para qualquer educador, principalmente para os gestores escolares. A autora aponta ainda que muitos destes profissionais não possuem habilidades compatíveis com o exercício de liderança, e que, se possuem, encontram problemas em sua aplicação no ambiente de trabalho. Goffman (1985) afirma que um sujeito representa papéis diferentes em variados contextos sociais. Para o autor, "quando o indivíduo está na presença imediata de outros, sua atividade terá um caráter promissório" (1985, p. 12). Ou seja, segundo Goffman o sujeito que possui algum poder de influência sobre outro sujeito tende a desempenhar, desta forma, uma atitude performática.

Goffman (1985) acredita que a partir do momento em que um indivíduo se apresenta frente a outros, a sua atuação induzirá a forma com que a situação será apresentada. Logo, para o autor, isto pode ocorrer de forma extremamente calculada, isto é, o sujeito poderá portar-se de determinada forma apenas para transpassar uma impressão que resulte em algo que deseja alcançar. Contudo, em alguns momentos o indivíduo poderá agir de forma premeditada, sem tomar consciência dessa conduta.

> Ocasionalmente, expressar-se-á intencional e conscientemente de determinada forma, mas, principalmente, porque a tradição de seu grupo ou posição social requer este tipo de expressão, e não por causa de qualquer resposta particular (que não a de vaga aceitação ou aprovação), que provavelmente seja despertada naqueles que foram impressionados pela expressão. Outras vezes as tradições de um papel pessoal levá-lo-ão a dar uma impressão deliberada de determinada espécie, e, contudo é possível que

> não tenha, nem consciente nem inconscientemente, a intenção de criar tal impressão (GOFFMAN, 1985, p. 15).

Isso ocorre porque um líder, independente do lugar onde esteja ou do papel social que esteja representando, deve manter sua conduta de liderança, sendo assim, espera-se que em todos os aspectos sociais o líder espelhe bons exemplos, seja referência em conselhos, opiniões, carisma e orientações. Como também, que possua um poder de influência natural, além de caráter e autoridade. Vale salientar ainda que é interessante que o líder saiba ouvir em essência, compartilhar experiências, empreender e tomar decisões.

A respeito disso, Luck (2012) afirma ser necessário destacar que a liderança não é uma propriedade natural dos indivíduos, mesmo que alguns demonstram ter destreza em exercê-la. Para Maximiano (2000), a liderança ocorre em todas as atividades vinculadas a gerência, dessa forma não é uma atividade singular. Já Luck (2012) acredita que a liderança não é um privilégio para poucos, muito menos intrínseca de quem ocupa cargos de gerência. Para a autora liderança é

> o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas (LUCK, 2012, p. 35).

Para Knickerbocker (1961), o líder é entendido pelos seus seguidores como o sujeito capaz de solucionar problemas coletivos e, se o líder conseguir atingir este objetivo, ele será seguido. Desta forma, o autor conclui que o líder emerge como resultado da necessidade comum, ou seja, o líder é considerado um meio pelo qual as dificuldades são sanadas.

> A própria ação de liderar é, para eles, um meio de satisfazer necessidades. [...]A função do líder é organizar as atividades dos membros do grupo em direção à realização de alguma finalidade, através do controle de meios para a satisfação de importantes necessidades dos membros do grupo (KNICKERBOCKER, 1961, p. 149).

Assim sendo, nota-se que líder e estilo de liderança são conceitos distintos. Os autores citados acima esclareceram que o conceito de líder pode ser entendido como um sujeito facilitador, gestor, coordenador e motivador das atividades de um grupo. Contudo, o estilo de liderança é o conjunto de atitudes que um líder toma com os liderados. Desse modo, Araújo (2006) ressalta que existem três estilos principais de liderança, assim intitulados: autocrático, democrático e laissez-faire ou liberal. De acordo com Chiavenato (2005), no estilo autocrático o líder é centralizador e não permite que haja participação do grupo na tomada de decisão. Este líder é restritivo nas críticas e elogios acerca do trabalho de seus colaboradores. Já o líder democrático é reconhecido por debater diretrizes e tomar decisões de forma coletiva e, principalmente, prestar apoio, dedicar assistência ao grupo e estimular com que seus liderados colaborem com a gestão com elogios e críticas. Por fim, o líder laissez-faire ou liberal é caracterizado por conceder liberdade total para tomada de decisões coletivas. Neste estilo, é notada a absoluta falta do líder, que não avalia e nem coordena as ações do grupo (CHIAVENATO, 2005).

Assim, liderar além de alcançar objetivos é também conduzir os indivíduos pelo caminho correto, exercendo postura de comunicação, motivação e influência. Logo, o estilo ideal para o gerenciamento das escolas integrantes do projeto é o democrático, por possuir pontos fortes como comunicação e integração coletiva. Nas instituições que participaram do projeto de Educomunicação, foi possível perceber a importância da liderança democrática. Nestas escolas, sobretudo nas mais produtivas, os gestores participavam de modo ativo dos encontros semanais, contribuíam para a execução e desenvolvimento das atividades e buscavam atuar como membros comuns no grupo, ou seja, procuravam aprendizado tanto quanto os alunos. Eram motivadores dos alunos e frequentemente expressavam críticas e elogios em relação ao desempenho das ações em grupo.

Conforme o exposto, um líder democrático dialoga saudavelmente com grupos e indivíduos, encoraja a participação dos colaboradores e o convívio com a comunidade externa. O líder democrático se preocupa de maneira uniforme com o resultado final e com o grupo. Este líder age como moderador das situações, orienta o grupo, coordena e colabora para a solução dos problemas. A equipe imersa à liderança democrática expressa melhor qualidade do trabalho, satisfação, motivação e senso de responsabilidade e comprometimento. Já quando o líder pratica outros estilos de liderança, os resultados alcançados junto aos colaboradores são diferentes.

No estilo autocrático o líder centraliza o poder, ou seja, os liderados não possuem liberdade de escolha, o ambiente de trabalho se torna tenso, agressivo e hostil. Na liberal, o líder não controla e não interfere nas situações, o que acarreta em individualismo na equipe. O estilo de liderança adotado influencia diretamente nos ambientes de trabalho, no comportamento dos colaboradores e no resultado das atividades, sendo assim, em cada estilo, as ações do líder provocam uma rede de comunicação em equipe. Como já dito anteriormente, para que o Projeto Educomunicação alcançasse seus objetivos, o estilo de liderança compatível é o democrático, pelo fato de difundir a administração participativa e o compartilhamento de responsabilidades, ou seja, todos os colaboradores são corresponsáveis pelos resultados obtidos.

Para Kenski (2008, p. 648), "educação e comunicação são necessidades exigidas em todos os campos em que prevalecem as relações humanas e técnicas". Sousa (2003), por sua vez, aponta que a comunicação se caracteriza como uma conexão social que cria laços afetivos e, dessa forma, torna-se substancial para a sobrevivência humana em sociedade. O autor afirma, também, que a comunicação é então "o sustentáculo e o lubrificante da sociedade e da cultura" (2003, p. 64). Para o autor, a comunicação estipula o modo como enxergamos o mundo, como nós nos discernimos e analisamos, num sistema ininterrupto. Assim, a postura comunicativa é indispensável para um bom líder que, desta forma, no caso das escolas, minimiza o isolamento escolar e diminui o distanciamento entre a escola e a comunidade.

Nas escolas, em especial nas rurais, o espaço escolar é também compreendido como um ambiente de convívio comunitário. São realizadas nas instituições festas tradicionais, regionais, religiosas, assembleias, ou seja, na escola rural acontecem praticamente todos os eventos da comunidade. Com o Projeto Educomunicação, as histórias e as vivências da comunidade ganharam espaço nas pautas jornalísticas e audiovisuais discutidas nas oficinas realizadas semanalmente. Isto é, em uma pesquisa entre os próprios alunos, servidores e professores que participavam das oficinas, eram pontuados assuntos culturais da comunidade e o grupo de alunos ia a campo buscar entrevistas com os indivíduos que desempenhavam alguma função importante na comunidade como: benzedeiras, rendeiras, professores e cozinheiras.

No entanto, o convívio entre a escola e a comunidade escolar, às vezes, não ocorre de modo harmonioso. Segundo Carvalho (1989), um

ponto forte da literatura sobre educação e participação da comunidade escolar é o imenso isolamento do sistema público de ensino, em respeito à vida cotidiana da comunidade escolar. Para a autora, o isolamento e a ignorância convergem, na maior parte dos casos, de modo direto a um conflito aberto, na forma de movimentos coletivos ou, até mesmo, violência contra o prédio escolar e contra os profissionais da educação pública (CARVALHO, 1989).

As autoras Nunes e Soares (2010) também defendem a ideia de que uma das observações mais pertinentes da atualidade em relação à escola é sua indiferença em relação à comunidade da qual faz parte. Para as autoras, "[...] os saberes pertinentes a cada indivíduo, assim como a realidade social, não devem ser ignorados pelas instituições de ensino." (NUNES e SOARES, 2010, p. 3). Nesta perspectiva, Carvalho (1989) aponta que a comunidade não deseja ser vista apenas como mão de obra gratuita e cumprir tarefas pré-estabelecidas pela escola e se enxerga insuficientemente preparada para participar dos estudos dos filhos do modo como a escola gostaria. Contudo, sincronicamente, sentem que seus esforços para interferir nas decisões internas da escola são tratados como infiltração, invasão e abuso. (CARVALHO, 1989). Para Cavalcante

> Outro fator que contribui para a falta de interação entre pais e escola é a expectativa de que cabe aos pais dos alunos iniciarem o contato e a interação com a escola. No entanto, à escola cabe tomar a liderança para que a colaboração possa se estabelecer. Isso pelas seguintes razões: Primeiro, porque desenvolvendo a colaboração com os pais, a escola estará mais capacitada em sua missão e trabalho frente a seus alunos. A segunda razão, é que a falta de recursos econômicos, analfabetismo ou semianalfabetíssimo, e outros fatores limitantes, tendem a inibir muitos pais de tomarem a iniciativa de se envolverem na vida escolar de seus filhos. Finalmente, porque a escola, como instituição que historicamente tem sido usada para preservar as diferenças sociais, deve ser a responsável por destruir as barreiras que ela mesma construiu e que servem para impedir a participação mais efetiva dos pais (1998, p.155).

O Projeto Educomunicação é constituído por três eixos: Vida e Natureza, História e Comunidade e Arte e Tecnologia. Cada um destes eixos representa janelas de possibilidades interativas entre as escolas e a comunidade. Isto

é, no eixo Vida e Natureza, que engloba as matérias de biologia, química, física, educação ambiental, sociologia, antropologia, filosofia, matemática e português, além de natureza, espaços do entorno da comunidade, pessoas que formam a comunidade, os alunos entrevistaram raízeiros, pequenos agricultores da região e, também, os professores das respectivas disciplinas. Já na parte de História e Comunidade, que inclui as matérias de história, geografia, economia, matemática e português, os saberes populares, as histórias de vida e das comunidades, os estudantes visitaram os membros mais idosos para ouvir suas experiências e tiveram a oportunidade de pesquisar e compreender a comunidade de uma maneira geral.

Todavia, o eixo que marcou o Projeto Educomunicação foi o de Arte e Tecnologia, que integra as disciplinas de arte, português, literatura, matemática, inovação, empreendedorismo e os novos conhecimentos decorrentes do avanço tecnológico. Isto porque, foi realizado em todas as escolas vinculadas ao Projeto eventos de integração dos talentos da escola com os talentos das localidades. Sendo assim, houve apresentações musicais e teatrais realizadas pelos alunos e pela comunidade escolar. Foram montados também singelos stands com pinturas, rendas, desenhos a lápis, reciclagens e o mais variado tipo de expressão cultural e artística da região. Isto só foi possível por conta universalização das informações e da habilidade comunicacional dos gestores das escolas na realização do evento.

Segundo Vigneron (2007), processos comunicacionais são conjuntos de métodos referentes à informação, compreensão e reflexão. Para o autor, estes processos permitem que ocorram alterações no relacionamento entre os sujeitos de uma organização. Assim, Kunsch (2003) afirma que um procedimento comunicacional interno, que esteja relacionado com uma estrutura social mais abrangente, possibilita que haja não somente linearidade, mas, facilita também o surgimento de técnicas de progresso organizacional.

Deste modo, para Baccega (2002), o sujeito que emite uma mensagem é chamado *enunciador*, logo ele tem a finalidade de formular um discurso de comunicação. Contudo, segundo a autora, ele é simultaneamente *enunciador* e *enunciatário*, já que propaga em seu discurso a essência que caracteriza a realidade na qual este sujeito foi construído, isto é, carrega seus estereótipos e valores. Segundo a mesma autora, do lado avesso estão os indivíduos do pólo "recepção". Entretanto, tais sujeitos, não devem ser vistos apenas como um recipiente lido como depósito de informações. Esses sujeitos são *enuncitários* da própria realidade. A

autora elucida ainda que estes sujeitos, após receberem um discurso de comunicação, interpretam a mensagem de acordo com sua visão de mundo. Apenas há comunicação entre estes sujeitos se um compreende a essência enunciatária do outro. Assim, "um ato comunicacional só é eficazmente desenvolvido quando o emissor obtém o envolvimento do receptor" (SOUSA, 2003, P. 31).

Diante disso, podemos observar a importância do trabalho social, principalmente para as escolas mais isoladas geograficamente. Os processos comunicacionais adotados pelos líderes destas escolas podem contribuir tanto para a aproximação quanto para o distanciamento da comunidade escolar. Para Roble (2008), a escola exerce um papel de referência na comunidade em que está inserida. Segundo o autor, a comunidade tem uma ligação sólida com suas escolas, uma vez que estas cooperam com a formação da identidade do indivíduo. (ROBLE, 2008). Assim, a comunicação pode ser entendida como ferramenta de relações de convívio entre a população e a escola.

> Educação e Comunicação são ciências próximas nas concepções – comunicar sujeitos com sujeitos – e, de maneira contraditória, apesar de coexistirem nas sociedades contemporâneas são distantes quando associadas e pensadas no espaço escolar (NUNES e SOARES, 2010, p. 2).

A comunicação tem capacidade de derrubar as barreiras existentes entre a comunidade e a escola. Para isso, a figura do gestor e sua habilidade comunicacional contribuem fortemente. Conforme Roble (2008, p. 60), "a direção escolar é um ponto- chave de todo o processo administrativo da escola e da relação entre essa instituição e a comunidade." O autor afirma também que

> a direção, como autoridade maior da escola, tem funções fundamentais em todo o andamento da rotina escolar e, no que tange à relação da escola com a comunidade, o papel do diretor será fundamental para estabelecer as bases dessa cooperação. O diretor que se limitar a funções técnicas e burocráticas ficará certamente alheio às possibilidades de relacionamento entre a escola e a comunidade. Cabe a esse agente estimular as práticas que estreitem os laços entre a escola sob sua direção e a comunidade que cerca (ROBLE, 2008, p. 60).

Para Vigneron (2007), a comunicação facilita a resolução de problemas e, deste modo, os sujeitos conseguem não apenas evitar conflitos, mas, também, resolvê-los. Para o autor, o envolvimento e cooperação entre os indivíduos devem ser pautados na organização, isto é, organogramas objetivos e transparentes, permitindo, desta maneira, a interação vertical e horizontal na organização. Contudo, Sousa (2003) afirma que este relacionamento depende de numerosos fatores, o principal deles é a "motivação do receptor" (SOUSA, 2003, p. 31). Para o autor, quando não há motivação, a comunicação é incapaz de fazer com que o receptor se envolva com a ação comunicativa e, desse modo, a comunicação pode não ser eficaz.

Segundo Moran (2007, p. 165), "a relação comunicação-escola é uma relação difícil e problemática, mas absolutamente necessária para o enriquecimento de ambas, numa nova perspectiva pedagógica, mais rica e dinâmica." Em suma, a comunhão entre a comunidade escolar e a escola é essencial para garantir à eficácia do aprendizado, como também a harmonia social. Sendo assim, podemos constatar que a comunicação debilita barreiras existentes entre a escola e a comunidade.

Engajamento e Trabalho Colaborativo

O envolvimento com as atividades realizadas nas instituições está totalmente relacionado ao trabalho dos gestores escolares e sua habilidade em liderar equipes. Logo, a capacidade motivacional destes gestores influencia diretamente o resultado final, pois, através do estímulo, alunos, professores e a comunidade escolar de uma maneira geral somam forças para o cumprimento dos objetivos alvitrados. Segundo Bergamini (1994, p. 105), "o papel do líder, conforme o enfoque do caminho-objetivo, caracteriza-se como aquele de agente a quem cabe desbloquear a força motivacional contida no interior do seguidor. Sendo assim, "a gestão se constitui em processo de mobilização e organização do talento humano para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais (LUCK, 2012, p. 20).

De acordo com Maximiano (2000), as habilidades humanas e de liderança são fundamentais para o desempenho satisfatório de uma gestão. Para o autor, a habilidade humana é essencial para a capacidade de compreensão e articulação de propostas coletivas, e a habilidade de liderança é necessária para o gerenciamento de atividades e realização de

metas e ações que envolvam a equipe, como: treinamento e orientação. Por estas características, Bergamini considera que a "liderança esteja ligada a um fenômeno grupal" (1994, p. 103).

> A liderança na escola é uma característica inerente à gestão escolar pela qual o gestor mobiliza, orienta e coordena o trabalho de pessoas para aplicarem o melhor de si na realização de ações de caráter sociocultural voltadas para a contínua melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, ela se assenta sobre uma atitude proativa e pelo entusiasmo e elevadas expectativas do gestor em sua capacidade de influenciar essa atuação e seus resultados (LUCK, 2012, p 20).

Para Freire (2016), um líder deve refletir e expressar os desejos dos indivíduos da comunidade que representa. Sendo assim, a não aplicação da gestão de liderança prejudica o cumprimento dos objetivos propostos. Isto porque, o líder deve possuir uma relação horizontal e direta com seus colaboradores e estar conectado a equipe, principalmente para ações motivacionais. Contudo, se o comportamento do líder for ausente e inseguro, o prejuízo para a equipe e para a qualidade do trabalho é irreparável, que passa a apresentar falta de comprometimento nas funções desempenhadas, distanciamento, desrespeito e insatisfação profissional. Os responsáveis pelo projeto Educomunicação, além de oficinas específicas de educomunicação, entendem a necessidade de incluir a formação de lideranças no escopo das oficinas de trabalho colaborativo. Por outro lado, profissionais da educação motivados estimulam o engajamento dos alunos nos objetivos da escola e os resultados alcançados são satisfatórios. Contudo, esta perspectiva de liderança está relacionada à concentração do talento humano em causas sociais para satisfazer desejos, transcender e arriscar-se (LUCK, 2012, p.36).

Em vista disso, faz-se necessário que as atividades do projeto na unidade educacional sejam colaborativas e provoquem o relacionamento interpessoal propositivo no ambiente escolar. Ou seja, o projeto propõe atividades em comunhão com os professores e incentiva que esses profissionais produzam vídeos, fotografias, histórias e fomentem também a fagulha de criatividade nos alunos. Com base no conteúdo programático desenvolvido pelos professores, a equipe do projeto propõe pautas jornalísticas e audiovisuais aos alunos. Dessa forma, os discentes exercitam o conteúdo aprendido em sala de aula.

Sendo assim, os resultados obtidos pelo Projeto Educomunicação estão diretamente relacionados com o envolvimento de professores e gestores. Para Bergamini (1994, p.110), líderes devem cultivar uma "grande sensibilidade com relação aos desejos e necessidades dos seguidores". Para Freire (2016), o convívio harmonioso entre educador e educandos é essencial, uma vez que eles são os agentes fundamentais na construção do conhecimento.

> Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2016, p.120).

Conforme o exposto, é possível compreender a importância do papel do líder na gestão da unidade escolar. Nas escolas em que foram identificadas características de engajamento e comprometimento era praticado o estilo de liderança democrático. Este envolvimento de educadores e educandos nas atividades do projeto estão diretamente relacionados ao estilo de liderança. Por meio da habilidade comunicacional dos gestores das escolas foi possível envolver os jovens estudantes na produção de conteúdo e promover a aproximação de professores, pais, alunos e comunidade do entorno.

Referências

ARAUJO, Luiz Cezar. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Atlas, 2006.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. Liderança: a administração do sentido. **Revista de Administração de Empresas**, v. 34, n. 3, p. 102-114, 1994.

CAVALCANTE, Rodolfo C. Colaboração entre Pais e Escola: educação abrangente. **Psicologia escolar e educacional**, v.2, n.2, p.153-159, 1998

CHIAVENATO, I. **Gerenciando com as pessoas: transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas**. 6° reimpressão, Elsevier-Campos, Rio de Janeiro, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. **Cadernos de Pesquisa** n.70, 1989. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1154

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**; tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, Vozes, 1985.

KENSKI, Vani Moreira et al. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 647-665, 2008.

KNICKERBOCKER, Irving. Liderança: uma conceituação e algumas implicações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 1, n. 2, p. 137-161, 1961.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. Summus editorial, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Editora Vozes Limitada, 2012.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à administração**. Editora Atlas SA, 2000.

MORAN, José Manuel. "As mídias na educação." MORAN, JM. **Desafios na Comunicação Pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica 3** (2007): 162-166.

NUNES, Roseli Pereira; SOARES, Maria José Nascimento. Mídias, espaços educativos e suas relações com a comunidade. **Revista EDaPECI**, v. 5, n. 5, 2010.

MAIS 10 EDUCOMUNICAÇÃO, Disponível em: http://www.ufmt.br/mais10educomunicacao/ verificado em 02 de julho de 2018.

ROBLE, Odilon. **Escola e sociedade**. IESDE BRASIL SA, 2008.

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e da mídia**. Letras Contemporâneas Oficina Editorial, 2003.

VIGNERON, Jacques. Comunicação interna: além das mídias. **Líbero**, v. 4, n. 7, 2007.

Comunicação: uma peça chave para a educação

Deodato Rafael LIBANIO de Paula

Introdução

Este trabalho é fruto de um resultado prático de intervenção realizado em uma escola rural no projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes". A partir de relatos das experiências vividas no projeto e de entrevistas realizadas com alunos participantes são feitas algumas discussões teóricas sobre a importância do acontecimento comunicacional e sobre a experiência na educação.

Primeiramente, discute-se o contexto da era digital, levando em conta as ideias de Manuel Castells e Henry Jenkins. Em seguida, é apresentada uma discussão sobre a teoria da comunicação de Marcondes Filho. No terceiro momento é abordada a questão da experiência gerada no processo educativo, utilizando o conceito de experiência de Jorge Larrosa. Depois da parte teórica são apresentados os dados da pesquisa, relatos de experiência da equipe da UFMT no projeto e também entrevistas realizadas com participantes. Nas considerações finais abrem-se discussões a partir da relação dos dados com as teorias e também uma possível interlocução entre comunicação e educação.

Antes de iniciar as discussões é necessário contextualizar a escola e o projeto. O projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes" aconteceu em uma escola rural, situada a aproximadamente 90km da região central de Cuiabá. Apesar de não estar muito distante de um grande centro, a realidade da escola é tipicamente interiorana. O tempo das relações é lento, praticamente todas as pessoas se conhecem, há poucos acontecimentos, e grande parte das atividades depende do tráfego da BR364. Além disso, há uma dificuldade no consumo de novas tecnologias. Um exemplo, é o sinal de internet da região, muito precário. Apesar desses fatores, os jovens possuíam aparelhos tecnológicos como *smartphones*, celulares, *notebooks* e *desktops*.

Na perspectiva do consumo midiático[1] algo diferente acontecia. Os jovens que possuíam aparelhos tecnológicos compartilhavam com quem não tinha condições de adquiri-los. Isso fez com que todos os jovens estivessem integrados ao processo. Esta escola atende diversas comunidades, situadas em vilarejos e assentamentos, sendo que algumas são distantes da escola e a única forma de acesso é pela rodovia BR364. A rodovia possui um intenso tráfego de carretas com grandes cargas de soja, algodão, milho etc., que vão em direção ao Sul e Sudeste. Por isso, diversas atividades eram afetadas pelos acontecimentos da rodovia, que muitas vezes impediam alguns alunos de chegarem à escola, dentre outros problemas.

Uma atmosfera interiorana é sentida na escola. Observando as práticas de interação e socialização entre seus membros, notou-se que ela também funciona como uma comunidade. Neste contexto, os alunos não entram e saem da escola como em uma relação protocolar de ensino. Ocorre o contrário, os jovens sempre estão envolvidos na comunidade escolar, participando de todos os eventos e atividades. Pela dimensão do local, todos os garotos e garotas se conhecem e isto torna as relações entre eles muito mais empática.

Além disso, os professores da escola têm uma relação muito próxima com os alunos, se mostrando muito atenciosos e solícitos com todos, inclusive com as famílias dos alunos. Este tipo de postura reverberava em ações que influenciavam de forma mais direta na vida destes jovens. Neste sentido, a escola parece ser um ponto de encontro, uma "interface[2]" das comunidades, um local de partilha e socialização. E isto foi bem utilizado pelos professores, que faziam com que os alunos se envolvessem de modo mais comprometido com a escola para aprender mais e mais.

As dificuldades encontradas pela escola são muitas. A relação em comunidade ajuda a superar algumas delas. Na questão da infraestrutura,

1 Existem autores (MARCONDES FILHO, 2015; MARTINO, 2017) que contestam o uso da palavra mídia, pois esta seria uma má representação da palavra de origem latina médium, o plural de media. Porém, esta discussão não será feita no trabalho. Será mantida a palavra mídia apenas como convenção linguística e não como tomada de posição nesta discussão.

2 Segundo Steven Johnson (2001, p. 17), a interface se refere em seu sentido mais simples "a softwares que dão forma à interação entre usuário e computador. A interface atua como uma espécie de tradutor, mediando entre as duas partes, tornando uma sensível para a outra". Trazendo para o campo da discussão, a interface é um espaço que torna possível o contato e a relação entre partes distintas, ou seja, das comunidades que possuem realidades singulares que se encontram na escola, tornando possível o diálogo e as trocas simbólicas entre seus pares.

por exemplo, não havia biblioteca, salas com ar-condicionado, computadores para todas os alunos e quadra poliesportiva. As aulas de Educação Física eram realizadas na quadra de uma instituição de ensino federal, localizada ao lado da escola. Todos estes fatores contribuem para a formação desta comunidade, tornando os laços comunitários mais fortes, e apesar de todas as dificuldades, os alunos sempre se mostravam felizes e gostavam de ir à escola.

Os trabalhos se iniciaram na escola em 2015, na primeira fase do projeto, e em 2016 foi realizada uma segunda fase, em que foi buscada uma maior aproximação e proposto um número mais elevado de atividades, o que demandava maior envolvimento da escola e dos alunos com o projeto. A discussão neste texto está voltada para a segunda fase do projeto.

No início das atividades em 2016 foram ministradas oficinas para dar um suporte teórico para os alunos realizarem as tarefas. Nas atividades práticas, foi adotado um método pedagógico de acompanhamento personalizado com cada aluno, em que eram observadas as suas virtudes e dificuldades, visando o crescimento progressivo de cada um. Para isso, todos os processos foram acompanhados presencialmente e também virtualmente, pelo aplicativo *Wahtsapp*. Nas atividades de jornalismo, por exemplo, cada redator era chamado individualmente para ver a correção de sua matéria, em que eram acompanhadas passo a passo em seu desenvolvimento até a redação final. Percebeu-se que ao dialogar com o aluno de modo mais próximo e empático gerava um estímulo maior para a produção.

Como haviam alunos participantes da primeira fase do projeto, foi necessário dividir as turmas em grupos, para que alunos mais experientes ajudassem os novatos nas atividades. Era atribuída uma tarefa geral para os alunos e cada grupo tinha a responsabilidade por uma temática relacionada à tarefa. Os estudantes deveriam produzir materiais de várias naturezas como textos, vídeos, áudios e fotografias, sendo que cada membro do grupo era responsável por uma das produções. Além dos alunos, cada conjunto era coordenado por um ou mais professores, que auxiliavam e participavam das atividades. Denominou-se este tipo de demanda de "pauta multimídia". A ideia era que cada estudante utilizasse uma tecnologia diferente para estruturar uma narrativa sobre o tema proposto ao grupo, não necessariamente sendo transmídia. Porém, os temas discutidos pelos grupos deveriam se encaixar em um dos três eixos do projeto: história; natureza; e saberes populares.

A ideia de "pauta multimídia" é muito próxima do que Henry Jenkins (2008, p. 155) chamou de transmídia e do que o antropólogo japonês Mimi Ito denominou "mídia mix". Nesta proposição, há um tema central que é desdobrado em múltiplas tecnologias e plataformas, sem necessariamente estarem interligadas, a não ser pelo tema base. Um exemplo disso é a narrativa "Cavaleiros do Zodíaco". Já a ideia de "transmídia" é diferente. Segundo Jenkins (2008), uma "narrativa transmídia" é uma narrativa midiática que perpassa por várias mídias distintas, formando um conjunto integrado que compõe uma narrativa "macro", em que cada tecnologia compõe uma parte determinante da narrativa, atuando de forma sinérgica, o que torna necessário um engajamento do consumidor, que para compreender a história tem que consumir diversas mídias, de tal modo que o consumo de uma única mídia não gera um entendimento satisfatório sobre a narrativa.

Na atividade da "pauta multimídia", alguns conteúdos trabalhados pelos alunos se complementaram, mas não foram todos. As pautas não tiveram a dimensão que se imaginou inicialmente, sendo base apenas para as matérias de jornalismo e para alguns vídeos. Com exceção do jornalismo, em que as atividades eram majoritariamente produzidas em casa e trazidas para serem corrigidas na escola, as demais funcionaram apenas quando foram produzidas no ato das oficinas.

No decorrer das atividades, percebeu-se que as tarefas produzidas durante as oficinas fluíam mais do que as tarefas deixadas para casa. O exemplo deste fato foi a atividade de campo, em que os alunos formaram grupos e saíram acompanhados pela equipe do projeto para visitar alguns pontos da região. Nestas atividades, os jovens iam até os locais e gravavam vídeos, entrevistavam as pessoas, tiravam fotos e depois entregavam matérias jornalísticas.

Após esta síntese do contexto da escola e das atividades do projeto, parte-se para a discussão teórica. Em linhas gerais, o projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes", pensa a educação no contexto da "era digital", integrando nas práticas de ensino/aprendizagem as novas tecnologias, enxergando-as como uma "ponte", uma "mediadora" do conhecimento, não mais como um aparato que se mostre deturpador da ordem, mas como algo que está inscrito na vida e no contexto destes jovens e professores.

A Era Digital

Para Manuel Castells, a nova era tecnológica surgiu como uma revolução, no estrito sentido do termo. Esta era tornou possível o vínculo entre tecnologias por meio de uma linguagem comum, a linguagem digital da internet, sendo sustentada por uma interface em que a informação é "gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida" (CASTELLS, 1999, p. 50). Esta interface é o que torna possível a convergência tecnológica (JENKINS, 2008), ou seja, ela permite que mídias distintas atuem de modo sinérgico. A televisão e o rádio, por exemplo, eram dois meios de comunicação de massa que funcionavam separadamente e que neste contexto podem ser conjuntamente acessados via internet.

A revolução digital, segundo Castells (1999), tem o mesmo peso e dimensão das Revoluções Industriais dos séculos XVIII e XIX, pois todas elas transformaram as "bases materiais da sociedade". Mas, o que diferiria esta revolução das demais é o fato de que nas duas primeiras foram geradas informações para lidar com as tecnologias, e na terceira criaram-se tecnologias para lidar com a informação. Por isso, é possível dizer que esta transformação modificou a "natureza" do chamado receptor. O que caracteriza o novo receptor não é a centralidade de conhecimentos e informações disponíveis, mas a aplicação das informações para a geração de conhecimentos, fazendo um ciclo de "realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso" (CASTELLS, 1999, p. 51). Ou seja, o receptor deixa de ser apenas um consumidor, um "leitor de mídia", e passa a ser um produtor de conteúdo, um "leitor e escritor da mídia", pois ele lê os conteúdos e também possui ferramentas para criar os seus próprios conteúdos e publicar na rede.

No projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes", pode-se ver os jovens produzindo conteúdo com as máquinas, se tornando mais autônomos com relação à tecnologia, liberando toda a sua capacidade lúdica, corroborando com a ideia de que não há mais um simples "leitor" no que diz respeito ao consumo midiático na era digital[3].

3 Moreira (2015, p. 34, 35) faz essa discussão ao levantar a questão de que os jovens estariam envolvidos em uma espécie de "armação" no sentido heideggeriano, e apresenta uma possível saída. Para o autor, ter o controle técnico das máquinas torna o jovem autônomo em relação ao processo produtivo, possibilitando a liberação da capacidade lúdica para a criação de conteúdos de forma autônoma, sem a intervenção de um adulto. Essa relação autônoma e criativa leva o jovem a outros caminhos e o faz "sair", pelo menos em algum momento, da "armação" da técnica. Libanio (2017, 126-129) discute a relação dos jovens com as máquinas a partir da ideia

A teoria de comunicação de Ciro Marcondes Filho

Ciro Marcondes Filho indaga o contexto da era digital, como sociedade da comunicação e da informação. Para o autor, a comunicação não se amplia necessariamente com o desenvolvimento tecnológico. Para ele, ter mais meios e possibilidades para "acessar" o outro não garante efetivamente o acontecimento da comunicação, mas apenas a ampliação da capacidade de sinalização[4]. A comunicação não depende de uma transferência, mas sim de um acontecimento, da produção de sentido e da transformação do sujeito que "sofre" os abalos do que acontece. Então, o autor separa os processos relacionais em três estratos: sinalização, informação e comunicação.

Existir é sinalizar (MARCONDES FILHO, 2010, p. 15). Todas as coisas que existem se mostram, emitem sinais sonoros, visuais, olfativos, auditivos, táteis. O que já existiu também produziu sinais e deixou as suas marcas, são rastros, vestígios, marcas de uma existência. Esses sinais nem sempre são localizáveis, às vezes desaparecem no tempo, extinguem-se (MARCONDES FILHO, 2013, p. 24). Em suma, os sinais são as emanações dos seres em suas existências. Porém, existem sinais que são feitos intencionalmente para chamar a atenção de alguém ou de certa quantidade de pessoas, esses processos estão no campo da emissão (MARCONDES FILHO, 2010, p. 15).

A informação é diferente do sinal porque requer um envolvimento, uma relação entre o falante e o receptor da mensagem. Pois, o fato

> de eu emitir sinais não significa que o outro vá se interessar por eles. Uma emissão não supõe uma recepção. O outro pode simplesmente registrar meus sinais, mas virar a cara, me ignorar. Minha sinalização não foi suficiente para atraí-lo. Não constituiu aí nenhum vínculo. Isso quer dizer que para ter êxito no processo comunicacional (e mesmo num processo meramente informativo) o outro, o receptor, deve voltar-se a mim, decidir fazê-lo ou então ser forçado a isso. (MARCONDES FILHO, 2013, p. 25, 26).

Porém, o que difere a informação da comunicação é a natureza do

de tecnossocial, levantando possíveis problemas que essa forma do social pode gerar no campo da comunicação, informação, na produção de conteúdo e na geração de conhecimento.

4 Esta questão foi discutida por Libanio e Moreira (2017) no ensaio "A comunicação como a revelação do novo: uma discussão sobre a Nova Teoria da Comunicação".

envolvimento. A informação para este autor é algo que se adiciona ao sujeito, sustenta o seu pensamento, ações, opiniões, ela é o chão do ser vivente. Já a comunicação não surge pelo consonante, mas pelo dissonante, por aquilo que incomoda e causa um abalo existencial, de tal modo que é possível dizer que há um antes e um depois da comunicação.

> Quando o novo dado altera nossos padrões anteriores, refaz nossa visão das coisas, cria sentido; então, aí e somente aí, realiza-se a comunicação. Assim, *comunicação é uma afecção que desestabiliza a função cerebral de acoplamento a uma memória anterior, que seria tranquilizante. Ela cria memória* (MARCONDES FILHO, 2013, p. 22, 23).

Nessa perspectiva, a comunicação é um evento transformador, incomensurável. Todavia, esse processo só é possível pela produção de sentido. Para definir conceitualmente o sentido, Ciro Marcondes Filho vai até a filosofia estoica para trabalhar com os conceitos de corpóreo e incorpóreo:

> Mas a palavra, para essa filosofia, não é algo imaterial, mas um corpo, pois age – ela vai daquele que fala àquele que escuta – e tudo que age é corpo. Na teoria dos signos (*semeion*), eles desdobram esse conceito, dizendo que três coisas estão aí associadas: o que é significado, aquilo que significa e o objeto [...] Esses dois últimos são corpos; quanto ao primeiro, aquilo que é significado, é incorpóreo, pode ser verdadeiro ou falso (MARCONDES FILHO, 2004a, p. 37).

O incorpóreo se revela como uma espécie de atributo, não é algo que existe como um corpo, mas elemento incorpóreo que surge do "atrito dos corpos", uma espécie de força ativa. Por exemplo, um significado, um juízo não são objetos existentes da coisa, mas são atribuídos a ela. Porém, o autor ressalta que essa ideia não pode ser confundida com o conceito moderno de significado, que se vincula estritamente à palavra (MARCONDES FILHO, 2004a, p. 37).

O sentido se configura como algo que só se constitui "no momento e na situação da fala", de tal modo que não possui tradução no plano formal da linguagem. Por isso, ele está para além do que se fala (designação), de quem fala (manifestação) e o que se diz (significação). "O sentido aparece por si mesmo na fronteira entre proposições e as coisas, não as duplica, se insere entre elas 'animando o modelo anterior da proposição'"

(MARCONDES FILHO, 2009, p. 417).

No que diz respeito a temporalidade da comunicação há diferenças importantes, pois existem modos distintos de acontecer a comunicação. Os fatores que antecedem e que sucedem a comunicação podem ser diferentes, sendo que o choque estético afeta e transforma o sujeito no exato momento em que se instaura a relação. E, há momentos em que é necessário um período de incubação para que a coisa aconteça, como na educação:

> Mas a apreensão instantânea resgata também a importância da intuição intelectual no processo, ou seja, dos fatos que antecedem e que sucedem a intuição sensível. Por exemplo, a atividade educacional opera por acréscimos constantes, faz-se um bombardeamento sucessivo de novas informações (ou sinais) com vistas a minar uma verdade constituída naquele a quem se dirige a operação. Num certo momento, ocorre a virada, a transformação, a *revelação*. Deu-se um fato sensível que justifica o fenômeno da comunicação. A mudança se efetivou. O processo é semelhante ao da literatura [...] Mas há aqueles fenômenos que provocam o choque sem condições prévias e cujos efeitos se fazem sentir *a posteriori*. O cinema, a música, a contemplação estética em geral, a paixão, provocam o choque, o êxtase, o transe, em suma, os elementos que me transportam para o outro mundo e que me permitem, através deles, realizar essa "apropriação metafísica", de que fala Bergson, isto é, o sentido. Nesse caso, a intuição intelectual é posterior, o tratamento daquilo que me transformou se dá em mim no após (MARCONDES FILHO, 2010, p. 254).

A partir destes fatores, a discussão de Marcondes Filho se aproxima da proposta do trabalho por duas vertentes. A primeira é de que a tecnologia não está no centro da comunicação, pois o que interessa é a relação sensível que transforma o sujeito. A segunda é o fato de também trazer a sua ideia de comunicação com um exemplo da educação, como algo que vai se sucedendo aula a aula, até o momento em que ela surge e provoca um "abalo existencial" no aluno.

Estas duas formas de comunicação foram percebidas na escola rural, em que o projeto aconteceu. Os alunos se mostravam transformados após terem certas experiências. E outros, no decorrer das aulas, mostraram que apreendendo os conteúdos e convivendo com os integrantes do projeto

tornavam-se completamente outros com relação a sua postura na sala de aula e até mesmo nas suas pretensões de emprego, estudos e vida.

A educação como experiência transformadora

Existem diversas formas de ver e pensar a educação, uma delas é como experiência transformadora. Essa é a ideia de Jorge Larrosa. Nessa perspectiva, a educação pode ser uma porta que falta ser aberta para que o aluno comece a se expressar melhor, falar, escrever, "caminhar com as palavras".

> As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. Todo mundo sabe que Aristóteles definiu o homem como *zôon lógon échon*. A tradução desta expressão, porém, é muito mais "vivente dotado de palavra" do que "animal dotado de razão" ou "animal racional". Se há uma tradução que realmente trai, no pior sentido da palavra, é justamente essa de traduzir logos por *ratio*. E a transformação de *zôon*, vivente, em animal. O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente que é o homem, se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2015, p. 16, 17).

Dando sequência a discussão, a educação é o que possibilita esse caminhar, ela leva à uma abertura, como uma porta que após ser aberta leva a outras portas, ampliando caminhos, mudando a relação do estudante com o mundo, reduzindo até mesmo a timidez. A educação ajuda o estudante a "dialogar com o mundo". Nessa perspectiva, ela abre o sujeito

para uma vida nova, possibilitando novas transformações, encontros que geram um amadurecimento. Desse modo, a educação possibilita novas pontes para uma experiência transformadora ao abrir o mundo e permitir o "diálogo". Porém, não basta apenas "sofrer" as experiências, há de se relacionar com elas de forma diferente. Pois, segundo Larrosa, o tempo lento da experiência é cada vez mais raro, de modo que a própria relação com esse tempo lento se torna prejudicada.

> 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 (LARROSA, 2015, p. 18).

Larrosa faz alusão ao texto "Experiência e Pobreza" de Walter Benjamin (1985), em que o autor alemão trata das transformações do mundo moderno, em que já se não se preocupa tanto com os acontecimentos e com a experiência transformadora, mas sim com o fazer em excesso, o consumir e o produzir em demasia. Este texto em questão conversa com outros textos de Walter Benjamin, como: "O Narrador"; "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica"; "Doutrina das semelhanças", dentre outros. Em síntese, o autor pensa que as coisas que se passam na nossa vida são vivências, já as coisas que nos passam e nos transformam são muito mais raras, são experiências.

É justamente a partir destas discussões que Larrosa (2015) vai trabalhar a sua ideia de experiência. Trazendo para o campo da educação, a experiência para Larrosa é algo que amplia a visão de mundo do estudante, fazendo-o ir a novos caminhos, enxergar de forma diferentemente o que ele fazia e faz. Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem não está apenas na vinculação dos jovens com uma informação, colocada no livro ou no quadro, mas sim nos caminhos que a educação possibilita o aluno a traçar com autonomia.

A partir destas discussões, pensamos que os relatos dos jovens no projeto podem levar a problemas importantes e inclusive possibilitar uma interlocução da Educação com a comunicação.

A vivência dos alunos do projeto

Durante as atividades na escola, a equipe percebeu uma grande mudança no comportamento dos alunos com relação ao conhecimento, e uma plena atuação enquanto sujeitos. Eles se mostraram mais autônomos para tomar iniciativas e aprenderam a lidar com situações adversas. A timidez, por exemplo, deixou de ser algo que atrapalhava e inibia a tomada de iniciativas e passou a ser algo superado; aos poucos os estudantes foram se soltando e ganhando autonomia.

Além disso, o projeto se mostrou algo que estimulava os estudantes a produzir e a aprender, justamente por trabalhar com as novas tecnologias, elementos que fazem parte da vida destes jovens. Por isso, a ideia era integrar as tecnologias ao ensino e aprendizagem dos alunos, e tirá-los da posse de seus aparelhos seria o mesmo que deslocá-los de suas respectivas realidades.

O uso das tecnologias na sala de aula se mostrou útil, pois ao invés de "desviar a atenção" dos jovens elas os estimulavam a produzir, eles se interessavam pelas máquinas. Para os estudantes, era gostoso aprender Química e gravar um vídeo no celular para depois editá-lo. Estes fatores os estimulavam também a dialogar, tirar dúvidas entre si, buscar novas saídas, o que mudava a ação do professor, que não era mais quem impunha o conteúdo a ser copiado e repetido, se tornando muito mais um guia para as atividades dos jovens.

Essa transformação foi notável na produção de textos dos jovens que participaram do projeto na primeira fase e estavam participando da segunda. Comparando os textos dos mesmos alunos no início de cada fase, foi notada uma mudança considerável, principalmente na pontuação, coesão e coerência. Esta mudança veio com o aumento da leitura e frequência de escrita proporcionada pelas atividades do projeto.

Dentre os alunos, alguns podem ilustrar bem esta transformação. Uma aluna do ensino fundamental na primeira fase do projeto estava no 8º ano. Nesta primeira oportunidade ela entregou para a equipe um texto feito à mão. O texto tinha aproximadamente o tamanho da parte da frente de uma folha de caderno. Nele não havia coesão e coerência, concatenação lógica, e só havia um ponto final e uma vírgula em todo o corpo do texto. No início da segunda fase do projeto, a mesma aluna entregou um novo texto feito à mão, e para a surpresa da equipe o texto estava com coesão, coerência, concatenação lógica, e relativamente bem pontuado. A equipe

a auxiliou apenas na reestruturação e na pontuação para que ficasse ainda melhor. No fim da segunda fase, o texto da aluna manteve a qualidade, porém havia melhorado ainda mais a estruturação lógica.

A professora de educomunicação da escola, que também é professora de Língua Portuguesa, relatou ter visto uma mudança sensível na sala de aula. Apontou que a criatividade, a estruturação de textos e, principalmente, a timidez das crianças havia melhorado muito. Nas palavras da professora: "A articulação deles melhorou, estão falando mais, estão menos tímidos, alunos muito introspectivos estão participando e falando muito mais, e isso é muito bom. Eles perderam o 'medo do texto'."

E não foram apenas os professores que sentiram vontade de expressar as mudanças proporcionadas pelo projeto. Uma aluna e um aluno do segundo ano do Ensino Médio também quiseram relatar algumas transformações ocorridas a partir de suas experiências educomunicativas. A aluna disse (CONVERSA COM O AUTOR) que a sua timidez diminuiu, os seus textos haviam melhorado e o seu rendimento escolar também, porque o projeto ajudou muito na execução de atividades, o que gerou um melhor rendimento nas tarefas escolares. Abrindo um parêntese, vale ressaltar que a aluna em questão foi exemplar em sua conduta durante todo o projeto. Ela era tímida, introvertida, escrevia pouco e, com o tempo, passou a ser uma das alunas que não só produzia, mas que também ajudava os outros colegas a realizarem as atividades e a produzir textos.

Essa aluna disse que o projeto lhe proporcionou uma verdadeira experiência. Em uma atividade da oficina de Criatividade, ela escreveu uma carta intitulada "Experiências vividas":

> A experiência vivida neste projeto foi uma das coisas que mais amei fazer, não há uma explicação para dizer como foi, mas adorei tudo que fiz. Eu simplesmente me joguei em tudo o que tinha para fazer, me diverti e também aprendi. Ganhei até novos amigos.
> A timidez que eu tinha foi-se embora, e no lugar dela despertou o desejo em fazer, que até pra falar tinha vergonha, hoje sou um pouquinho mais aberta.
> Uma experiência que vou levar comigo para o resto da vida, porque essa foi uma oportunidade única, e eu simplesmente me encontrei, achei algo que realmente adoro fazer, que é escrever. Hoje, posso dizer que sou uma pessoa melhor, porque escrevendo eu fico tranquila e leve. Eu simplesmente descobri quem sou eu ...

A equipe notou o grande desenvolvimento da jovem. Ela foi a aluna que mais produziu textos jornalísticos e também teve a oportunidade de entrevistar o secretário de educação do Estado, Marco Marrafon e o cantor Zeca Baleiro. Já o aluno é o oposto de sua colega. Ele era um dos meninos mais populares da escola, falante, descolado e sabia lidar com situações inesperadas. Porém, ele sentia dificuldades no momento de executar tarefas e expressar a sua criatividade nos textos. O jovem relatou que se surpreendeu muito com a sua mudança após ter entrado no projeto: "Eu nem imaginava fazer o que eu estou fazendo. No começo foi um pouco difícil, mas agora não mais. Todas as atividades têm me ajudado muito, meus textos melhoraram, recentemente eu tive a nota mais alta da minha sala na Olímpiada de Português" (CONVERSA COM O AUTOR).

Estes relatos mostram o caráter transformador da educação, que ocorreu a partir das atividades propostas pelo projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes". A educomunicação trouxe a eles novas formas de ensino/aprendizagem, muito mais atrativas e prazerosas. Muitos se mostravam entusiasmados com o projeto e diziam gostar das atividades porque não ficavam restritas ao quadro negro, o caderno e à sala de aula.

A transformação como acontecimento comunicacional

Dadas as discussões, podem ser feitas algumas considerações. No projeto, a equipe teve a oportunidade de vivenciar a transformação da vida de vários jovens pela educação, vendo-os se desenvolver e melhorar dia a dia, passando por cima das dificuldades. Além disso, no desenvolvimento do projeto foi notável um aumento na capacidade de trabalho em equipe, superação de obstáculos, organização, respeito ao outro e autonomia diante do novo.

A ideia de mudança da característica do receptor proposta por Castells (1999), também foi notada no comportamento dos estudantes. Todos eles se mostraram autores, produtores de conteúdo. As mudanças e transformações foram singulares, porém há um elemento comum que pôde ser notado em grande parte dos alunos do projeto: o fato de tornarem uma inabilidade em habilidade deu a eles uma autonomia e um poder da tomada de decisão e escolha, que não era visto no início das atividades.

Desse modo, levando em conta as ideias de Marcondes Filho sobre comunicação, pode-se dizer que o projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes" possibilitou aos jovens, vivências que se tornaram

experiências em suas vidas, provocando um salto qualitativo. Assim, se mostra que eles se comunicaram não só com a equipe do projeto em seu período de incubação, mas que também em diversas atividades eles foram provocados por encontros sensíveis que lhes causaram mudanças. Pois, como se observou no relatado, nas entrevistas e na carta, há um antes e um depois na vida dos alunos, há um acontecimento. Do mesmo modo, vê-se uma consonância da ideia de comunicação com a questão da experiência de Larrosa, pois ambas tratam da transformação qualitativa do sujeito pelas vias de um acontecimento, vivências que se tornaram experiências. Portanto, pode-se dizer que todo o projeto e a relação com a escola e alunos gerou um acontecimento, que provocou uma experiência marcante na vida desses jovens e também na equipe do projeto, pois comunicou, criou memória.

A partir destas ideias, levanta-se uma questão. Talvez o verdadeiro ou o principal papel da educação seja se comunicar com os estudantes, mudando as suas vidas, produzindo sentido, abrindo portas e possibilitando o diálogo com o mundo, e não apenas dando informações, ocupando o quadro com atividades "prontas" em que as respostas já estão dadas, onde não é estimulado o pensar e o produzir.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, Brasil. 1985.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em Rede**. Vol. 01. Tradução: Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo, Aleph, 2006.

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Tradução: Maria Luísa Borges. Revisão Técnica: Paulo Vaz. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Autêntica, Belo Horizante, 2015.

LIBANIO, Deodato. O social, um lugar da técnica e da comunicação sob a perspectiva do continuum histórico. 135 páginas. Trabalho de conclusão de curso. **Universidade Federal de Mato Grosso**, Campus Cuiabá, defendida no dia 10 de abril de 2017.

LIBANIO, Deodato; MOREIRA, Benedito Diélcio. A comunicação como a revelação do novo: uma discussão sobre a Nova Teoria da Comunicação. Trabalho apresentado no **XXXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, realizado na Universidade Positivo de Curitiba - PR, Campus Curitiba, 2017. Disponível em: http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2625-1.pdf. Acesso em 02 de julho de 2018.

MARTINO, Luiz Claudio. **Escritos sobre epistemologia da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MARCONDES FILHO, Ciro. Nova teoria da comunicação, v. 2: **o escavador de silêncios**: formas de construir e de desconstruir sentidos na comunicação. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Dicionário da comunicação**. Ciro Marcondes Filho (Org.). 2º edição, revista e ampliada. São Paulo: Paulus, 2009.

_____. Nova teoria da comunicação, v. 1: **o rosto e a máquina: o fenômeno da comunicação visto dos ângulos humano, medial e tecnológico**. São Paulo: Paulus, 2013.

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

_____. A virada comunicacional. Ou porque os estudos de "midiatização", de hábito e da Teoria dos Media passam ao largo da comunicação. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, P. 134-145, abril/maio/junho 2015.

MOREIRA, Benedito Diélcio. Jovens e as Tecnologias: Entre a poética e o controle técnico. In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses (Org.). **Juventudes e Tecnologias**: Sociabilidades e Aprendizagens. Brasília: Liber Livro, 2015. P. 21-41.

Os saberes populares e o mundo da vida

Bárbara Müller

Introdução

O projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um Estudo de Trabalho Colaborativo em Narrativas Transmídias" buscou trazer para a sala de aula os conhecimentos técnicos de produção de fotografias, vídeos, arquivos de áudio e textos jornalísticos. Aliado a isso, objetivou-se uma valorização dos saberes populares e das tradições locais, além do empoderamento do aluno através da utilização de celulares para a produção dos conteúdos. A integração entre a instituição escolar e a comunidade também figurou entre os objetivos: a seleção das escolas participantes propiciou a realização das atividades nesse sentido, uma vez que foram escolhidas instituições de ensino localizadas em diferentes municípios de Mato Grosso. Apesar de não muito distantes geograficamente, os diferentes ambientes escolares e seus arredores propiciam resultados interessantes para uma análise.

Este capítulo é dedicado à discussão da valorização dos saberes populares na escola. Passaremos por conceitos explorados por Peter L. Berger e Thomas Luckmann na obra "A Construção Social da Realidade" e pelo pensamento de Jürgen Habermas em relação a Ação Comunicativa e o Mundo da Vida. Usaremos estes conceitos para tratar da importância dos saberes populares no ambiente escolar e em como o trabalho desses temas leva os alunos a conhecer melhor a sociedade da qual fazem parte.

A discussão está separada em duas partes. Na primeira, fazemos uma explanação dos conceitos utilizados. Contextualizamos os saberes populares no dia-a-dia da sociedade, explicando o porquê da necessidade de sua valorização. Em seguida, falamos mais sobre o Mundo da Vida e como ele é excluído do sistema educacional através do ensino "engessado" do conhecimento científico.

A segunda parte é dedicada a uma análise quantitativa dos textos jornalísticos produzidos pelos estudantes de escolas participantes do projeto. Esses textos foram extraídos dos jornais estudantis produzidos

durante as oficinas realizadas em 2016. Cada instituição possui seu jornal. O direcionamento das pautas foi parecido, mas os produtos finais foram diferentes entre si. O objetivo principal é saber quais os temas tratados pelos estudantes como "saberes populares". Para tanto, foi feito um sistema de classificação, no qual separamos as matérias nas seguintes categorias: (1) lendas e mitos que são contados na comunidade; (2) culinária e festas locais; (3) profissões tradicionais e plantas medicinais, (4) artistas da região, (5) histórias de locais e pessoas (6) Ciências e (7) Visita de Campo e outros temas.

A primeira categoria engloba os textos que registram lendas locais. As lendas ajudam a dar uma explicação para fenômenos que acontecem na região, além de contribuir com a transmissão de valores para as gerações mais novas. Já a segunda categoria é caracterizada pelos textos que tratam de festas da comunidade ou trazem receitas típicas da região. As festas podem ser tradicionais e reconhecidas nos municípios vizinhos, (como as "festas de santo", dedicadas aos santos católicos que possuem muitos devotos na comunidade) ou mesmo festas realizadas na escola, como forma de confraternização entre pais, alunos e professores.

A categoria "profissões tradicionais e plantas medicinais" trata de ofícios que quase não existem no mundo contemporâneo, ou que existem há muitos anos e são exercidos de forma artesanal, bem como de remédios naturais e plantas medicinais. Alguns exemplos: parteiras, alfaiates, pescadores e benzedeiras. Essas profissões trazem em sua prática vários conhecimentos populares consolidados através das gerações e acumulados pela experiência. O conhecimento sobre as plantas medicinais seguem esta mesma lógica.

A quarta categoria diz respeito às personalidades artísticas da comunidade, em sua maioria não profissionais. Todas as escolas promoveram eventos artísticos no decorrer do projeto, nos quais alunos, professores e artistas locais se apresentaram. Em muitos casos, os artistas foram entrevistados e suas histórias contadas nos jornais. As matérias também retrataram as apresentações dos próprios alunos nesses eventos.

A história da escola e da comunidade onde está instalada a escola também foram registradas, e estas matérias compõem a quinta categoria. Dessa forma, abre-se um espaço no qual personalidades históricas da região ganham destaque. O estudo deste tema é importante, pois a escola e seu entorno fazem parte do dia-a-dia dos estudantes. Incentivar a pesquisa e o registro contribui para a construção do conhecimento próximo da realidade

do aluno. A sexta categoria diz respeito à ciência no jornal. Apesar do enfoque em saberes populares, o saber científico não ficou de fora. Nessa classificação estão os temas relacionados ao meio ambiente, bem-estar, saúde e outras áreas. Os textos foram escritos a partir de observações dos estudantes, entrevistas com professores ou especialistas, além de consultas à Internet e livros didáticos.

Na sétima categoria estão os textos sobre as aulas de campo, realizadas com todas as escolas participantes. O destino de cada escola e o tema das aulas variaram, mas os registros ganharam as capas dos jornais. Nesta categoria também alocamos os textos que não correspondiam perfeitamente a nenhuma outra categoria, sendo representados principalmente por depoimentos de professores.

As categorias foram assim postuladas com base nos conhecimentos e experiência obtidos durante o período em que as oficinas de jornalismo foram ministradas. Como o jornal estava voltado para a comunidade, era imprescindível que os textos ali publicados refletissem a realidade da localidade. Dessa forma, desde os primeiros encontros os estudantes foram incentivados a verificar e apurar pautas com essas características.

Para finalizar este capítulo, pretende-se fazer uma discussão sobre os saberes populares mais trabalhados pelos jovens em suas matérias, bem como a importância desses conteúdos na vida escolar.

Os saberes populares e o Mundo da Vida

Os saberes populares são um conjunto de conhecimentos que ajudam a explicar o cotidiano de um grupo de indivíduos. Eles variam de uma população para outra e são representados por lendas, pela medicina tradicional, simpatias e outras crenças. Não são baseados em métodos científicos, mas sim consolidados através das gerações, já que, geralmente, os indivíduos mais novos os aprendem com os membros mais velhos do grupo. Nem sempre há uma explicação clara e definida da origem de um determinado saber. O que o legitima é sua adoção e reprodução na comunidade.

A relação entre os saberes científico e não-científico é discutida pela Antropologia, e tem aplicações em outras áreas de estudo das humanidades, como Educação e Comunicação, citadas aqui por serem os temas deste texto. Para melhor entender a necessidade de se trabalhar os conteúdos científicos e populares em uma sala de aula, é preciso compreender como se deu a valorização do primeiro em detrimento do segundo.

O século XVIII foi marcado pelo Iluminismo, movimento cultural que propunha uma valorização da razão e um maior desprendimento em relação as tradições. Começou na Europa e posteriormente se espalhou para o mundo ocidental. Além de influenciar a arte, o movimento também contribuiu com o avanço da Ciência, já que buscava dar destaque na sociedade para conhecimentos que não estavam ligados às tradições. O Iluminismo postou-se como agente da libertação social através da razão científica, desvalorizando os mitos. Autores como Weber, Adorno e Horkheimer estudaram esse processo, postulando que, ao desvalorizar os mitos, ele coloca a si mesmo como um mito que legitima a dominação dos homens sobre os homens na sociedade capitalista (PINTO, 1995. p78).

A valorização do conhecimento científico gera uma cultura na qual os saberes populares são tratados como inferiores, como secundários e não dignos da mesma atenção que os conhecimentos científicos. Reconhece-se que eles fazem parte de uma comunidade, mas eles não costumam aparecer em produtos midiáticos e em na escola, pelo menos não da mesma forma que o conhecimento científico.

Este pensamento se estendeu pelo tempo, chegando ao nosso cotidiano, que é pautado na razão científica, porém ainda não está completamente livre das tradições. A escola privilegia o estudo das ciências, e esse tipo de conhecimento é o ponto de referência para discussões mais amplas na sociedade. Por outro lado, as tradições regem outros aspectos da vida privada e das crenças do indivíduo.

O ensino de ciência nas escolas, apesar de essencial, ainda sofre algumas críticas pelo método de ensino adotado pela maioria das escolas. Nos sistema tradicional de organização da rotina escolar, cada disciplina é ensinada em momentos diferentes, com professores diferentes. Por consequência, os avanços dos alunos são mensurados separadamente, já que não há uma obrigatoriedade de interligar esses conhecimentos.

O livro didático é o principal material utilizado nas escolas brasileiras, e serve como um exemplo dessa organização rígida de ensino. Ele se configura como o principal guia utilizado pelo professor para o planejamento das aulas. O material é produzido seguindo diretrizes previamente estipuladas por entidades responsáveis pelo ensino no país, como o Ministério da Educação, e acaba ditando o que deve ser ensinado e como esse conhecimento deve ser passado. O livro didático acaba sendo o centro das atividades escolares, mesmo que os profissionais da educação e os próprios alunos reconheçam as limitações desse suporte.

O livro didático é um exemplo da pedagogia tecnicista, ideia que prevê a racionalização dos processos de ensino. Nas palavras de Dermeval Saviani: "a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional" (SAVIANI, 2008, p.10). Ou seja, há uma racionalização do sistema de ensino e o foco dessa ideia é o próprio sistema, deixando de lado o professor e o aluno.

Considerando que os saberes populares mudam conforme a região, e que a escola no geral é focada na transmissão do conhecimento científico de forma tecnicista, é natural que o livro didático não dê tanto espaço para os saberes populares. Porém, isso não impede que a coordenação pedagógica e o professor trabalhem os saberes populares no dia-a-dia escolar. Um dos eixos do projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes" era, precisamente, apresentar o celular como forma de registrar e estudar estes "outros saberes". Este tipo de trabalho se mostra importante porque ajuda a criar um ambiente favorável à aproximação entre os conhecimentos científicos e os populares, criando laços entre a instituição escolar e a comunidade onde ela está instalada, bem como entre as pessoas que frequentam esses dois ambientes.

Os saberes populares fazem parte da realidade dos indivíduos, e "a realidade da vida cotidiana está organizada em torno do 'aqui' e do 'agora' do meu presente" (BERGER e LUCKMANN, 1973, p.39). A realidade ainda abarca acontecimentos que não estão "aqui e agora", podendo ser vivida em diferentes graus de aproximação (idem). A realidade da vida cotidiana é um mundo de participação com outros indivíduos, com os quais estamos em constante comunicação e interação. Ela é construída socialmente e é tida como a "principal" ou "dominante" já que as outras realidades (como a dos sonhos ou mesmo de teorias e filosofias que exigem imaginação para serem pensadas) sempre convergem a ela em algum momento. Ainda no pensamento desses dois autores, consideramos que a realidade tem várias zonas de interesse do indivíduo. Essas zonas podem estar distantes ou não da capacidade deste indivíduo de manipulá-la. É igualmente possível que o indivíduo tome conhecimento e tenha interesse em zonas que não estejam ao seu alcance de manipulação. Porém, quanto mais distantes das tarefas cotidianas do indivíduo essas zonas se mostram, menos ele tende a se importar com elas (idem).

A realidade é, então, construída socialmente e tem influência direta na vida pessoal do indivíduo. O tempo e as tipificações que a regem são compartilhadas entre os indivíduos de uma sociedade. A estrutura temporal é imposta ao homem e compreende as necessidades do organismo, assim como as necessidades das organizações sociais e o indivíduo precisam se moldar à esta estrutura, que também lhe oferece historicidade. As tipificações são padrões seguidos pelos indivíduos em suas relações. Elas ajudam a entender o mundo, já que fornecem parâmetros que, apesar de sempre existentes, são flexíveis durante as relações face-a-face. "A estrutura social é a soma dessas tipificações e dos padrões recorrentes de interação estabelecidos por meio delas. Assim sendo, a estrutura social é um elemento essencial da realidade da vida cotidiana" (BERGER e LUCKMANN, 1973, p.52).

Para Habermas, essa relação entre os indivíduos é uma busca pelo entendimento, chamada de ação comunicativa. Ela leva em conta o conhecimento acumulado e acontece em um pano de fundo definido pelo autor como Mundo da Vida, que "[...] é constituído por um saber implícito sobre o qual nós, normalmente, nada sabemos porque ele é simplesmente não problemático, não atinge o limiar dos pronunciamentos comunicativos que podem ser válidos ou não" (PINTO, 1995, p.81).

O Mundo da Vida engloba os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos durante suas experiências nele. Ele é dividido em Cultura, Sociedade e Pessoa. A Cultura é a bagagem de conhecimentos que os indivíduos utilizam para interpretar o mundo. A Sociedade é o conjunto das ordens que regem as relações e permitem a participação no grupo social. Já a Pessoa é a reunião de "[...] competências que tornam o sujeito capaz de falar e agir, ou seja, de compor sua própria personalidade (HABERMAS, 1987. apud. PINTO, 1995, p. 81). Cabe a ação comunicativa reproduzir as estruturas (Cultura, Sociedade e Pessoa) do mundo da vida.

> Assim, sob o aspecto do *entendimento mútuo*, a ação comunicativa serve para transmitir e renovar o *saber cultural*; sob o aspecto de *coordenar a ação*, ela propicia a *integração social*; e sob o aspecto da *socialização*, ela serve à formação da *personalidade individual* (PINTO, 1995, p. 81).

No processo de evolução social acontece a racionalização do mundo da vida. Há uma maior demanda sobre a linguagem cotidiana e, para o

entendimento mútuo objetivado pela ação comunicativa, utiliza-se outros meios como o dinheiro e o poder. Para que eles consigam cumprir a tarefa antes delegada somente à comunicação mediada pela linguagem, é preciso que haja uma integração sistêmica, na qual são definidas regulamentações para as ações individuais. Alguns exemplos são a burocracia e o mercado. Esses novos meios distanciam-se do mundo da vida e ganham autonomia, tornando-se indiferentes à cultura, à sociedade e à personalidade. Para Habermas, só podem ser convertidos em outros meios (dinheiro e poder) aquelas situações que permitem a utilização desses meios. Nos âmbitos da socialização e reprodução cultural, a ação comunicativa continua sendo a principal fonte de entendimento mútuo. Porém, quando ela perde sua função também nesses meios, há a colonização do mundo da vida e seus aspectos, como a cultura por exemplo, são racionalizados. Quando a cultura é racionalizada há um "empobrecimento". As tradições são rompidas e a cultura passa para mãos de especialistas que não a vivenciam diariamente. Habermas defende que é preciso lutar contra interesses financeiros e burocráticos na produção cultural para haver uma "libertação" do mundo da vida (PINTO, 1995, p.93).

Pensando nesse processo, a valorização dos saberes populares em ambiente escolar se faz necessária. A escola, como instituição, é organizada por normas oriundas de um sistema que utiliza recursos deslinguistificados (dinheiro e poder). Os indivíduos que a frequentam precisam aprender sobre esses meios, mas é importante que também aprendam a valorizar aspectos do mundo da vida.

O jornal estudantil e o mundo dos estudantes

O projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um Estudo de Trabalho Colaborativo em Narrativas Transmídia" buscou trazer para dentro de sala de aula, através dos produtos das oficinas, a realidade vivida pelos estudantes. Os participantes aprenderam técnicas de filmagem, fotografia, entrevista e escrita. A parte da escrita teve seu foco nas técnicas jornalísticas de coleta de informações e redação.

Aos estudantes foi oferecida uma série de aulas de texto jornalístico, nas quais eles se familiarizaram com a técnica conhecida pelos profissionais como Pirâmide Invertida. Nessa construção, começa-se o texto reunindo em um ou dois parágrafos (chamados de *lead* e *sublead*, respectivamente) as informações mais importantes, com base nas seis perguntas básicas: O

que? Quem? Onde? Quando? Como? E Por quê?. Nos parágrafos seguintes ao *lead*, desenvolve-se as demais informações complementares, respeitando a hierarquia: aquilo que é mais importante vem primeiro.

As oficinas propuseram exercícios para que os estudantes pudessem praticar o que estavam aprendendo na teoria. Em um primeiro momento, era feita a introdução da oficina, explicando sua razão de existir, seus objetivos e quais seriam os resultados esperados, nesse caso, textos para o jornal estudantil. Em seguida começava-se a aula teórica, em que os conceitos de notícia, pauta e texto jornalístico eram apresentados. Ao final do primeiro encontro, ou no mais tardar do segundo, era decidido, por meio de votação, o nome do jornal e as pautas eram distribuídas.

Estes primeiros encontros eram importantes não só para a transmissão do conhecimento teórico, mas também para que os oficineiros (como são chamados aqueles que aplicam a oficina) soubessem qual a o ritmo da escola e quais elementos do contexto dos alunos poderia ser aproveitado para a produção dos jornais. As pautas eram, em sua maioria, definidas com os estudantes, incentivando cada um a buscar em seu cotidiano assuntos de interesse que poderiam render textos jornalísticos. Os oficineiros, por sua vez, eram responsáveis por guiar esse processo, oferecendo alternativas quando as pautas não eram realizáveis, ou ajustando o enfoque do assunto sugerido quando necessário. Era comum que cada aluno (em alguns casos pequenos grupos de alunos) deixasse a primeira oficina com uma pauta definida, incumbido da responsabilidade de apurar as informações referentes a ela e trazer na aula seguinte um texto prévio ou ao menos algumas informações coletadas.

Privilegiou-se, no jornal, as pautas que tratassem de saberes populares, com o objetivo de registrá-los e, assim, trazê-los para "dentro da escola". Considerou-se como saberes populares, também, a história da escola e do bairro, da comunidade rural ou no município que ela está inserida. Personalidades históricas nascidas e/ou homenageadas nesses locais também foram assuntos de interesse. Isso se deu porque, na concepção do projeto, estas pautas refletiam o mundo da vida no qual alunos, pais e professores estão inseridos. Dessa forma, buscou-se uma valorização dos saberes tradicionais, da história e da cultura local.

O conhecimento científico não foi excluído das publicações. Como o próprio nome do projeto dá a entender, a Ciência também é tema digno de atenção e registro. As pautas "científicas" foram temas selecionados, tendo como base os livros didáticos ou textos entregues para os alunos durante

as oficinas. Em alguns casos, as observações dos estudantes sobre temas relacionados ao meio ambiente também foram computadas nessa categoria. Procurou-se incentivar os estudantes a apropriarem-se dos conhecimentos obtidos nas oficinas e, utilizando as técnicas ensinadas, retransmiti-los aos colegas. Nos jornais, o conhecimento científico apareceu em forma de sessões como "Você Sabia?", ou mesmo em pequenos textos explicando, em linguagem simples, conceitos de literatura, história e outras ciências.

Após a definição das pautas, dava-se seguimento à produção do conteúdo. Houve dificuldades de apuração e escrita, que já eram esperadas. Muitos alunos não voltavam às oficinas com suas atividades prontas. Cabia então aos oficineiros direcionar aquele aluno para outra pauta, geralmente de apuração mais simplificada e dentro do ambiente escolar, cujas fontes podiam ser o livro didático ou os professores. Para aqueles estudantes que apresentavam avanços, iniciava-se a parte de escrita do texto ou correção.

Os textos, após produzidos e corrigidos, eram guardados para o momento no qual o jornal seria editado. Na segunda fase do projeto, que aconteceu em 2016, adotou-se a realização de aulas de campo, nas quais os alunos, acompanhados de professores e da equipe de educomunicação, visitavam pontos turísticos, locais de interesse ou até mesmo cidades vizinhas. Durante as atividades de campo eram feitos registros fotográficos, entrevistas e vídeos que abordavam vários temas relacionados ao lugar. Esses passeios se mostraram fontes riquíssimas de pautas e promoveram o trabalho colaborativo entre os estudantes e também seu maior envolvimento com o projeto. Para tais atividades eram feitas reuniões preliminares com os estudantes a fim de treiná-los para o melhor aproveitamento do tempo e dos recursos disponíveis na aula de campo. Ao final, os jornais contavam com matérias sobre a história local, pessoas ilustres na comunidade, a festa promovida pela escola e a visita de campo feita pelos alunos. Os jornais foram impressos e distribuídos nas escolas e nas comunidades da região, e para outros órgãos e pessoas de interesse.

Pautas como incentivo a pesquisa na própria comunidade.

O projeto, desde a sua fase de planejamento, ocupou-se em valorizar o cotidiano e o conhecimento dos jovens envolvidos. A valorização da Ciência, como método de entender o mundo foi tão reforçada quanto os chamados "Outros Saberes". Os estudantes eram incentivados a questionar e procurar saber mais sobre os conteúdos do livro didático, da mesma

forma que eram instigados a pesquisar e registrar os costumes e a história da comunidade onde a escola está instalada.

Essa "comunidade" variou de acordo com a escola e a região onde ela está. Nas instituições das zonas urbanas, delimitava-se a pesquisa à cidade ou ao bairro da escola, quando a cidade era muito grande. Já nas escolas da zona rural, a pesquisa era estendida à toda comunidade que depende da escola, geralmente a única em um raio de vários quilômetros. Em todos os casos, foram observadas pautas similares, que envolviam a visita a locais históricos nas proximidades, entrevistas com pessoas mais velhas e registros de manifestações culturais e religiosas. Os passeios, as oficinas, a presença do projeto na escola e a própria construção do jornal também foram tratados nos jornais estudantis.

Não pretendeu-se, nos jornais, promover uma inversão de valores, na qual os saberes populares fossem superiores ao saber científico. Tampouco foi intencionado manter o *status quo*, no qual o saber científico é mais valorizado que o saber popular. A intensa cobertura de assuntos relacionados à vida escolar, bem como às tradições e manifestações culturais locais se deu para aproximar a escola dos indivíduos que a frequentam. Já os temas científicos contribuíram para a reprodução desse conhecimento em outras plataformas que não o livro didático ou a fala do professor. É interessante lembrar que , tanto os saberes populares como os científicos foram tratados como relevantes na hora de se produzir conteúdo. Outros produtos como vídeos, áudios e fotos trazem também esses dois tipos de conhecimento. O jornal estudantil se configurou, então, como um local de debate para ambos os conhecimentos.

As matérias publicadas

Para a realização deste trabalho foram contabilizadas as matérias dos jornais estudantis produzidos no ano de 2016 durante a execução do projeto. Os jornais contavam com os textos de alunos e, ocasionalmente, de professores, além de serem ilustrados com fotos tiradas pelos próprios participantes ou pela equipe do projeto. Foram produzidos 9 jornais, com uma média de aproximadamente 21 textos cada um. Foram considerados *textos* todas as informações que estavam separadas por um título das demais. Dessa forma, há casos nos quais uma mesma matéria possui vários *textos*, ou seja, vários pedaços de informação escritos por diferentes alunos que ajudaram a tratar do assunto como um todo. O Quadro 1, seguir, apresenta

a quantidade de textos publicados nos jornais, bem como eles estão distribuídos nas diferentes categorias listadas previamente na introdução.

Quadro 1: Distribuição dos textos publicados nos jornais.

Jornal	Lendas e mitos	Culinária e festas locais	Profissões tradicionais e plantas medicinais	Artistas	História	Ciências	Visita de campo e outros	Total de textos
Acuri nº 2	0	3	0	3	5	5	4	20
Alcebíades Nº 1	0	1	0	3	5	9	6	24
Dutra jovem	0	2	1	1	2	3	8	17
Folha Epa	0	0	0	1	8	2	7	18
JM News	0	3	0	1	3	0	7	14
Jornal Estudantil	2	5	1	0	10	0	21	39
Marcoski Notícias	0	0	0	2	1	3	5	11
Milton Notícias	0	1	1	1	3	15	9	30
O Pantaneiro	0	5	1	0	1	4	7	18
Total	2	20	4	12	38	41	74	191

No total, foram 191 textos produzidos, divididos em 7 categorias. As três primeiras categorias (Lendas e mitos; Culinária e Festas Locais; e Profissões Tradicionais e Plantas Medicinais) trazem aqueles saberes populares aos quais se recorre mais comumente. É possível observar que nem todas as escolas produziram textos com estas temáticas, seja por falta de conhecimento desses saberes ou mesmo falta de interesse dos alunos no assunto. Os dois jornais que não tratam de nenhuma dessas categorias, Folha Epa e Marcoski Notícias, ficam na área urbana da grande Cuiabá. Jé os jornais que apresentaram mais textos sobre estas temáticas, Jornal Estudantil e O Pantaneiro, ficam em escolas localizadas na área rural de municípios vizinha a capital. Isso indica que os estudantes de escolas rurais têm maior tendência a entrar em

contato com estes saberes devido ao próprio contexto da comunidade onde vivem.

A categoria Artistas, como foi dito anteriormente, incluem artistas profissionais e amadores da região. Aqui estão inclusos músicos, dançarinos, cantores etc. Todas as escolas tiveram a oportunidade de conversar com artistas, uma vez que um evento cultural foi realizado em cada instituição. Os artistas que nele se apresentaram eram alunos da própria escola, pais, professores ou moradores dos arredores que dispuseram do seu tempo para se apresentar, conceder entrevistas e posar para fotografias. As apresentações culturais não se limitaram a ritmos, danças, cores e trabalhos artesanais característicos da região. Elas também incluíam manifestações características de outras regiões. Mesmo assim, não deixam de ser saberes populares, já que são performáticas e apreciadas por indivíduos daquela realidade ali retratada. A variedade de performances é também importante para a promoção e criação de um espaço de pluralidade de culturas, e não somente da valorização de uma *cultura local*. Retratar os artistas no jornal é uma forma de registrar e valorizar os talentos da escola, além de promover um ambiente no qual toda comunidade escolar passa a conhecer e levar em conta as habilidades que não são desenvolvidas nem avaliadas em sala de aula.

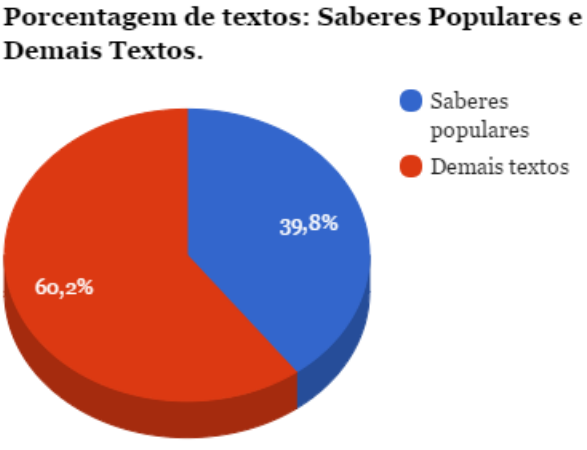
Os textos de História foram intensamente incentivados pela equipe responsável do projeto. Sendo também um dos eixos de atuação, o tema mostrou-se relevante para ajudar os estudantes o compreenderem o contexto onde estão inseridos. A coleta de informação foi feita unindo pesquisa, visitas a locais históricos e conversas com pessoas mais velhas. Saber como a escola foi construída e quem é a personalidade que dá nome a ela foram o ponto de partida comum adotado em todas as instituições participantes. Sempre que possível, ou seja, sempre que havia o interesse dos alunos e fontes de informação disponíveis, foram produzidos textos falando do bairro e do município onde a escola está. Pretendeu-se com os estudantes traçar a trajetória percorrida por essas pessoas e as mudanças que os locais sofreram como parte de sua realidade, e podem servir de pautas para debates dentro e fora da escola.

As categorias Ciências e Visitas de Campo e outros não são objetos de estudo desse texto, mas dois aspectos podem ser realçados. O primeiro é a apropriação do conhecimento objetivada na produção das matérias de ciência. Quando não foi feita uma pesquisa "fora" da escola, o aluno precisou recorrer ao livro didático e ao professor para colher informações. Esta prática promove uma nova apropriação do

conhecimento, já que o estudante deve entender os principais pontos sobre o assunto e reescrever utilizando uma linguagem objetiva e acessível para que qualquer leitor entenda. O segundo aspecto diz respeito ao olhar do estudante sobre o mundo à sua volta, principalmente nas matérias sobre as visitas de campo. As opiniões sobre o ambiente, bem como a escolha dos acontecimentos para serem retratados no jornal foram um exercício de descrição e hierarquização de informação. Os passeios, apesar de serem assim tratados, também eram aulas, uma vez que os estudantes estavam preparados para cumprir com uma lista de tarefas. Estas aulas também propiciaram a produção de conhecimentos sobre diversos aspectos, como Meio Ambiente, História, Sociologia, sobre o próprio passei e sobre o projeto em si.

O Gráfico 1 mostra a diferença percentual entre os textos que falam de Saberes Populares e os demais textos:

Gráfico 1: Comparação entre textos sobre Saberes Populares e outros temas.



É possível observar que os saberes populares encontram-se em 39,8% dos textos produzidos. Apesar de não representar a maioria, não deixa de ser um resultado satisfatório, uma vez que, de maneira geral, esse tipo de conhecimento ganha pouquíssimo espaço no ambiente escolar. Além do mais, nem o jornal nem o projeto dedicavam-se somente à valorização desses outros saberes.

Considerações Finais

Os saberes populares fazem parte do dia-a-dia do indivíduo e, portanto, é natural que também sejam valorizados na escola. No entanto, o sistema que organiza a escola e forma os professores não permite um diálogo constante entre os saberes científicos (prioridade da escola) e os conhecimentos tradicionais (presentes no dia-a-dia dos estudantes). A aproximação entre saberes populares e a escola propicia uma aproximação entre a escola e a realidade partilhada entre aqueles que a frequentam.

O projeto teve, entre seus objetivos, a valorização dos saberes populares por meio de vídeos, fotos e textos. Os textos publicados nos jornais estudantis deram visibilidade para as questões locais, que por sua vez foram tratados pela ótica do aluno. Essa valorização do Mundo da Vida evita que o mesmo seja *colonizado*, segundo o pensamento de Habermas. Dessa forma, as relações entre escola e comunidade são reforçadas e evita-se a utilização de meios *deslinguistificados* para esta ação comunicativa. Entendeu-se, neste trabalho, que saberes populares não dizem respeito somente a lendas, crenças e manifestações culturais locais. Inclui-se também nesta conta textos que falam de qualquer manifestação artística ou cultural, além da história da escola e da comunidade na qual a escola está instalada.

Referências Bibliográficas

BERGER, P. L., LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, 248 p.

PINTO, J. M. R. **A Teoria da Ação Comunicativa de Jügen Habermas**: Conceitos Básicos e Possibilidades de Aplicação à Administração Escolar. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n 8-9, p. 77-96, Fev- Ago, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008, 112 p.

Lendas na rede: uma análise da difusão de sensibilidades na Plataforma + 10 Educomunicação

Aparecido Santos do Carmo (UFMT)
Aclyse de Mattos (UFMT)

Introdução

O presente artigo nasceu das experiências em campo do projeto *Educomunicação Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo e compartilhável em narrativas transmídia*, um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido em nove escolas públicas das zonas rural e urbana no Estado de Mato Grosso, com oficinas de Trabalho Colaborativo, Jornalismo, Fotografia, Audiovisual, Tecnologia, Outros Saberes e Criatividade.

Tais atividades eram ministradas por professores do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Mato Grosso, ligados ao Núcleo de Estudos de Comunicação, Infância e Juventude (NECOIJ), com o auxílio de alunos da graduação das diferentes habilitações do curso – Jornalismo, Rádio e TV, Publicidade e Propaganda. Essas oficinas aconteciam uma vez por semana em cada escola, de segunda à quinta-feira – as sextas-feiras eram reservadas para discussão dos resultados parciais e para a resolução de obstáculos que eventualmente poderiam interferir no desenvolvimento das atividades.

Neste trabalho, especificamente, vamos analisar duas lendas escritas por alunos de uma comunidade rural, no município de Jangada, onde está situada uma das escolas do projeto. A questão condutora do nosso trabalho é compreender de que maneira as ferramentas tecnológicas permitem a propagação dessas histórias e sua modernização. Para isso, levamos em consideração as indicações de pensadores como Durand (1996; 1997), que trata das origens dos mitos, e Eliade (2006), que acredita que os mitos surgem a partir da necessidade de atribuir significado à realidade. Sodré (2006), por sua vez, disserta a respeito da importância de conhecer o passado (e nesse passado inclui o mítico) para conhecer o outro e criar vínculos. Fazemos, ainda, e já

a seguir, uma breve contextualização do projeto e da Educomunicação como uma alternativa ao método de ensino convencional.

O projeto e a Educomunicação

Durante as atividades do projeto, especificamente nas oficinas de Criatividade, era proposto aos alunos a escrita como forma de diversão. Ao contrário do que eles estavam acostumados nas aulas de português, com uma escrita mais formal e sisuda, nas oficinas de criatividade os alunos aprendiam a brincar com as palavras.

As duas oficinas do projeto que mais produziam textos eram justamente Criatividade e Jornalismo. Mas era claramente perceptível o modo como as crianças ficavam mais empolgadas com as atividades da primeira, talvez porque no texto jornalístico se faça uso de uma seriedade muito parecida com a das aulas convencionais. De todo modo, eles aprenderam que é possível se divertir e aprender lendo e escrevendo, ouvindo e contando histórias tanto quanto ouvindo as exposições dos professores das matérias convencionais em sala de aula.

Segundo Mendes e Nobre (2015, p. 316), no modelo pedagógico tradicional do país "o professor é investido de autoridade e superioridade em relação a seus alunos", uma concepção similar ao de educação bancária, do educador brasileiro Paulo Freire, em que o conhecimento é transmitido aos alunos em parcelas e o educador é o "bancário que tudo sabe, as aulas discursivas, o aluno passivo que nada sabe" (LINHARES, 2008, p. 11). Neste projeto, entretanto, professores e alunos compartilhavam conhecimento (fosse ajudando a escrever e a revisar textos, fosse ensinando a editar vídeos no celular). A Educomunicação surge, pois, como uma alternativa que põe o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem.

Isso não quer dizer que os professores não têm importância nesse processo, ao contrário, para que o aluno assuma este papel de destaque ele precisa querer aprender, precisa entender a importância disto. E é só com a ajuda de um professor que o incentive e que tente compreendê-lo que o aluno vai conseguir ir mais longe no longo caminho que é o do desenvolvimento de sua educação. Já não é possível admitir a figura do professor que somente fala ao aluno que somente ouve. Há de haver um diálogo, porque já se aproxima do fim "o tempo em que os jovens precisavam de guias e porta-vozes para tudo" (MOREIRA, 2017, p. 602).

Silva e Krauss (2012, p. 3), por sua vez, defendem a criação de "ambientes nos quais haja interação real entre produtores, receptores e partilhadores do conhecimento". Isto é, ambientes em que alunos possam dialogar livremente com os professores durante a construção de seu conhecimento, sem a sombra da autoridade ou pressuposição do domínio absoluto do conhecimento. É preciso "um olhar voltado para a mesma direção" (MOREIRA, 2017, p. 602).

Além disso, segundo Clay Shirky (2011, p. 27) "vivemos, pela primeira vez na história, em um mundo no qual ser parte de um grupo globalmente interconectado é a situação normal da maioria dos cidadãos" e a escola não pode simplesmente fechar os olhos para isso, pois mesmo nas escolas da zona rural podíamos perceber que os celulares já eram parte da realidade dos jovens. Com a Internet e, principalmente, com os buscadores como o Google, e os smartphones, os alunos podem ter acesso a cada vez mais informações e experiências (informações e experiências que talvez os professores nunca tenham tido acesso), mas são os professores que ajudam os alunos a assimilar e contextualizar essas informações, trazê-las para sua realidade, para o seu mundo. Se o professor simplesmente ignora essa realidade, ele vai estar se excluindo de um processo em que deve ocupar um papel central.

A origem dos mitos e sua atualização

Os mitos, para Durand (1997), surgem da "angústia originária" dos seres humanos. Ele chama assim o medo que sentimos da morte e da passagem do tempo porque podem representar uma ameaça à nossa sobrevivência. Para ele, mito é um

> sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa. O mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias (DURAND, 1997, p. 62).

A partir deste ponto de vista, podemos afirmar que se trata de uma narrativa que surge da tentativa de compreensão, de racionalização da realidade. Estas narrativas exercem muita influência no comportamento dos seres humanos e para a dinâmica das sociedades. Para Eliade (2006, p.

11), o mito "é sempre, portanto, a narrativa de uma "criação"; ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser". Eliade (2006, p. 18) afirma ainda que conhecer os mitos era como ter o domínio do conhecimento - em suas próprias palavras, "conhecer os mitos é conhecer o segredo da origem das coisas" - e isso, em qualquer sociedade, é muito valioso.

A elaboração dos mitos é, pois, influenciada pela cultura e pelas circunstâncias em que as sociedades humanas existem (período histórico, meio social, etc.) além de, como já foi dito, do medo humano da morte. Foi Durand (1996, p. 255) quem disse que "cada época, cada momento cultural apenas guarda o grupo de lições que lhe convém". Apesar de possuir um contexto diferente, essas histórias tem o fator *medo* em comum, o que ajudou que em muitas delas - mesmo em sociedades muito diferentes - se criassem mitologias semelhantes se não no conteúdo, ao menos na moral da história. Quando o fator temporal entra em questão, isto é, quando sociedades existentes em períodos históricos distintos (principalmente se nunca houve um contato de uma com a outra), começam a de alguma forma repetir narrativas, podemos afirmar que os mesmos medos, num contexto social diferente, levaram os indivíduos desta sociedade a recriar uma mitologia já existente.

Esse *refazer* a história, adaptando-a aos novos contextos sociais é chamado de atualização. Isto é, os mitos das sociedades primitivas vêm sendo atualizados e complementados por novos mitos. Essa atualização, segundo Meletinski (1987, p. 351), se fundamenta "na revelação de certos princípios imutáveis e eternos, positivos ou negativos, que transparecem por entre o fluxo do cotidiano empírico e das mudanças históricas". Isto é, se baseiam em características semelhantes não passíveis de mudanças observadas nas sociedades humanas em épocas diferentes.

As *lições* de que fala Durand (1996) e os *princípios imutáveis* de que fala Meletinski (1987), podem ser compreendidos como parte do inconsciente coletivo, como parte do Imaginário que, segundo Marta Cocco (2016, p.95), "diz respeito ao conjunto da produção simbólica humana". São os arquétipos - parte importante do inconsciente coletivo humano - que representam, nas palavras de Cocco (2016, p. 152), "imagens universais" que "dizem respeito a seres humanos de qualquer tempo e lugar". Isto é, são eles que caracterizam os diversos tipos de pessoas que podem ser encontradas em mitos de diversos tempos e sociedades.

Octávio Paz (2006 apud COCCO, 2016, 95), aponta a imaginação como a "responsável pela percepção e pelo juízo". Bachelard (1988, p.

170), por sua vez, acredita que o "devaneio é uma consciência de bem-estar" e que aquele que não se permite levar pela imaginação vive como alguém que "pensa com o pensamento alheio". Dessa forma, é correto afirmar que a imaginação é ponto crucial no desenvolvimento da razão e de uma leitura racional da realidade. Paz (2006 apud COCCO, 2016, p. 17) afirma ainda que "imaginação e razão, em sua origem terminam por fundir-se em uma evidência que é indizível, exceto através de uma representação simbólica: o mito".

Difusão das sensibilidades

Organizados em sociedades, os homens sempre partilharam dos medos e das mitologias criadas a partir deles. Para Benjamin (1985, p. 201), quem cria uma história, o faz a partir de vivências: "sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes". Isto é, essas histórias surgem da experiência empírica do homem comum que, ao compartilhá-las, permite ao outro que as adote como sendo também suas. Porque, segundo Benjamin (1985, p. 205), "contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas", quer dizer, se esquecidas ou ignoradas, as histórias morrem. E se todas as histórias morressem não haveria as lendas, as mitologias, as histórias comuns à todos os seres humanos.

Marcelo Cardoso (2010, p. 3) afirma que a ferramenta para perceber a singularidade do outro "é o afeto, a sensibilidade e, por que não, o mítico", uma vez que o processo para compreender o outro envolve conhecer não apenas o seu presente, mas também o seu passado e isto inclui conhecer as histórias que ajudaram a compor seu imaginário.

Conhecer o outro, ter acesso à sua intimidade, criar vínculo "é muito mais do que um mero processo interativo, porque pressupõe a inserção social e existencial do indivíduo desde a dimensão imaginária (imagens latentes e manifestas) até às deliberações frente às orientações práticas de conduta, isto é, aos valores" (SODRÉ, 2006, p. 93), é verdadeiramente uma "partilha da existência com o Outro". Conhecer, compartilhar e conservar as histórias uns dos outros até que não seja possível distinguir qual história é de quem. Elas são de todos, igualmente. Não falamos simplesmente de "estar-junto num território, como numa aldeia, num bairro ou num gueto" (SODRÉ, 2006, p. 94), mas de formar comunidades, de "pôr-se

em disponibilidade para algo em comum", estar aberto para troca numa relação "de cada um com todos os outros" (SODRÉ, 2006, p.93).

Cardoso, comentando Sodré (2010, p. 5), fala ainda da emoção da letra: "uma história, uma tradição [que] foi passada de geração a geração por escritos, linearmente, mas também é sensorial porque as pessoas acreditam, têm fé e aceitam o que é narrado". As divindades gregas, que foram de fato adoradas pelas pessoas por conta da força da palavra, da transmissão destas histórias, representam um exemplo deste fenômeno. Confia-se nas fontes, prossegue Cardoso, e se acredita nas experiências delas por razões afetivas e daí vem o 'convencimento'.

É preciso, entretanto, sempre levar em consideração o contexto em que os indivíduos estão inseridos. E, atualmente, o ser humano, segundo Sodré, está contaminado pelas novas tecnologias, e isso "intervém culturalmente na vida social, dentro de um novo mundo sensível" (SODRÉ, 2006, p. 19). O presente e, muito provavelmente, o passado do homem moderno de alguma forma relaciona-se com as tecnologias da informação e da comunicação. E com o passar do tempo, essa relação vai se estreitar cada vez mais.

As lendas

Quando pedimos aos estudantes que compartilhassem conosco as lendas da comunidade[1] - primeiro oralmente e, em seguida, de forma escrita - eles ajudaram a fazer com que essas histórias permanecessem vivas. Nós, os estranhos no ninho, trouxemos de volta conosco histórias sobre aquelas pessoas, sobre aquela comunidade, histórias que, muito provavelmente, não conheceríamos senão por intermédio deles. E, como de costume, com histórias contadas oralmente, certamente quando formos contá-las à nossa própria comunidade, acrescentaremos a elas nossas próprias leituras, nossas observações, frutos do contato com aquela comunidade e também de toda a carga de experiências adquiridas ao longo de nossas vidas.

Quando nos trouxeram, mais tarde, as mesmas lendas, desta vez escritas em papel, pudemos perceber pelo modo como escreveram que eles se apropriaram daquilo, que se sentem donos das lendas - o que era de se esperar depois de perceberem que nós da "cidade grande" não as

1 Ambas as lendas, assim como todo o material produzido pelos alunos participantes das atividades do projeto, estão disponíveis no endereço eletrônico http://www.ufmt.br/mais10educomunicacao/.

conhecíamos e demonstramos interesse por elas. Mesmo que saibam que se tratam de "histórias inventadas", mesmo que não acreditem em nada daquilo, eles aceitam essas histórias como parte do que são.

A primeira lenda, chamada "A Lenda da Porca Espinha", conta a história de uma mãe ruim que mata seus sete filhos, um a um, assim que eles nascem. Ela foi assim reescrita por um dos alunos do projeto:

> "Alguns anos atrás havia uma mulher que ficava grávida e matava o seu próprio filho. Toda vez que ela engravidava ela fazia a mesma coisa até chegar aos sete filhos. Aí, de tanto matar os filhos inocentes ela virava porca espinha e saía andando nas estradas, muito brava. Ela roncava como uma porca e as crianças roncavam como leitões. Eles faziam isso por que iam virar coisas ruins. E essa porca e os leitões gostavam de cercar as pessoas que por ali passavam. E tudo isso aconteceu porque ela tirava a vida de inocentes - seus sete filhos, uma coisa que ninguém pode fazer. E se as pessoas que ela cercava subissem em uma árvore, ela roía a madeira para pegar e matar e quando os leitões saíam sem a mãe eles ficavam chorando como crianças. Havia um rio em que sempre ouviam o choro de uma criança e ninguém via aquela criança, até que num dia ia passando por aquele rio um senhor, a criança chorou e ele teve coragem e batizou aquela criança, e nunca mais viram aquele choro. Tudo isso aconteceu porque a mãe só matava e não batizava as crianças. Depois disso as mulheres foram ficando com medo de virar a porca espinha e deixaram de matar os filhos inocentes".

Nesta lenda pode-se perceber uma clara influência cristã: a salvação das crianças, por assim dizer, deu-se após o seu batismo; além da clara oposição ao aborto, representado pela "morte de inocentes". Esse discurso religioso presente na história, claramente influencia o modo de pensar dessas pessoas. Podemos ver isso nos juízos de valor dos alunos: o fato de eles condenarem a mãe por matar e não batizar seus filhos. Para Florestan Fernandes (2004 apud OLIVEIRA; FERREIRA, 2015, p.7) é possível perceber que os alunos "não só participam de um sistema de ideias e valores, mas pensam e agem em função dele, quando as circunstâncias o exigem", isto é, as ações dos alunos e suas opiniões são embasadas naquilo que aprenderam a partir de histórias como essas, que lhes são contadas pelos mais velhos. Porque constroem sua realidade "interiorizando os elementos da vida externa e ressignificando-os em suas práticas diárias" (OLIVEIRA; FERREIRA, 2015, p.1).

A segunda história, "Lenda da Lagoa Encantada", fala de uma lagoa localizada em uma fazenda próxima à escola. Trata-se de um local ermo e cercado de mato e que nos foi apresentado da seguinte maneira:

\

> "Olá. Eu vou contar uma lenda, da lagoa encantada que fica localizada em uma fazenda que se chama Bocaina, e fica a uns 10 km da nossa escola. Nesse lago acontecem várias coisas que dão medo. Os pescadores que frequentam o lugar dizem que durante a noite é muito perigoso porque eles deixam tralha de pesca dentro do lago e na manhã que eles voltam e está tudo fora do lago. Além disso, quem vai pescar lá à noite não volta mais. E esse lago é todo cercado de mato, o que faz esse lugar ser mais perigoso e causar medo só de ver!"

Essa segunda lenda parece ter o objetivo de alertar as pessoas quanto ao perigo de irem até a lagoa sozinhos. Pelo fato de pescadores usarem barcos no local, somos levados a crer que o local tem uma profundidade considerável. Esta lenda pode ser uma tentativa de provocar medo nas crianças para que elas não andem por ali sozinhas e não corram o risco de se afogar ou de encontrar algum animal que possa habitar aquela região. Como se sabe, o instinto de autoproteção (o medo original da morte) foi fundamental para a perpetuação da espécie humana e para o surgimento de mitos ao longo da história.

Essas duas lendas, como todas as lendas de todas as escolas, foram postadas no site do projeto chamado "Plataforma Mais Dez". E então se tornaram públicas a todas as pessoas falantes de português, alfabetizadas e com acesso à internet. Essas qualificações reúnem basicamente todos os alunos de todas as escolas que fazem parte do projeto. Como podemos perceber ao longo da experiência de convívio, os alunos que tinham aparelho celular emprestavam aos demais durante a realização das atividades das oficinas e também na vida cotidiana, então mesmo os alunos que não tinham um aparelho tinham acesso a essa página.

No momento em que essas lendas são virtualizadas, elas passam a constituir uma nova experiência de sensibilidades: diferentes pessoas, em situações e locais distintos, podem ter acesso a estes mitos. Esta experiência, entretanto, é superficializada: as pessoas de fora da comunidade original não tem acesso ao contexto em que se deram, de que são oriundas. Não dão às lendas e aos elementos presentes nelas os mesmos significados. Isto é, a virtualização destas lendas não é suficiente para que se estabeleça um vínculo entre as partes.

Considerações finais

Os mitos têm origem num medo comum a todos os seres humanos: o de morrer. São tentativas humanas de compreender a realidade e tentar dar explicações para as coisas. Como tem uma mesma origem, é muito comum que em diferentes sociedades existam mitologias parecidas. Isso acontece porque, ao tentar explicar determinadas situações, essas distintas sociedades deram-lhes a mesma interpretação. Recontar uma história implica em inserir naquilo que você reconta as suas próprias experiências. E, no fim das contas, a história vai ganhando ou perdendo detalhes à medida que vai sendo contada outra vez e outra vez.

Conhecer o outro envolve conhecer seus valores e o seu imaginário. Para que se estabeleçam vínculos, por sua vez, é preciso que haja um compartilhamento desse imaginário e desses valores. Além disso, deve-se levar em consideração que estamos inseridos numa nova realidade em que as novas tecnologias cada vez mais influenciam o modo como vivemos e, obviamente, o modo como contamos histórias. Pessoas espalhadas ao redor do globo podem acessar as lendas de Jangada disponíveis no site citado, mas para cada pessoa com sua própria realidade, haverá uma interpretação. Constitui-se, então, uma nova forma de se vivenciar experiências sensíveis. Estas experiências - neste contexto tecnológico - nos levam a refletir sobre a midiatização das mesmas e as novas formas de vinculação não presenciais a partir das narrativas midiatizadas.

Referências Bibliográficas

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BENJAMIN, W. O Narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Lskov. In: **Obras Escolhidas – Magia E Técnica, Arte e Política**. 3ª ed. São Paulo: Braziliense, 1985.

CARDOSO, M. Muniz Sodré: Comunicação, Afeto e Razão. **Revista AlterJor**. São Paulo, v. 02, p. 1-7, 2010.

COCCO, M. **Mitocrítica e Poesia: Regimes, Imagens e Mitos na poesia de Lucinda Persona**. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2016.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Tradução de Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DURAND, Gilbert. **Campos do Imaginário**. Tradução de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. Tradução de Pola Civelli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LINHARES, L. **Paulo Freire**: por uma educação libertadora e humanista. Disponível em: << http://www.geledes.org.br/component/rsfiles/view>>. 2008. Acesso em: 24/03/2017.

MELETINSKI, E. M. **A poética do mito**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

MENDES, A., NOBRE, I. Comunicação e Educação: notas iniciais sobre uma ação na escola pública. In: **Revista Inter-Legere**. Natal, n.16, p. 307-325, 2015.

MOREIRA, Benedito Dielcio. Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias. 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, p. 600-613.

MOREIRA, D.; BRAZ, J.; FOGLIATTO, M. Educomunicação e a estratégia de trabalho colaborativo no ambiente escolar. In: Congresso de Ciências da Comunicação, 39, 2016. São Paulo. **Anais do XXXIX Congresso de Ciências da Comunicação**. São Paulo: Intercom, 2016.

MOURO, M.; DUARTE, M.; MOREIRA, D. Escrita, leitura e trabalho colaborativo: a produção de jornais na escola. In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste, 18, 2016. Goiânia. **Anais do XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste**. São Paulo: Intercom, 2016.

OLIVEIRA, P; FERREIRA, A. "Cuidado com a cobra-grande": a influência dos mitos e lendas amazônicos no imaginário de crianças parintinenses. In: **Simpósio de Educação em Ciências na Amazônia**, 5, 2015. Manaus.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação**: criatividade e generosidade no mundo conectado. São Paulo: Zahar, 2011.

SILVA, Anderson Lopes da; KRAUSS, Regina. O Jornal Escolar como Campo de Estudo da Educomunicação: A Experiência Pedagógica do Jornal Educativo e do Notícias Escolares. In: **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, 2012. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-krauss-o-jornal-escolar-como-campo-de-estudo-da-educocomunicacao.pdf.

SODRÉ, M. **As Estratégias Sensíveis: Afeto, Mídia e Política**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

Narrativas transmídias, excedente cognitivo e trabalho colaborativo: A experiência da Escola Benedita Augusta Lemes

Jaqueline Michele da Silva Braz

O Projeto

O projeto "Educomunicação, ciência e outros saberes: um estudo do trabalho colaborativo e compartilhável em narrativas transmídias" levou a nove escolas estaduais de Ensino Médio a proposta de trabalho colaborativo por meio da educomunicação. De março a outubro de 2016 alunos das escolas, comunidades e equipe da Universidade Federal de Mato Grosso estiveram imersos neste projeto.

Os principais conceitos discutidos neste texto, tendo como pano de fundo o projeto educomunicação, são o trabalho colaborativo, de Floriana Damiani, inteligência coletiva, de Pierre Levy, excedente cognitivo, de Clay Shirky, e as narrativas transmídias, de Henry Jenkins. Realizamos também uma discussão de algumas criações feitas pelos alunos em conjunto com corpo docente e comunidade, sobre as histórias de suas regiões, vilarejos, comunidades ou bairros. A discussão aborda as características das produções quanto ao seu caráter transmidiatico, utilizando como parâmetros os conceitos apresentados por Henry Jenkins, em seu livro a Cultura da Convergência (2015).

Para Jenkins (2015, p.137), os principais pressupostos que uma narrativa deve conter para ser considerada transmídia são: primeiro, ser uma narrativa tão ampla que não pode ser contida em uma única mídia; segundo, a história deve desenrolar-se "através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo" (JENKINS, 2015, p.138). A maneira ideal é que cada meio seja um ponto de acesso à história principal, ao mesmo tempo em que cada acesso deva ser autônomo, possibilitando o entendimento daquela história. Deste modo, as produções ou pontos de entrada se enriquecem para tornar a história mais rica, mas ainda mantém seu caráter de independência uma da outra.

O recorte analisado nesse texto são três peças criadas com a proposta de serem transmídia, criadas de modo colaborativo por alunos, professores e comunidade. O conteúdo das peças são histórias das comunidades em que os alunos residem, narram histórias de personagens característicos da região, a história da criação da própria comunidade ou fonte de economia da região. Na área rural, a produção voltada para contar histórias da comunidade foi estimulada por parte dos oficineiros, o que gerou uma produção maior desse tipo de conteúdo.

Para nortear a discussão e análise feitas neste texto, algumas perguntas condutoras foram necessárias:

1. As produções feitas pelos alunos, escola e comunidade cumprem os pressupostos necessários para serem consideradas narrativas transmídias?
2. Os agentes envolvidos trabalharam de modo colaborativo para a criação dessas peças?
3. Como o uso da inteligência coletiva e excedente cognitivo os auxiliaram a contar suas histórias?

O jovem e sua relação com as mídias e tecnologias

Estamos vivendo o que é designado como cultura da pós-modernidade, que se caracteriza principalmente pelo predomínio da técnica e da informação. A era da informação está concretizada e com isso as mudanças são rápidas, inesperadas e o mundo se enche de incertezas advindas desta nova realidade, em que a mídia toma uma dimensão enorme.

A cada dia uma nova tecnologia ou rede social se apresenta com uma proposta de inovação. A maioria delas tem como objetivo a interação. Clay Shirky (2011) diz que pela primeira vez vivemos numa sociedade em que a maioria da população está conectada. Por uma escolha nossa, decidimos diminuir o número de horas que assistimos televisão e delegamos essas horas a estarmos conectados. Com essa nova era nos acostumamos a compartilhar e interagir, por isso buscamos meios e produtos que permitam a interação, a participação. Conforme argumenta Ismar Soares, essa era da conectividade torna ainda mais necessária se pensarmos a comunicação e a educação como interface que deve caminhar conjuntamente:

> Estamos diante do tsunami da mídia. Ninguém deixa de ser alcançada por sua avalanche, com a

> diferença de que nem tudo é destruição, nem mesmo sob o ponto de vista da educação. A maioria absoluta dos que são envolvidos gosta de estar lá. Uma reflexão sobre as transformações pelas quais passa a educação sobre a influência da mídia necessita ser realizada que a profundidade necessária (Soares, 2002, p.1).

O jovem está imerso nas redes sociais e nos meios tecnológicos. Ele transita e modifica este meio com a mesma agilidade em que o meio o modifica. O aparelho celular se tornou o principal elemento de tecnologia da informação utilizado pelo jovem, seja em casa, na escola e nos mais diversos ambientes. O jovem socializa, se diverte, entra em contato com familiares e amigos, consome músicas e muito mais. Mas será que o jovem tem visto este aparelho que tem estado tão próximo dele como uma ferramenta que pode ser um meio de propulsão do seu aprendizado escolar?

A não associação do jovem em relação ao aparelho celular com seu potencial de aprendizagem está diretamente ligada ao fato de a escola não adotar o aparelho como uma ferramenta e, principalmente, pelo fato de a escola não caminhar por onde esse jovem anda, não olhar o futuro que esse jovem vê. A escola tem a inclinação em tratar o aparelho celular como seu inimigo e acaba por não integrá-lo no ambiente escolar.

A escola precisa participar daquilo que o jovem faz na internet. Por mais insignificante que possa parecer o ato de passar horas em redes sociais curtindo e compartilhando coisas, isso possui um significado. Os jovens querem partilhar, interagir e trabalhar colaborativamente. Mimi Ito (apud Shirky, 2011, p.38) aborda esse conceito ao dizer que "embora muito do que os garotos estejam fazendo *online* possa parecer insignificante e frívolo, eles estão construindo a capacidade de conexão, comunicação e, em última instância, mobilização". É o que também defende Salvatierra:

> Admite-se que as novas tecnologias nos auxiliam a perceber que não há uma única forma de estruturar o pensamento, a ideia, a percepção e principalmente a representação é essa uma das discussões que a comunicação está travando hoje com as tecnologias e com a produção de conhecimento (SALVATIERRA, 2010).

Shirky (2011, p.38) também diz que as ferramentas digitais têm sido importantes para organizar e gerar contato humano e organizar atividades do mundo real, ou seja, a antiga noção de que a mídia é um lugar separado da realidade já não se aplica mais. Exatamente por este motivo, a aplicação da educomunicação se faz cada dia mais necessária para se pensar o papel da mídia nas construções e interações sociais, principalmente porque o jovem é quem mais realiza troca com os meios.

Educomunicação

A educomunicação pode ser feita de vários modos, mas existe um conjunto de ações que a define. Primeiramente, o estudo dos meios de comunicação deve ser integrado nas práticas comunicativas de modo sistemático, objetivando instigar ao aluno a uma visão crítica sobre os meios de comunicação. Os processos comunicativos da escola também devem ser revistos ao se trabalhar com educomunicação, isto é, observar, corrigir ou melhorar como a escola se comunica, buscando sempre que isso seja feito de forma aberta, democrática e não-hierarquizada. Por fim, as ações educativas devem ser divulgadas e articuladas, utilizando meios de comunicação, tornando esses meios como facilitadores no processo de aprendizagem (SOARES, 2004, p.1).

Além disso, alguns procedimentos são essenciais para que se reconheça um feito como educomunicação. É necessário que sejam planejados conjuntos de ações e não ações isoladas, visto que apenas um conjunto de ações tem o poder de modificar toda uma cadeia de relações já instaladas. Este planejamento deve ser feito participativamente, envolvendo todos os agentes beneficiários, ou seja, professores, alunos, funcionários da escola e comunidade. Além disso, a educomunicação vem para desconstruir os conceitos tradicionais de comunicação, ou seja, de unilateral e persuasiva, a educomunicação propõe que a comunicação seja franca e aberta. O objetivo principal da educomunicação deve ser o de aumentar da autoestima e a capacidade de expressão das pessoas, seja individualmente ou em grupo (Soares, 2004, p.2).

Análise

Na zona rural é grande a quantidade de histórias de personagens icônicos, pontos turísticos pouco explorados e divulgados, lendas, modos culturais e de comportamentos únicos. Toda essa gama de assuntos vem

sendo pouco explorada pela grande mídia. Em sendo assim, os alunos e a escola também tinham dificuldades em perceber que assuntos triviais para eles, era algo inovador e desconhecido fora daquela realidade. No momento em que a conversa se adentrava às questões locais, em sugestões de pautas, pairava inicialmente um silêncio. Nesses casos, os oficineiros então começavam a instigar os alunos a visualizarem pautas no seu dia-a-dia, utilizando exemplos de pautas apresentadas em outras escolas, ou até mesmo sugerindo alguma pauta identificada naquele ambiente.

Na Escola Benedita Augusta Lemes, localizada na zona rural da cidade de Jangada, a 100 quilômetros de Cuiabá, o momento crucial para a elaboração das histórias da comunidade em formato transmídia, aconteceu na oficina de Outros Saberes, ministrada pela professora Débora Tavares e pelo professor Benedito Dielcio Moreira. O objetivo dessa oficina era, principalmente, gerar nos alunos e professores participantes um olhar mais sensível e apurado para identificar em algum momento histórias aparentemente simples, algo especial.

A comunidade Novo Mato Grosso abriga a escola Benedita Augusta Lemes há 31 anos. Inicialmente denominada de "Amália Curvo de Campo", a escola teve que trocar de nome em 2008, pois a homenageada ainda estava viva, sendo que era permitido apenas homenagens póstumas. Foi então que a professora Benedita – filha de um dos fundadores da cidade e estimada por todos – se tornou patrona da escola.

A instituição de ensino atende alunos do ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos. Dentre o período matutino e vespertino mais de 140 alunos são atendidos. Os estudantes são moradores da comunidade que pertence a escola e também de comunidades vizinhas, que se deslocam até a escola por meio de um ônibus escolar. A base da economia das comunidades são a agricultura familiar e a produção da farinha de mandioca. A convivência com a natureza é inerente ao local, porém, a degradação ambiental já se faz presente na paisagem.

Foram ministradas nesta escola todas as oficinas: linguagem audiovisual, jornalismo, fotografia, narrativas criativas, outros saberes e tecnologia. Essas oficinas eram separadas em parte teórica e prática, em que durante um tempo o oficineiro explicava sobre o assunto em pauta e logo após partia para a parte prática, quando os alunos podiam fazer o que acabaram de aprender.

A organização dos trabalhos nesta escola se deu da seguinte forma: foi sugerido aos alunos e professores a formação de equipes de trabalho,

que desenvolveriam juntos a história transmídia. A separação foi feita seguindo alguns critérios que tornasse a realização o mais viável possível. Primeiramente, as equipes foram separadas por comunidade: os professores e alunos de cada localidade se juntaram para pensar as pautas de sua região. Depois, eles buscaram se organizar de modo que ao menos um integrante do grupo tivesse aparelho celular para realização da documentação fotográfica e audiovisual. O próximo passo foi separar as pautas, sendo que as mais comuns foram a história da comunidade, cultura e religião e personagens icônicos. Dentro disso, cada grupo discutiu qual história seria mais interessante pesquisar e contar.

A segunda etapa consistia em pesquisa, apuração e produção deste material. Professor e alunos, fora do horário de aula e de oficinas do projeto, dispuseram de seu tempo livre para trabalharem conjuntamente numa história que antes nunca fora contada fora daquele ambiente e desconhecida por outras pessoas, que não fossem moradores dali. Esse tempo livre de cada pessoa, trabalhado conjuntamente para gerar algo inovador e significativo, é chamado por Clay Shirky (2010) de excedente cognitivo.

Para Shirky (2011, p.15) o "que torna a era atual notável é que podemos agora tratar o tempo livre como um bem social geral que pode ser aplicado a grandes projetos criados colaborativamente, em vez de um conjunto de minutos individuais a serem aproveitados por uma pessoa de cada vez". A sociedade muitas vezes não sabe lidar e o que fazer com seu tempo livre, que é exatamente o que torna isso um excedente. O fato de os alunos aceitarem diz muito, pois estão decidindo dentre muitas outras opções tradicionais de passatempo ou de gostos pessoais trabalharem na produção de suas histórias. Percebe-se também que o que poderia ser visto apenas como um trabalho extra, sem uma devida gratificação, foi encarada pelos participantes com entusiasmo, pois como aponta Shirky (2011) nós "sempre encontramos tempo para fazer coisas que nos interessam, exatamente porque nos interessam".

Uma das histórias contadas pelos alunos com a ajuda dos professores e comunidade foi a da própria escola. Uma das professoras auxiliou os alunos realizando pesquisas em documentos que só estavam disponíveis na prefeitura da cidade, enquanto os alunos se ocuparam em entrevistar professores mais antigos e moradores fundadores, tanto da comunidade quanto da escola. Esse trabalho de pesquisas e entrevistas gerou dois textos distintos, o primeiro conta como a escola foi evoluindo ao longo do tempo, suas características, espaço, comunidades atendidas e sua metodologia de

trabalho. O segundo tratou de contar a história da professora Benedita Augusta Lemes e toda a trajetória que justificou a escolha de seu nome como homenageada pela escola. Além disso, foi escrito pelo diretor da escola e pela professora responsável pela educomunicação um editorial contando sobre a experiência.

No audiovisual foram produzidos dois vídeos sobre o assunto. O primeiro foi organizado no formato de entrevista, com perguntas elaboradas e realizadas pelos estudantes ao morador mais antigo da comunidade e responsável pela fundação da escola. Outro vídeo foi feito no formato *stop motion*, em que um dos alunos contou a história da escola através de desenhos. Este último, porém, foi feito durante a oficina de audiovisual, com a orientação do professor oficineiro responsável[1].

Além destes recortes apresentados foram produzidos pelos alunos durante as oficinas vídeos que contam a história do rio que corta a comunidade Novo Mato Grosso e outro que conta sobre a horta escolar. Neste recorte, podemos perceber diversas características de uma história transmídia. Todos os elementos da história transmídia sobre a escola Benedita Augusta são independentes e concomitantemente relacionados, visto que contam fatos sobre um mesmo tema. Além disso, "cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo" (JENKINS, 2015, p.138). Sendo assim, "a compreensão obtida por meio de diversas mídias sustenta uma profundidade de experiência (JENKINS, 2015, p.138).

O jornal produzido na escola Benedita Augusta ganhou o nome de Jornal Estudantil, nome escolhido pelos próprios estudantes. Este impresso abriga todos os textos produzidos sobre a escola, sendo que um deles acompanha uma fotografia da escola. Os dois vídeos estão disponíveis online na Plataforma Mais 10, assim como o arquivo em PDF do jornal. Além disso, todas as produções foram apresentadas para toda a comunidade, presente no evento de finalização de projeto. A apresentação desses produtos em diversas plataformas corrobora para a confirmação do caráter transmídia das produções feitas pelos alunos.

A produção da farinha de mandioca é responsável por parte considerável da renda das famílias da região de Novo Mato Grosso. Parte das famílias plantam a mandioca enquanto outras participam diretamente de todos os processos da produção da farinha. Sobre isso, foram produzidos dois

1 A produção está disponível no endereço eletrônico http://www.ufmt.br/mais10educomunicacao/author/campo_benedita_augusta/

textos e uma reportagem fotográfica. Ambos os textos contam sobre o processo de produção de uma farinheira, uma de cada comunidade. A reportagem fotográfica criou uma verdadeira narrativa através das imagens, pois mostrou o processo de produção desde o momento da colheita da mandioca até o último passo, que é o ensacamento deste produto. Um dos textos foi publicado no Jornal Estudantil junto a uma das fotos apresentada pelos estudantes, já a reportagem fotográfica está disponível para acesso na Plataforma Mais 10.

Para que a criação destes textos e desta reportagem fotográfica fosse possível, várias pessoas tiveram um papel atuante. Tudo começa quando os oficineiros – professores e estudantes de Comunicação Social da UFMT – compartilham com os alunos e professores da escola Benedita Augusta seus conhecimentos sobre fotografia e jornalismo. O segundo passo se dá na interação entre professor-aluno, ao decidirem sobre o que falar de suas comunidades. Inicia-se então o processo de pesquisa, de apuração nas comunidades, que, nesse caso, envolveu desde os produtores da mandioca até os trabalhadores da farinheira. Acontece, então, o que Pierre Lévy (2007) chama de inteligência coletiva, que consiste em um tipo de inteligência compartilhada que surge da colaboração de diversos indivíduos, levando em conta que ninguém sabe tudo, porém todos sabem algo, tem um conhecimento e unidos, criam algo novo e ampliado.

> É uma inteligência distribuída para toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. Acrescentemos à nossa definição este complemento indispensável: a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, e não o culto das sociedades fetichizadas ou hipostasiadas (LÉVY, 2007, p.28).

Jenkins (2015) traz à tona uma discussão, dizendo que a narrativa transmídia é entretenimento para a era da inteligência coletiva, justamente pelo seu caráter cooperativo em que a narrativa se desenvolve:

> Pierre Lévy especula sobre que tipo de obras estéticas responderia às exigências das culturas do conhecimento. Primeiro, ele sugere que a "distinção entre autores e leitores, produtores e espectadores, criadores e intérpretes irá se dissolver" e formar um

> "circuito" (não exatamente uma matriz) de expressão, com cada participante trabalhando para "sustentar a atividade" dos outros. A obra de arte será o que Lévy chama de "atrator cultural", unida, criando uma base comum entre as diversas comunidades; podemos também definir a obra de arte como um ativador cultural, impulsionando sua decifração, especulação e elaboração (JENKINS, 2015, p.138).

Os alunos e professores da Escola Benedita Augusta Lemes fizeram uma aula de campo juntamente com a Equipe do Projeto Educomunicação, Ciência e Outros Saberes em três localidades da região, sendo elas: Água Mineral Kanindé, Sítio Arqueológico Santa Elina e Lagoa Encantada. Os alunos que participam do projeto já estavam se preparando para essa aula há algum tempo. Divididos em três grupos, cada um com uma localidade, eles organizaram roteiros para poderem coletar da melhor forma as informações necessárias para fazerem vídeos, textos e áudios.

Durante a aula de campo os alunos fotografaram, fizeram vídeos, áudios e entrevistas. Na semana seguinte, os alunos produziram uma quantidade grande de textos, chegando a 30 produções. O empenho dos alunos do projeto e dos professores que os acompanharam foi tão grande que contagiou toda escola, fazendo com que até mesmo os estudantes que não participam do Educomunicação se envolvessem e escrevessem textos e produzissem vídeos. Até mesmo os alunos do EJA colaboraram com textos e vídeos.

A maioria dos textos conta sob o olhar único de cada aluno o que mais lhe chamou atenção e lhe causou curiosidade. Apesar de todos os trabalhos serem sobre três localidades, cada texto tem detalhes e observações únicas. Outro ponto interessante dos textos foi o cuidado com a técnica jornalística, em que grande parte dos textos tem todas as informações do *lead* no primeiro parágrafo. Além disso, foram registradas mais de 340 fotografias durante a aula de campo. No audiovisual, foram produzidos vídeos de todas as localidades visitadas. Toda esta mobilização gerou uma enorme história transmídia, essencialmente colaborativa, na qual os participantes doaram livremente seu tempo em função de sua criação. Com o auxílio das comunidades, diversas informações novas e outrora desconhecidas foram descobertas.

Ocorreu um intercâmbio entre as escolas Benedita Augusta e José de Mesquita - localizada na área urbana de Cuiabá-, no qual alunos e professores

da escola da capital se deslocaram até a comunidade Novo Mato Grosso e tiveram a oportunidade de conhecer a comunidade escolar, bem como o espaço físico da escola Benedita Augusta. Além disso, os visitantes conheceram o Sítio Arqueológico Santa Elina e puderam ver de perto uma natureza exuberante, que abriga pinturas rupestres estudadas por Universidades do mundo todo. Essa aula de campo gerou textos jornalísticos, fotografias e vídeos sobre essa experiência. Com um olhar diferenciado, exterior àquela realidade, a produção dos alunos da escola José de Mesquita se tornou outro ponto de acesso à história transmídia da Escola Benedita Augusta, como da história do Sitio Arqueológico Santa Elina.

Considerações Finais

Foi proposto no início deste capítulo analisar se as produções dos alunos se encaixam nos pressupostos necessários para serem consideradas histórias transmídias, usando como parâmetro a teoria de Henry Jenkins (2015). Conhecemos então três histórias desenvolvidas pelos alunos, todas envolvidas pela mesma proposta, com características similares, mas desenrolares diferentes. A história transmídia da Escola Benedita Augusta conta com pontos de acesso diferenciados, as histórias são muito independentes. O elo entre elas é a escola e a comunidade Novo Mato Grosso. Quem assistir ao vídeo da entrevista com o fundador da escola terá informações peculiares, carregadas de detalhes históricos, enquanto um dos textos contém detalhes mais técnicos.

A história da produção da farinha de mandioca teve um papel importante de valorização da cultura e de disseminação de um conhecimento outrora desconhecido mesmo por parte dos moradores das comunidades onde a farinha é produzida. Os textos produzidos complementam a reportagem fotográfica, apesar de serem independentes. Portanto, a falha desta história se dá na carência do audiovisual, comparando às outras histórias transmídias apresentadas.

Todas as produções analisadas aqui cumprem os requisitos básicos para serem consideradas transmídias. Todas foram apresentadas em diferentes plataformas e contam com a colaboração de diversas pessoas diferentes para sua elaboração. Essas pessoas têm seus papéis diluídos e atuaram tanto como consumidoras e como produtoras destas histórias.

As aulas de campo da Escola Benedita ao Sitio Arqueológico, Caverna e Lagoa encantada e Mina D'água Mineral Canindé permitiram aos

participantes uma experiência única, de autoconhecimento, com um olhar mais aprofundado sobre esses lugares que já faziam parte do dia-a-dia. Os roteiros elaborados anteriormente tiveram papel crucial para o trabalho das equipes na captação das informações. Os estudantes chegaram preparados e com foco específico, buscando sanar suas dúvidas e apurarem suas pautas.

A narrativa transmídia deve ser utilizada como instrumento de mediação pedagógica, pois ela possui a possibilidade de ser um elemento catalisador entre o professor e o aluno. "Isso se deve ao fato de as narrativas transmídia se basearem em colaborativismo, participação, criação coletiva e expressão em diferentes formatos, linguagens e canais guiados por uma narrativa central" (CORREA, 2014, p.109).

A interação dos alunos e professores se tornou mais fluída à medida em que as barreiras do aprendizado iam se dissolvendo. A ideia inicial de que o professor é o detentor da chave do conhecimento, aquele que abre as portas durante o período de aula para o aluno acessar e aprender, também se misturou com a ideia de um ambiente colaborativo. Cada um dos participantes teve sua autonomia e criatividade valorizada e reconhecida. A comunidade através da generosidade e colaboração doou seu tempo livre e seu conhecimento para a criação de algo maior.

Damiani (2008, p.214 apud Parrila 1996) argumenta que as principais características de grupos de trabalho colaborativo são "aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses." Observamos essas características nas produções dos alunos, visto que cada participante tinha sua responsabilidade por uma parte da história, seja na captação de entrevistas, informações ou gravações. Ao mesmo tempo, todos tomavam as decisões conjuntamente, sem hierarquias, mas um ajudando ao outro a fazer o melhor. O trabalho colaborativo proposto pelo projeto Educomunicação foi alcançado com sucesso nas experiências relatadas e, pode-se dizer, em todas as atividades que a escola Benedita Augusta Lemes participou.

Referências Bibliográficas

CORRÊA, Elisa CD. **A narrativa transmídia como estratégia de incentivo à leitura**. Universidade Federal de Santa Catarina. Acesso em 18.jul.18. Ver em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/viewFile/1807-9288.2014v10n2p98/28395, v. 10, n. 2, p. 98-113, 2014.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, v. 24, n. 31, p. 213-230, 2008.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Aleph, 2015.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva** (A). Edições Loyola, 2007.

SALVATIERRA, Eliany. **Ecossistema cognitivo e comunicativo**. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Acesso em 18.jul.18. Disponível em http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/201.pdf, v. 7, 2010.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação**: criatividade e generosidade no mundo conectado. Tradução de Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SOARES, Ismar et al. O Projeto Educom. TV: formação online de professores numa perspectiva educomunicativa. **Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância**, v. 1, n. 1, 2004.

SOARES, Ismar Oliveira de. **Trabalho colaborativo e novos meios de produção de conhecimento**: uma proposta educomunicativa. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Acesso 18.jul.2018. Disponível em http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/149.pdf.

O lead, trabalho escolar e leitura

Mariana Mouro

Introdução

Com o passar dos dias, mais e mais a leitura e a escrita tornam-se necessárias na vida de estudantes, trabalhadores, professores, pais e mães, enfim, na vida de todo indivíduo que vive em sociedade e almeja o crescimento intelectual. É possível identificar que existem dificuldades no momento dos estudos, principalmente quando falamos de estudantes que estão no começo de suas jornadas.

É perceptível, através das experiencias proporcionadas pelo projeto Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias" (MOREIRA, 2017) que uma das maiores dificuldades dos estudantes está relacionada com a interpretação de textos. Eles passam os olhos pelas palavras, conseguem ler, porém têm dificuldades para expressar o que leram. O jornalismo se insere nesse contexto, mais especificamente o uso do lead jornalístico, como um "acelerador", um suporte para tornar a leitura prazerosa e auxiliar no processo interpretativo de uma informação. A vivência com essa prática permite ao estudante a ter contato com a informação por partes, partindo do começo, meio e fim. Isso faz com que o aprendizado chegue como um passo de cada vez, o que possibilita a interpretação e, sucessivamente, a compreensão das palavras.

Pensando no lead jornalístico como uma ferramenta para o ensino e aprendizagem, o presente texto aborda as necessidades encontradas no que se referem a leitura e interpretação, a partir da convivência semanal com estudantes de escolas estaduais do estado de Mato Grosso, das zonas rurais e urbanas. Os estudantes participantes do projeto de educomunicação receberam oficinas de jornalismo e nesta experiência expuseram suas dificuldades e seus ganhos com o lead jornalístico.

Educação – Aprendizagem

Muitos são os casos de estudantes que não entendem o conteúdo. Muitas vezes não é vontade do aluno ignorar a explicação e se perder em seus devaneios. Mas o que leva um estudante, em uma sala de aula, durante quatro horas do seu dia, escutar na maior parte do tempo seu professor falar e não compreender o que está sendo dito?

O conteúdo ministrado por um professor em uma sala de aula é de extrema importância ao estudante, na formação de sua vida escolar e também para a sua vida pessoal. Tudo que absorve, compreende, nesse tempo é armazenado e servirá para auxiliá-lo no decorrer da vida. Se esse conteúdo não é absorvido, compreendido, se faz necessária uma discussão sobre a transmissão desse conhecimento, e até mesmo sobre as estratégias para o ensino. Guedes e Souza refletem sobre as táticas de ensino:

> Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito. (GUEDES E SOUZA, 2011. Pg. 1).

Tratando-se de aprendizagem, assim como nos apresenta os autores, é relevante uso de um bom material, para que o estudante se sinta estimulado e queira ler mais, consequentemente escrever mais. A educomunicação, em suas diferentes aplicações, propõe esse trabalho: almeja que o estudante aprenda, além do que ele já estuda no dia a dia no que se refere aos conteúdos escolares, mas também conhecimentos sobre o mundo que o cerca. Ao se deparar com temas próximos de seu dia a dia o estudante poderá não mais ler somente por ler, mas entender o que está lendo e ter uma visão crítica sobre o que se lê e interligar fatos ao seu convívio, seu dia a dia, sua vida e suas experiências.

Leitura e interpretação

Outro ponto que deve ser discutido é o nível de interpretação. Em alguns casos, a leitura é simplesmente uma obrigação que deve ser cumprida à risca, pois, senão, o professor não lhe concederá a nota necessária para a aprovação escolar. Mas a leitura está para além da

nota. A leitura está para a aquisição de conhecimento, para a escrita, assim como a água para a vida. É ousada tal comparação, mas sem a leitura não há vida redacional. A formação de ideias advém do pensamento, bem como o pensamento escolar, reflexivo, crítico, só se forma, ganha corpo, quando há palavras, quando há um prévio relacionar com a situação pensada. Vejamos: Não há como discutir sobre a segunda guerra mundial se não existir um conhecimento prévio do assunto. Mesmo que um professor fale sobre esse assunto, ainda assim o conhecimento, se somente pautado nessa fala, será raso. Para uma discussão mais aprofundada sobre o tema é preciso também a leitura imersiva no assunto.

No entanto, como fazer uma leitura profunda? Por meio do que pode-se chamar de leitura investigativa. Buscar o aprofundamento em determinado assunto vai além de olhar para um texto e ler uma, duas, três vezes. É interpretar, compreender, o que diz as palavras, suas referências, sua morfologia, seu contexto. É usar o dicionário, hoje disponível não somente em formato de livro impresso, mas na internet, acessado de qualquer lugar via computador, *tablet*, celular. É buscar a compreensão do dito pelo autor em dado trecho, aquele que menos entendemos, que para não perder tempo pulamos. É também buscar professores na sala de aula, nos corredores, respeitando sempre a limitação do outro, mas ser curioso, a ponto de não se aquietar enquanto não compreender um assunto.

Para tanto, um tópico também a ser levado em consideração são os espaços de tempo e até mesmo físicos disponibilizados aos estudantes. Um estudante que trabalha durante o dia todo e estuda à noite, provavelmente não terá o mesmo tempo do que um estudante que estuda durante a manhã e seu período vespertino é também dedicado aos estudos. "Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento" (Guedes e Souza, 2011, p.1). O estudante, a partir dessa visão, passa a ser contribuinte desse conhecimento; ele irá se apropriar, não somente ouvir e aceitar. Esse processo consiste em fazer com que o estudante compreenda o que está lendo, que compreenda os exercícios que está prestes a fazer. Por isso a escola deve ceder esse espaço, na verdade não só ceder, mas construir com o aluno esse espaço, o espaço da verdadeira aprendizagem.

Espaços de Interação - Jovem e a Escola

"Você deve ir à escola para estudar". Nem sempre essa frase faz sentido para adolescentes e jovens. Mas algo que muitos de nós já ouvimos é a frase: "Eu gosto de ir à escola para ver meus colegas, não para estudar". Ao indagar um garotinho de doze anos sobre o que ele mais gosta na escola, prontamente ele responde: "meus colegas". Mas porque não gostar da escola? E quando se diz escola, a referência é sobre o conteúdo em sala de aula, disciplinas, professores das disciplinas, a parte de aprendizagem em sala de aula, propriamente dita. Não é raro ouvir depoimentos de estudantes, que o momento mais "legal" da escola se faz no recreio, pois, novamente, ele estará com seus colegas.

Surge também com esse questionamento que a escola deve se reinventar, buscar maneiras de fazer os estudantes prestarem atenção à aula, interagir com o conteúdo ensinado, observar sempre a necessidade do comprometer-se desse estudante. Mas como aproximar estudantes e professores para que a aula flua e ambos gostem daquilo que acontece em sala de aula? O estreitamento professor-aluno pode acontecer de diversas formas, e as práticas educomunicativas são algumas das possibilidades. Segundo Niewinski, a educomunicação surge como aliada nesses processos de aproximação professor-aluno, e um dos seus pilares consiste em:

> Criar e fortalecer ecossistemas comunicativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos. Muitas dinâmicas adotadas no educom apontam para as contradições das formas autoritárias da comunicação (Niewinski, 20015, p. 22).

Esse é um dos pontos chaves para que ocorra essa aproximação, pois tanto os professores, como a própria escola, ao se organizarem para que isso ocorra, o estudante se torna beneficiário dessa relação. "Ambientes abertos e democráticos". O estudante precisa se sentir à vontade em sala de aula. Sentir que ele está ali verdadeiramente para aprender, ter esse espaço para tirar suas dúvidas, entender o que em sua cabeça não está claro e, o mais importante, ter a abertura para perguntar o "porquê" sobre o que está aprendendo e absorvendo.

Os espaços de interação também precisam acontecer dentro da própria casa. É necessário o acompanhamento dos pais sob a produção escolar de seus filhos, assim como o apoio também. O ambiente familiar é de suma importância no desenvolvimento do estudante, para o desenvolvimento profissional e pessoal. É ali naquele lugar, no ambiente familiar, com o pai, a mãe, os avós, os tios, ou o lugar que é considerado o lar, que um costume será apresentado para a criança e assim por ela também absorvido.

Em alguns momentos do projeto "educomunicação, ciência e outros saberes", quando o estudante apresentava o que havia feito, jornais, vídeos, fotografias, ele era tomado de uma imensa felicidade, tudo registrado pelas câmeras em vídeos ou em palavras criteriosamente escolhidas. Para ele, aquele era o momento mais importante do projeto, mostrar para a família, amigos, comunidade o que havia feito. Ao ter o reconhecimento dos pais e das demais pessoas de seu convívio, era como se a missão estivesse cumprida. Ou seja, ao perceber que seu esforço agradou seu pai, sua mãe, irmãos, primos, tudo aquilo fazia sentido. Esse apoio recebido é fundamental para o desenvolvimento do estudante, tanto ali, naquele momento festivo, como em casa, no incentivo aos estudos, a novos horizontes, no apoio aos sonhos, no aconselhamento, na compreensão, nas conversas diárias. Portanto, quando o estudante é estimulado no âmbito familiar, ele ganha forças para buscar aquilo que deseja. Quando incentivado para estudar, os resultados escolares dele serão mais significativos.

Geralmente os jovens recorrem aos colegas para dialogar aquilo que o professor explicou na aula. É também por meio dos colegas de sala, da rua, do condomínio em que moram que os jovens avançam no conhecimento, pois a linguagem destes colegas é próxima da dele. Essa aproximação é concebida, em primeiro ponto, pela abertura que os colegas oferecem. Ele não se sente intimidado, ou com vergonha e medo de ser julgado pelos colegas. Ainda que haja esse julgamento, isso acontece de uma forma descontraída. Ao conversar com um colega ele pode perguntar o que lhe está intrigando. Há, sem dúvidas, alguma liberdade.

O estudante se comunica com seu colega sem nenhuma dificuldade. Um dos motivos é o convívio. Há diálogo diário. Outro, porque as gírias, os termos, as palavras que ambos usam para se comunicar não são tão distantes. A liberdade obtida pela convivência facilita o diálogo, a compreensão: os colegas se ajudam mutuamente em tudo, inclusive em assuntos escolares.

Jornalismo e Notícia

Três pressupostos teóricos auxiliam na compreensão do fazer jornalístico: A teoria dos valores-notícia, critérios de noticiabilidade e gatekeeper. É possível a partir da reflexão desses três modos de pensar, compreender porque uma notícia é considerada uma notícia e porque outras informações, outros acontecimentos, não são noticiados.

Os valores-notícia consistem nessa separação. Se um cão morde um homem não é notícia, mas se o homem que morde o cão (Silva, 2005), isso é notícia. Estudantes do curso de jornalismo sempre ouvirão essa frase. Com todo sentido. Pois a notícia é algo que choca, é dissonante, algo que a sociedade não está esperando que aconteça. Ou seja, nem toda informação é notícia. Desta forma, por valores-notícia define-se os "atributos que orientam principalmente a seleção primária dos fatos – e, claro, que também interferem na seleção hierárquica desses fatos na hora do tratamento do material dentro das redações" (SILVA, 2005, p. 97).

O acontecimento, antes de ser publicado, será analisado, discutido e julgado segundo esses critérios por pauteiros, repórteres, editores, enfim por todo profissional responsável pela publicação. Essas características do julgamento do fato estão ligadas aos critérios de noticiabilidade. Esse conceito pode ser entendido

> como todo e qualquer fator potencialmente capaz de agir no processo da produção da notícia, desde características do fato, julgamentos pessoais do jornalista, cultura profissional da categoria, condições favorecedoras ou limitantes da empresa de mídia (SILVA, 2005, p 96).

Por último, e tão importante quanto os outros dois conceitos, está o *gatekeeper*. Essa teoria surge como filtro de informação. Existem os guardiões (editores) que ficam sempre na linha de frente para selecionar e julgar o que entrará ou não em um jornal. Serra (2004) discorre sobre não haver valor do indivíduo nesse julgamento, assim as relevâncias devem se pautar a partir dos valores-notícia e dos critérios de noticiabilidade, sem conter valores pessoais do editor sobre a escolha das informações que passarão pelos portões. Como explica Serra, sobre o *gatekeeper*, os jornalistas são "como porteiros ou vigias das notícias, responsáveis por selecionar dentre a grande quantidade de acontecimentos diários em todo

o mundo aqueles que chegarão ao conhecimento dos leitores" (SERRA, 2009, p. 3).

A linguagem também se mune de muitas técnicas para que não haja desvio das informações que se deseja passar. Ela precisa ser objetiva, construída de forma agradável e que se aproxime do público alvo, concisa e sem desvio de compreensão. Deve perseguir a neutralidade, a objetividade. Para isso, a linguagem jornalística usa por vezes uma função denominada referencial. Essa técnica se caracteriza por sua forma objetiva e por sua concretude. Nesta categoria o sentido conotativo é deixado de lado e o denotativo é o que predomina. Tudo o que for escrito no jornalismo precisa ser direto, objetivo, como no caso de se dizer "Maria é um doce de pessoa". Para o jornalismo não tem como Maria ser doce se ela é uma pessoa, há confusão, salvo se em alguma reportagem sobre a Maria alguém muito próximo utilizasse desses termos para explicar como ele enxergava a Maria. Neste caso, por certo, o jornalista vai antes explicar, por exemplo: para o seu vizinho, "Maria é uma pessoa boa". Essa é uma das razões dessa função ser muito usada no jornalismo: toda informação precisa ser clara, objetiva e sem ambiguidade de sentidos.

Outra técnica muito discutida nas aulas de jornalismo, com a qual todo estudante de jornalismo vai se deparar, e seguir como regra básica para um bom texto, é o *lead*. O *lead* começa quando o jornalista se depara analisando um fato e tenta entendê-lo partir de seis perguntas: Quem? O quê? Onde? Como? Quando? Por quê? Essa técnica, também atualiza o leitor sobre o assunto a ser tratado, apresentando-lhe uma breve visão dos principais pontos do tema. O *lead* tem a função de conquistar, convidar o leitor para tal notícia, fazê-lo compreender o assunto a ser lido, ajudá-lo a entrar em contato com o fato e como ele foi construído, a partir dos pontos primordiais da informação.

Metodologia

Para a elaboração desse trabalho, utilizamos como experiência os encontros semanais com estudantes das escolas integrantes do projeto Educomunicação, ciência e outros saberes, em que estudantes e professores da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) desenvolviam com os alunos de escola s públicas oficinas de jornalismo, com foco na escrita, leitura e utilização do *lead* jornalístico como exercício de interpretação de textos.

Durantes os encontros, eram inicialmente utilizados textos já publicados em revisas e jornais, cujas temáticas já eram de conhecimento prévio dos jovens alunos, ou seja, de algum modo já estavam familiarizados. Depois da "decupagem" da notícia, de encontrar no texto as respostas às perguntas básicas que orientam a redação de um *lead*, os alunos eram estimulados a escrever a partir de fatos fictícios de acontecimentos na escola ou na comunidade, como exercício de texto. O projeto tinha como proposta a elaboração de um jornal impresso, no qual os estudantes, com auxílio dos professores e dos integrantes do projeto definiriam uma pauta, fariam a apuração da informação e, em seguida, escreveriam a matéria para o proposto jornal: cada escola publicou durante o projeto duas edições. Após as entrevistas e produção dos textos, os estudantes apresentaram relatos sobre a experiência de trabalhar com o *lead*, e como essa ferramenta os auxiliou na interpretação e escrita dos textos.

Resultados

Durante o processo das oficinas de jornalismo nas escolas os estudantes tiveram contato com a construção de textos jornalísticos para noticiar fatos que eles próprios julgavam ser importantes para a comunidade. Para a construção desses textos, os jovens dedicaram-se à escrita jornalística, utilizando o *lead* na interpretação e escrita dos fatos. A partir do conhecimento desses jovens sobre como é parte da escrita jornalística, como dito anteriormente, professores e estudantes entendem ser essa ferramenta eficaz para a leitura e interpretação dos textos lidos em sala de aula, de matérias em revistas e jornais ou mesmo de reportagens assistidas na TV. A compreensão acerca da construção do texto, de como aquilo foi feito, quais elementos foram usados para escrever o texto, a notícia, fez com que o estudante alcançasse o novo. Esse momento é o da descoberta, do novo para ele, do que antes não fazia tanto sentido ou lógica, mas que após a diluição da informação em suas partes vitais tornou-se passível de compreensão.

Nesse espaço de interpretação, os leitores (estudantes) estão prestes a ter o *flash* de luz que irá iluminar o escuro, o que antes não estava claro. No figurado, é o instante da luz que se ascendeu sobre sua cabeça. Assim como descreve Santos, "esse é o processo de construção de um 'leitor modelo'. A interpretação que ele fará dessa leitura para sua futura escrita é repleta de interpretação de sentido, o sentido "unívoco" (Santos, 2007) do texto,

mas que, no entanto, também está repleto de idiossincrasias. Ou seja, ao mesmo tempo que o estudante entende ele assimila com suas experiências o que já ouviu em outro lugar, de seus pais, amigos, professores, leu em uma revista, na internet. Ele busca dentro de si a referência de um outro momento vivido e tudo torna-se claro, compreensível.

Isso é o que acontece quando os estudantes se deparam com a construção do *lead*. Ao adentrar o conhecimento sobre a construção do texto (notícia) ele pôde compreender como aquele fato foi construído. Com o desdobramento da notícia através das seis perguntas básicas, a origem do texto é para ele o revelado. O olhar do estudante para o fato em si passa por um processo de mudança. Ele conseguirá buscar dentro de sua memória, com o auxílio do *lead*, as referências de onde surgiu aquele acontecimento.

Um dos exemplos mais significativos da importância desse processo veio de um aluno. Ele conta que antes assistia com a família o noticiário de telejornais sem conversar com os pais e nem discutir sobre o que estava sendo apresentado. Depois que aprendeu a "ler" a notícia passou a explicar e conversar com a família o que dizia aquela notícia. Quando acessa o universo da construção da notícia a partir das perguntas, ele vai literalmente destrinchar as informações; com esse destrinchar é possível entender, compreender a significação do material lido ou visto. Por vezes, a curiosidade também é aguçada, pois quando ele procura "o quem, o quê, onde, como, quando e por quê", se alguma dessas perguntas não for respondida, a inquietação em saber, esclarecer esse item não solucionado, o incomoda, o que faz o estudante trabalhar ainda melhor seu processo de pesquisa (apuração) para escrever o seu texto (notícia).

Referências Bibliográficas

DOS SANTOS, Gerson Tenório. O leitor-modelo de Umberto Eco e o debate sobre os limites da interpretação. Kalíope. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**. ISSN 1808-6977, v. 3, n. 6, 2007.

GOMES, Jarleide de Barros. **Dificuldades na leitura e escrita**: um desafio às práticas educacionais contemporâneas. 2016.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**, v. 6, 1998.

NIEWINSKI, Simone Biedzicki. **O celular em sala de aula: uma proposta metodológica voltada para a Educomunicaçã**o. 2015

SERRA, Sonia. Relendo o "gatekeeper": notas sobrecondicionantes do jornalismo. **Contemporânea-Revista de Comunicação e Cultura**, v. 2, n. 1, 2009.

SILVA, Gislene. Para pensar critérios de noticiabilidade. **Estudos em jornalismo e mídia**, v. 2, n. 1, p. 95-107, 2005.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo – Porque as notícias são como são**. Vol. 1. Florianópolis: Editora Insular, 2005.

Poética, estética e a produção criativa

Monique de Souza Sant'Anna Fogliatto (UFMT)

Introdução

Parece simples sentar e colocar em um papel ou em um dispositivo tecnológico tudo aquilo que transita no intelecto humano. Porém, essa tarefa compreende uma série de fases e processos, sendo eles internos ou ligados a fatores exógenos, fundamentais para se chegar até o resultado final. Seja por processos mentais característicos, palpites dados por outras pessoas ou observações e considerações retiradas de momentos vividos e compartilhados com outros indivíduos ou até mesmo experiências individuais, a criatividade está presente nessa multiplicidade vivenciada por aquele que participa de uma coletividade humana.

Assim, podemos conceber a criatividade como fruto fundamental de um processo humano rotineiro, a experiência. Mas o que este conceito significa? Para nos ajudar a elucidar este questionamento, nos apoiamos nas proposições de Larrosa (2002), que afirma que a experiência seria

> [...] algo (que) nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (LARROSA, 2002, p.13).

Assistimos a uma transformação do conceito "criatividade" no mundo contemporâneo, devido principalmente às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs). Esta nova maneira de ter acesso às informações e, consequentemente, a facilidade com que os novos

conhecimentos podem surgir e se propagar por fronteiras digitais afetaram diretamente a sociedade. Esse fato é comprovado através da visão exposta por Larrosa (2003).

> 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 (LARROSA, 2003, p.20).

Esse fato é exemplificado pela parcela mais jovem da população. Nascidos em uma era predominantemente regida por dispositivos tecnológicos, os jovens fazem do celular um equipamento quase que vital para a sua existência, ou, como já exposto por Marshal McLuhan (1964), parte integrante de seu organismo. Assim, os dispositivos tecnológicos se converteram em ferramentas essenciais na vida cotidiana das pessoas. Por eles é possível estabelecer contato com as pessoas próximas ou mais distantes, se informar acerca dos acontecimentos desenrolados próximos ou distantes de nós e, consequentemente, compartilhar percepções de mundo através das plataformas de comunicação disponíveis na internet. Sendo assim, o tempo dedicado para a produção de textos que estimulem a criatividade, o senso crítico e o conhecimento empírico dos jovens é cada vez menor, sendo estimulado principalmente no ambiente escolar.

O projeto Educomunicação, Ciência e Outros Saberes

O projeto "Educomunicação, ciência e outros saberes: Um estudo do trabalho colaborativo e compartilhável em narrativas transmídias" trouxe para o ambiente escolar uma nova proposta de encarar as novas tecnologias: a inserção gradativa dos telefones celulares como ferramenta de ampliação ou consolidação do conhecimento transmitido em sala de aula, de maneira a destoar do tradicional modo de aprendizagem, também conhecido como Educação Bancária, colocando o aluno também como protagonista e agente no processo de obtenção do conhecimento, uma vez que, no modelo tradicional de ensino

> (...) os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Cada vez mais estamos mais tempo na escola (...), mas cada vez temos menos tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2011, p.23).

Ainda segundo o autor, podemos perceber que o modelo do sistema educacional brasileiro se organiza de maneira a deter grande parte do processo criativo dos estudantes. Segundo ele, o conteúdo escolar é desenvolvido para ser utilizado de maneira pouco flexível, além de saltar aos olhos a relação vertical e autoritária desenvolvida nas escolas em que predominam este modelo educacional. Soma-se a isso, ainda, o tempo restrito em que os estudantes mantêm contato entre si no ambiente escolar para o desenvolvimento de atividades de natureza criativa.

Através de oficinas de fotografia, textos jornalísticos, audiovisual, tecnologia, outros saberes e criatividade desenvolvidas nas escolas foi possível experimentar uma nova forma de obtenção do conhecimento, a partir da utilização de ferramentas tecnológicas disponíveis nos celulares.

> As pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política (LARROSA BONDÍA, 2011, p.20).

Além disso, apesar da quase onipresença do aparelho celular para o desenvolvimento das atividades propostas nas oficinas, o que as tornavam mais produtivas dentre as dinâmicas desenvolvidas no decorrer do projeto, foi possível retomar o interesse de boa parte dos alunos para as mídias tradicionais. O fato é que o exercício do olhar e da sensibilidade possibilitaram uma nova experiência aos alunos, que passaram a exercitar a poética e a estética do sentir no processo de produção de seus produtos, sejam eles fotográficos, visuais dinâmicos ou textuais.

Assim, pode-se perceber que o processo criativo envolve dois elementos fundamentais e que atuam em consonância: a estética e a poética. Além disso, é possível afirmar que os dois conceitos são atos inconscientes no processo de criação de qualquer produto, seja ele midiático ou não, mas que têm significados que se complementam entre si. Sendo assim, a poética diz respeito ao ato criativo, feito através de uma ação no mundo, enquanto a estética diz respeito ao produto elaborado, ou seja, a comunicação estabelecida através de signos sensíveis expressos a partir de imagens, vídeos ou narrativas textuais. Sobre isso, Mattos e De Paula Sargi (2015) se apoiam na proposta de Abril (2007) quando afirmam:

> No ato de reflexionar sobre determinado objeto, situação ou indivíduo, temos a passagem da poética para a estética, em uma ação complementar que acaba por gerar no indivíduo a sensação da experiência - Abril (2007, p. 104-116) enfatiza o poder de condensação e polarização que as imagens portam, e que permitem que- muito mais do que a abstração de conceitos ligados ao *logos* - as visualidades atuem como perceptos destinados à emoção e aos sentimentos - ao *pathos*. As alegorias visuais - ou melhor, os processos de alegorização em que as imagens são "lidas e passam a dizer" - trânsito do *phatos* ao *logos* - constituem o foco de Abril" (DE PAULA SARGI; MATTOS, 2015, p.3).

Considerando esse conceito é preciso entender o papel que a comunicação exerce nesse fazer criativo. É através dela e, posteriormente da invenção da linguagem enquanto ferramenta humana em seu sentido mais amplo, que os sujeitos passaram a se estabelecer no mundo. Sendo assim, a interação entre olhares, ideologias e mundos sensíveis diversos faz surgir uma nova maneira de compreender o processo comunicativo no qual estamos inseridos. Além disso, é preciso compreender que a circulação de informações, pessoas e saberes cria uma nova categoria de sentir, na medida em que, apoiado nas proposições de Serres, Dudus afirma que o pensamento científico baseado em normas e regras está em constante implicação no mundo contemporâneo, em que

> a sociedade aparece como uma imensa solução fluida na qual se difundem, se diluem, se mesclam e se confundem substâncias psicoquímicas de cores diferentes. Crenças, tradições, ilusões, fés,

> ódios, desejos que provêm de vários estratos do inconsciente antropológico. Fluxos midiáticos que provêm de várias fontes do ciberespaço. Fluxos subculturais que provêm dos vários níveis do imaginário planetário. E longe de reduzir ou uniformizar o comportamento cultural, a integração planetária produziu uma multiplicação de refrações, esfumaçamentos, meios-tons que dependem dos diversos graus de contaminação. (...) As decisões globais dependem cada vez menos da opinião e da vontade, e cada vez mais do devir cego e inevitável dos fluxos psicoquímicos (hábitos, medos, ilusões, fanatismos) que atravessam a mente social (DUDUS, 2004, p.19).

Para Serres, a comunicação acaba por transpor os limites do tempo e espaço, permitindo a permanente e constante troca de sentidos entre eu, o outro e o mundo, já que mesmo no fazer científico a intuição vê, primeiro, depois a demonstração a acompanha. E cada demonstração tem características principais – unicidade, clareza, economia, fechamento, saturação, síntese.

Dessa forma, no processo de produção de um material de qualquer natureza, mesclamos o fazer científico e as experiências permitidas através do sentir. Nos forçamos a ver o mundo de outra forma, baseado nos sentidos, naquilo que nos afeta. Não devemos, entretanto, renegar o fazer científico, mas entender que ele é construído de uma maneira diferente, porém válida. Sendo assim, o objeto da poética, para Dudus (2004, p.20) é "produzir hibridizações, mostrar que nada está tão separado entre os saberes, entre os tempos, entre os lugares, entre as coisas, entre a natureza e o homem".

O conceito se define enquanto "necessário para reinventar a linguagem na qual um pensa e todos pensam. Imediatamente a filosofia torna-se poética, no sentido original da palavra grega 'poiesis', que significa fabricação, produção e invenção" (DUDUS, 2004, p.20). Assim, esse tipo de pensamento elaborado por Serres considera tanto as questões individuais, as singularidades de cada sujeito enquanto ser pensante e reflexivo quanto a singularidade dos acontecimentos, a partir do princípio de associação de múltiplas ideias proporcionada pela interação entre os sujeitos compartilhantes de um mesmo espaço físico ou ideologia. Assim, a poética se torna a responsável, segundo Dudus (2004), por "traduzir em termos normativos e operativos um determinado gosto, que, por sua vez, é

toda a espiritualidade de uma pessoa ou de uma época projetada no campo da arte" (DUDUS, 2004, p.33).

Ainda segundo o autor, é preciso considerar o tempo e o espaço físico enquanto elementos inerentes e auto-completantes, concebendo o segundo enquanto "fluxo contínuo, vivo, com seu próprio tempo e ritmo", configurando poética como um modo de fazer reflexivo. Para ele o tempo se configura enquanto "distribuição multidirecional, não só horizontal mas verticalmente. Essa noção materialística de tempo é nova" (DUDUS, 2004, p.39). Para esse autor, essa noção não produz apenas uma reflexão sobre um trabalho do pensamento em relação ao tema, mas uma potência para produzir diferença, qualidade e intensidade. Assim sendo, a poética se torna, enfim, a responsável por estabelecer um elo entre as atividades desenvolvidas no inconsciente e aquelas desempenhadas conscientemente.

Esse fato pode ser percebido através das narrativas criativas produzidas pelos estudantes que participaram do projeto, independentemente do meio em que estes vivem. Fatos retirados do cotidiano, cenas corriqueiras e até mesmo o retrato de suas rotinas diárias foram colocadas em questão através das narrativas criativas e das fotografias produzidas. Além disso, foi possível perceber que, apesar da resistência enfrentada no início, devido principalmente ao pouco contato com as mídias tradicionais e narrativas criativas, os alunos passaram a exercitar mais a criatividade, colocando em palavras ou imagens as experiências proporcionadas pelo cotidiano e pelas atividades de campo desenvolvidas.

Foram criados novos horizontes e o gosto pela escrita criativa foi aflorado a partir dessas experiências, o que cativou o gosto de uma determinada parcela dos alunos das escolas rurais e urbanas participantes do projeto. Além disso, a experiência do celular em sala de aula possibilitou uma nova forma de contato entre alunos e professores, que trabalharam colaborativamente para a produção de materiais com conteúdos escolares de forma a atuar na construção coletiva do conhecimento transmitido em sala de aula.

No caso da experiência promovida com crianças e adolescentes em escolas rurais e urbanas do estado de Mato Grosso, a proposta de construção de narrativas verbais e visuais possibilitou para eles a abertura de novos horizontes. Através delas, os jovens passaram a exercitar o olhar e a escrita de forma sensível ao mundo que os rodeava, permitindo-os criar um retrato de seu cotidiano e do espaço em que vivem.

Experiência, enquanto exercício da subjetividade pode ser entendido como a responsável, segundo Denilson Lopes (2007), por "retirar o sujeito

de si (...), ela revela e oculta, tem espaços de luz e de sombras". Diz o autor: "A experiência se faz fluxo a ser narrado, compartilhado" (LOPES, 2007, p.7-8). Neste sentido, o contato sensível dos alunos com o mundo que os rodeia, então, serviu de ponto de partida para um se tornar visível ao outro. A partir do exercício do olhar sensível e da atenção aos detalhes do ambiente, os alunos puderam compartilhar o espaço em que habitavam de maneira essencialmente particular, colocando suas percepções de mundo a partir das narrativas textuais e visuais, o que possibilitou a ampliação de horizontes e, principalmente, um novo modo de perceber o mundo e as coisas que o compõe.

Outro ponto importante a ser destacado é a melhora na habilidade no uso dos recursos disponibilizados nos aplicativos. Antes utilizado essencialmente para o acesso às redes sociais e fotografias corriqueiras do cotidiano, esse meio de comunicação passou a ser cuidadosamente operado para compor narrativas visuais, sendo também ferramenta auxiliar para narrativas de outra natureza. Além disso, a proposta de observar o mundo que o cerca e valorizá-lo através de documentação escrita ou audiovisual sofre impacto na medida em que considerarmos que a utilização destas narrativas na rede, como propõe o projeto, acaba por criar uma significação especial e, consequentemente, fortalece a identidade com lugar em que estes alunos estão inseridos, do meio em que habitam, a natureza que o cerca e a visão de mundo que possuem. Dessa forma surge o princípio da diferenciação, não como um fator depreciativo no sentido de que uma comunidade é melhor ou pior que outra, mas sim no sentido de criar um ideal de identificação coletiva relativo ao lugar em que vivem, caracterizando-o como particular, próprio e característico de determinado povo que dispõe de uma cultura e costumes singulares.

Nesse sentido, a utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação passaram a ganhar papel fundamental para a divulgação de determinada cultura e povo baseado principalmente no processo de afirmação por auteridade, ou seja "sou deste povo porque sou diferente daquele outro". A afirmação dessa cultura particular está no cotidiano do projeto "Educomunicação, ciência e outros saberes" na medida em que os produtos produzidos, entre eles vídeos, fotografias, narrativas criativas e o próprio jornal impresso, afirmaram a identidade local ao abordar temas ligados às culturas, saberes populares, histórias de vida, lendas, religiosidades, entre outros temas locais. A partir desses produtos, auxiliados pelas ferramentas tecnológicas, os participantes do projeto puderam entrar

em contato com suas raízes e conhecer mais sobre as histórias das pessoas da comunidade, a história de sua localidade e até mesmo aspectos de cada localidade antes desconhecidos.

O fato é que o ambiente antes tomado como algo comum, torna-se objeto de conhecimento e, portanto, passível de ser explorado e documentado através de textos, fotos e vídeos. A partir do exercício da poética, o ato de pensar sobre o que se deseja retratar, e da estética, o ato de se fazer ver, de produzir impacto sobre o outro, os alunos puderam construir com bastante clareza, criatividade e olhar extremamente sensível uma imagem do mundo em que habitam. Como diz Larrosa (2011, p.8), "o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que nos acontece afeta de algum modo, produz alguns efeitos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos".

Dessa forma, muito mais do que um autoconhecimento e aprofundamento na realidade particular de cada comunidade, os alunos puderam "dar a ver", ou seja, retrataram uma comunidade através dos signos que possuíam, utilizando a ferramenta tecnológica. Sobre o que é experenciado e compartilhado através dos sentidos, entende Larrosa (2011, p.20): "o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena". É fato que o homem, enquanto ser social, nunca abandonou o modo mítico de ver, perceber e interagir com o mundo.

> O homem é um animal mitológico, produto e produtor da dialógica entre duas estratégias, dois modos de decoduficação do mundo. " Os dois modos coexistem, entreajudam-se, estão em constantes interações como se tivessem uma necessidade permanente um do outro; podem por vezes confundir-se, mas sempre provisoriamente (MORIN, 1987, p.144).

Deste modo, é preciso retornar à sensibilidade humana e à percepção sensível para que possamos compreender melhor o mundo e as relações criadas. Além disso, o exercício da sensibilidade no olhar estimula a criatividade e aflora os sentidos humanos. Trazendo essa ideia para a realidade escolar, o conhecimento pela experiência adquirida do mundo através do sentido revela uma inovadora forma de exploração a ser desenvolvida no interior das salas de aula.

Trazer as experiências do mundo para o conhecimento disposto nos materiais escolares ainda possibilita o estímulo à sensibilidade do olhar para os demais e para as cenas e detalhes cotidianos, antes esquecidos. Esse fato pode ser experenciado nas oficinas propostas pelo projeto Educomunicação, Ciência e Outros Saberes das mais diversas maneiras. Foi proposto aos alunos atentar para as particularidades da comunidade em que viviam, suas crenças, lendas, costumes e tradições. A partir dessa experiência os próprios alunos puderam conhecer um pouco mais e se atentar à determinados fatos e situações que lhes eram comuns. Além disso, puderam experimentar a prática da documentação de suas realidades nas mais diversas mídias, sendo elas tradicionais, como o caso da produção jornalística e até mesmo por meio de produções de contos, lendas e outros tipos de narrativas criativas desenvolvidas no decorrer do projeto.

As formas de conceber o meio coexistem dentro do ser humano, mas, no mundo atual, subjulgamos a maneira sensorial de perceber o mundo pela fugacidade daquilo que nos acontece e nos cerca. O fato é que no mundo moderno não paramos para observar aquilo que está próximo a nós com maior atenção, não nos atentamos aos detalhes. Sendo assim, muitas das coisas presentes no mundo deixam de nos afetar enquanto experiência sensível, não fazendo parte do universo de sentidos e experiências do homem moderno.

O que percebem é que o uso inadequado das tecnologias afasta a experiência enquanto sensibilidade, colocando-a como algo mais superficial. Ainda segundo Larrosa,

> (...) a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. (...) E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo (...) A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos, impedem também a memória (LARROSA BONDÍA, 2011, p.23).

O fato é que o acesso a informações rápidas e a falta de sensibilidade para com o ambiente que nos cerca cria uma nova dinâmica social entre os seres humanos e o ambiente. O modo de entender e perceber o mundo pelas mídias, considerando a velocidade das informações, requer tempo à reflexão. Em sentido contrário, a prática do olhar sensível nos ajuda a resgatar espaços e ideias antes desconsideradas. Uma flor do campo, por exemplo, banal, presente em quintais, campos, se fotografada com o

orvalho do amanhecer, com sensibilidade e paixão, não e mais algo comum. Estamos acostumados a ver com muita rapidez, de maneira bastante superficial. Os locais que estimulam nossa sensibilidade estão cada vez mais reduzidos, dado ao ritmo de vida que empregamos cotidianamente. O fato é que a poética e a estética do processo sensitivo ficam restritas a pequenas ações cotidianas, já que estamos em um ritmo de vida baseado na instantaneidade e na renovação imediata dos fatos.

É preciso considerar, no entanto, a singularidade de cada sujeito e compreender que cada um de nós carrega nossas experiências, sentimentos e sensações únicos, uma vez que aquilo que afeta uma pessoa pode não fazer parte do universo sensível de outra, seja em uma mesma realidade social seja em outra diversa. Um sujeito nunca poderá ter uma visão geral do mundo, uma vez que o mesmo não tem acesso àquilo que afetou de maneira singular o universo de sentido da pessoa exterior a ele.

Para Faraco (2011, p.14), "quando contemplo alguém situado fora e adiante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis jamais coincidem". Dessa forma, o autor chama atenção para a valorização da singularidade e da experiência enquanto fruto de seus sentidos individuais que podem ser compartilhados, nunca em sua totalidade, com os demais seres sociais que compartilham do mesmo espaço. Assim, as atividades desenvolvidas pelo projeto permitiram a troca de sensibilidades, de experiências marcantes e de valorização do local, de cada um e de todos, ao mesmo tempo.

Referências Bibliográficas

DE PAULA SARGI, Letícia; DE MATTOS, Aclyse. **O marketing de experiência e a sua importância no cenário mercadológico atual**. Anais do XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste. Disponível em http://www.portalintercom.org.br/anais/centrooeste2015/resumos/R46-0309-1.pdf acessado em 20 de dezembro de 2016.

DUARTE, André 2002: "Heidegger e o outro: a questão da alteridade em Ser e Tempo". **Natureza humana**, v. 4, n. 1, pp. 157-185.

DUDUS, Gerson. Uma poética da comunicação: Hermes, anjos e ruído. Salvador: CD-ROM de palestras do **XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom**, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de hoje**, v. 46, n. 1, p. 21-26, 2011.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão** e ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LARROSA, J. **Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel**. Laertes. Barcelona, 2003.

LOPES, Denílson. **Por uma estética da comunicação. A delicadeza: estética, experiência e paisagens**. Brasília: EdUnB, p. 21-34, 2007.

MORIN, Edgar. O duplo pensamento. In: **O método III**: O conhecimento do conhecimento. Lisboa: Europa-América, 1987.

O consumo de tevê e internet por estudantes de escolas urbanas e rurais de Mato Grosso

Tania Mara Rauber

Introdução

A internet e seus inúmeros canais, como *blogs*, redes sociais, *vlogs*, dentre outros, revolucionou a forma não só de produção e consumo de informação e entretenimento, mas também de interação e expressão entre as pessoas. Pesquisas revelam que, apesar de a televisão ainda ser a principal fonte de informação dos brasileiros, o número de pessoas conectadas no Brasil é cada vez maior. Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que, em 2016, mais da metade dos domicílios do país passou a ter acesso à internet[1].

Além de alterar o modo de consumo de mídias, antes centrado principalmente na televisão, a relação com as novas mídias surgidas na era da *Web* mudou também os modos de compreender as relações entre as pessoas, principalmente das últimas gerações, tanto que muitos dos jovens de hoje talvez não consigam imaginar o mundo sem o acesso à grande rede. A possibilidade de se expressar, ter voz e ser ouvido, sem a necessidade de hora e local marcado, como exigem as mídias tradicionais, parece ter perpetuado a relação das juventudes com a *Web*. Porém, apesar dessa dependência quase vital pela internet, as desigualdades entre jovens que vivem no campo e na cidade ainda são grandes. Foi o que constatamos na aplicação de um questionário exploratório sobre o uso do YouTube em escolas públicas da rede estadual, da área urbana e rural, localizadas nos municípios de Cuiabá, Várzea Grande, Acorizal, Jangada e Santo Antônio de Leverger, considerados integrantes da região metropolitana de Cuiabá.

1 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), 2016, disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/c62c9d551093e4b8e9d9810a6d3bafff.pdf acesso em 26/06/18.

O público alvo foi constituído de alunos participantes do projeto de pesquisa "Educomunicação, Ciências e outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias" (MOREIRA, 2017), desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Secretaria do Estado de Educação (Seduc). Nas discussões, os estudantes revelaram algumas questões no uso da plataforma YouTube, hoje o principal site de compartilhamento de vídeos por usuários da internet, que merecem uma atenção mais acurada. As respostas sinalizam que, mesmo tendo conexão com a grande rede, a qualidade técnica não garante isonomia no acesso às novas mídias aos jovens da cidade e do meio rural. Estas desigualdades se refletem não apenas nas relações sociais, mas se mostram também como uma ameaça para a permanência dos jovens no campo e uma enorme barreira para o uso do "excedente cognitivo"[2] para a realização de tarefas colaborativas, que visem à melhoria da própria comunidade, ou seja, do meio em que eles vivem.

A internet e os jovens do campo e da cidade: uma relação de desigualdades

A televisão ainda é o veículo mais utilizado pela população brasileira para saber o que acontece no país. Conforme a Pesquisa Brasileira de Mídia 2016 – Hábitos de consumo de mídia pela população brasileira (PBM)[3], 63% das pessoas utilizam a tevê para se informar, enquanto 26% preferem a internet como meio de informação. Outros 10% se informam por meio do rádio e de jornais. A maioria, em torno de 77%, assiste a televisão todos os dias da semana e passa, em média, três horas por dia em frente ao aparelho televisor.

O tempo parece ser expressivo, se contabilizadas as mais de mil horas ao ano, mas esse número já foi bem maior. Por longo período, segundo Shirky (2011), a televisão desempenhou o papel de "lubrificante social" na sociedade, a exemplo do Gim durante a Revolução Industrial. A bebida foi excessivamente consumida à época e uma das explicações, segundo o autor, foi a necessidade de um alívio para as estressantes

2 Na definição de Shirky (2011), excedente cognitivo é o "uso do tempo livre para atividades criativas".

3 Pesquisa Brasileira de Mídia (2016) disponível em http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view. Acesso em 20/03/17.

e excessivas cargas de trabalho a que as pessoas estavam submetidas. Assim também foi com a tevê.

> A TV tem sido nosso gim, uma resposta infinitamente expansível à crise da transformação social e, assim como o consumo de gim, não é difícil explicar por que as pessoas assistem a determinados programas de televisão - alguns deles são muito bons. O difícil de explicar é como, no espaço de uma geração, assistir TV tornou-se um emprego em meio expediente para todos os cidadãos do mundo desenvolvido (SHIRKY, 2011, p. 11).

Apesar de ainda ser uma das principais fontes de informação e entretenimento para grande parcela da população, a televisão já não tem a mesma atratividade. A mesma pesquisa apontou que 77% das pessoas realizam alguma outra tarefa enquanto assistem tevê, sendo a internet a principal concorrente na disputa da atenção dos espectadores. Dos entrevistados, 35% revelaram comer alguma coisa enquanto assistem. Outros 28% usam o aparelho celular, 24% conversam com outra pessoa, 19% realizam alguma atividade doméstica, 17% navegam na internet e 16% enviam mensagens instantâneas para outras pessoas. Somente 23% disseram não desempenhar nenhuma outra atividade ao mesmo tempo. Em contrapartida, a internet tem barganhado uma parcela maior do tempo semanal dos brasileiros. O acesso ocorre tanto de segunda a sexta quanto aos finais de semana, e o tempo médio diário de navegação ultrapassa as quatro horas e trinta minutos, 50% a mais que o tempo dedicado a tevê.

Esta pesquisa, realizada pelo governo, ouviu brasileiros em municípios de todos os portes, tanto capitais quanto cidades do interior, abrangendo pessoas de todas as faixas etárias, salários, raças, religiões, ocupações, estado civil e escolaridade. A abrangência sugere o real cenário do consumo de informação no país, que sofre cada vez mais mudanças com a universalização da *Web*.

O acesso à rede revolucionou não só a forma de consumo de informação, mas o conceito de mídia. Na internet, emissor e receptor dividem papeis, evidenciando o novo modelo de comunicação defendido por Shirky (2011), em que as pessoas consomem, produzem e compartilham. Desta forma, como explica Jenkins (2014), ao invés de divulgação, o que ocorre hoje é a circulação de conteúdo da mídia. O compartilhamento é impulsionado por forças de todos os lados e são as decisões de compartilhar e fazer circular um conteúdo

que estão remodelando o cenário da mídia. O público não é mais um mero consumidor. "Nesse novo modelo, o público tem um papel ativo na propagação de conteúdos, em vez de somente servir como portador passivo da mídia viral: suas escolhas, seus investimentos, seus interesses e propósitos, assim como suas ações, determinam o que ganha valor" (JENKINS, 2014, p. 47).

Uma das principais características da internet é a possibilidade de interatividade no processo comunicacional, diferente de outros meios, como a televisão, que permite apenas uma relação de interação com o espectador. Possari (2009, p. 7 e 58) explica a interação como "a condição de os dois polos 'inter-agirem' para a construção de sentidos", ou seja, não há possibilidade de intervenção ou mudança no conteúdo apresentado. Já a interatividade "diz respeito à ação do receptor, que é a de interferir, modificar o que está sendo objeto de construção de sentidos/de conhecimento" (POSSARI, 2009, p. 58).

Talvez seja esse um dos principais pontos de diferenciação da tevê. Em seu início, como nem todos tinham o aparelho receptor, a tevê promoveu uma interação, aproximou as pessoas (BARROS). Porém, tão logo se tornou financeiramente mais acessível, provocou uma diminuição na socialização entre os indivíduos. Já na internet, a interatividade é possível em todos os momentos: "Queremos estar conectados uns aos outros, um desejo que a televisão, enquanto substituto social elimina, mas que o uso da mídia social, na verdade, ativa" (SHIRKY, 2011, p. 18).

Outra diferença apontada por Jenkins (2014) é que a internet torna possível acessar qualquer conteúdo sem a necessidade de hora e local marcado. Neste contexto, o telespectador visto apenas como audiência, ou seja, moeda de troca entre as emissoras e anunciantes, não tem mais espaço. Machado vai ainda mais além e propõe o termo "interator" para substituir o de espectador. Ele defende que tudo que se desenrola na tela depende das ações, iniciativas e decisões do usuário, logo o papel desempenhado por ele é de interatividade. "... Expressões como usuário, espectador e receptor já não dão conta da nova situação participativa" (MACHADO, 2007, p. 144).

Estas e outras características explicam a expansão da grande rede. Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que, em 2014[4], mais da metade dos domicílios brasileiros passou

4 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2014, disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/9564-pnad-tic-em-2014-pela-primeira-vez-celulares-superaram-microcomputadores-no-acesso-domiciliar-a-internet.html. Acesso em 20/03/17.

a ter acesso à internet. Naquele ano, eram 36,8 milhões de casas conectadas, 54,9% do total. Um ano antes, em 2013, esse percentual era de 48%. No final de 2016, conforme já citado anteriormente, o percentual passou para 69,3%. Além do crescente acesso há outros fatores que determinam o crescimento da rede. Lemos, por exemplo, cita autores como Pool (1983), que considera as novas mídias como tecnologias de liberdade, onde não se pode controlar o conteúdo, e Léo Scheer (1994), que aponta que, na sociedade virtual, da comunicação, informação e comutação, o usuário produz o seu "próprio espetáculo, seu próprio imaginário, seu próprio desafio" (1994, p. 55, apud LEMOS, 2010, p. 77).

Esses diferentes modos de relacionamentos sociais auxiliam no entendimento da ocupação, principalmente pelos jovens, da internet, e, consequentemente, o afastamento de outros meios, que tem como característica a previsibilidade e linearidade, como é o caso da televisão. É na internet que os jovens conseguem se expressar, ter voz e ser ouvidos, como diz Shirky (2011, p. 15): "populações jovens com acesso à mídia rápida e interativa afastam-se da mídia que pressupõe puro consumo". Foi o que revelou a Pesquisa Brasileira de Mídia 2016. Enquanto na faixa etária de 45 a 54 anos, 67% utilizam a tevê para se informar; entre 16 e 17 anos, 67% preferem a internet como fonte de informação; entre 18 e 24 anos, o percentual é de 50%. Os índices vão se invertendo à medida que a idade avança. De 25 a 34 anos, 33% optam pela internet para saber o que acontece no país. Outros 54% preferem a televisão. Já de 35 a 44, 28% buscam informações na internet e 68% na tevê. O restante se informa por outros meios, como rádio e jornal. Estudantes também preferem a internet como fonte de informação. Mais da metade, 62%, revela se informar pela grande rede. Outros 38% ainda preferem a televisão.

Nesse contexto é importante entender de que juventude estamos falando. A Organização Internacional da Juventude (OIJ) considera jovem toda pessoa com até 29 anos. No Brasil, o Estatuto da Juventude Brasileira, aprovado em 2013, considera jovem toda pessoa na faixa etária dos 15 aos 29 anos. Porém, há muitos debates e questionamentos em relação aos critérios como idade, categoria social, momento de transição, dentre outros, que definem esta fase da vida.

Toaldo e Jacks (2012) promovem uma reflexão dos inúmeros critérios que buscam compreender quem é o jovem contemporâneo e definir as fronteiras que separam a juventude da vida adulta. As autoras (2012) lembram que o conceito de juventude surgiu no cenário público no final do

século 19 e início do século 20, no período de transição entre a sociedade agrária e industrial. "Esse momento trouxe consigo uma necessidade de adaptação dos indivíduos de uma nova realidade que já não se configurava mais a partir das mesmas características culturais e sociais" (TOALDO e JACKS, 2012, p. 62). Paralelamente a esta transição, o mercado de consumo passou a apelar para estes novos promissores clientes e os meios de comunicação adotaram uma linguagem universal. Foi nesse cenário que o jovem passou a buscar sua identidade, reconhecer-se e ser reconhecido.

Para buscar um melhor conceito do jovem como ator social, Toaldo e Jacks (2012) utilizam os critérios de Bourdieu (1990), Margulis e Urresti (2008) e Pappámikail (2012). O primeiro deles, Bourdieu (1990), entende que as divisões em diferentes fases da vida são delimitadas para impor padrões e normas sociais às pessoas, estipulando o que elas podem ou não podem fazer. Logo, não ocorrem naturalmente, são construídas socialmente. Nesse contexto, o autor entende que é impossível referir-se aos jovens como uma unidade ou grupo, tendo assim não uma juventude, mas várias juventudes. "Torna-se, então, artificial referir-se aos jovens como uma unidade social, um grupo constituído que possui interesses comuns próprios e uma idade definida biologicamente" (BOURDIEU, 1990, apud TOALDO e JACKS, 2012, p. 63).

Para entender estas juventudes, Bourdieu aponta duas condições básicas, que refletem na vida do jovem de forma geral: os jovens que estudam e os jovens que trabalham. Para Bourdieu (1990), muitos abandonam a escola para trabalhar e conquistar a independência financeira dos adultos. Já quem se mantém nos estudos vivencia experiências próprias da fase escolar e terá mais recursos conquistados em termos de conhecimento. Somente nesse contexto, defende o autor, se obtém diferentes concepções de juventudes.

Já Margulis e Urresti (2008) entendem que a juventude está relacionada ao contexto histórico cultural que a pessoa está inserida, o que depende da articulação de cinco variáveis: idade, geração, classe social, gênero e condição familiar. A idade e a geração são, na opinião dos autores, fatores preponderantes, já que tornam possíveis diferentes experiências. "Para os autores, a temporalidade é uma forma de estar no mundo, permitindo experimentar distâncias e durações" (TOALDO e JACKS, 2012, p. 66/67). Outro critério apontado por eles é o da "moratória vital", uma espécie de crédito de tempo para que, segundo Toaldo e Jacks (2012, p. 68), este jovem possa "explorar uma infinidade de opções que lhe aparecem

e gozá-las na forma de promessa, sem necessariamente definir-se por uma ou outra opção de imediato".

A juventude como tempo de desobrigações também é citada por Lia Pappámikail (2012) ao lembrar que os jovens começaram a ser tratados de forma diferenciada, com o amplo acesso à educação, o que garantia às crianças e adolescentes mais tempo para a formação e, consequentemente, menos obrigações. Assim como Bourdieu (1990), ela defende não apenas um conceito de juventude, mas sim de juventudes, em que, organizados em grupos, os próprios jovens buscam sua identificação e distinção.

Toaldo e Jacks (2012) consideram as três teorias importantes para entender o jovem contemporâneo. Porém, apontam que critérios como o trabalho, por exemplo, não definem mais a diferença entre adulto e jovem, já que é uma prática comum conciliar trabalho com estudo, ou seja, as vivências do mundo adulto não condicionariam mais as opções dos jovens, que, ao invés disso, estariam propícios a inventar sua própria forma de ser na fase adulta. As autoras afirmam que por este e outros motivos ainda não há um entendimento alentador que satisfaça o universo da pesquisa em relação a um conceito único de jovem na contemporaneidade.

Novas possibilidades: Cultura da Participação

Muitas das mudanças observadas por pesquisadores nas diferentes fases da vida têm sido aceleradas pelo acesso às novas mídias. Na rede, por exemplo, os jovens encontraram a possibilidade de tornar público o que pensam e acreditam. Shirky (2011) argumenta que na rede não é mais preciso que os textos passem pelo crivo de editores ou empresas para serem publicados. Isso pode ser feito com um simples clique em páginas da internet. "A possibilidade de os membros das comunidades falarem uns com os outros, às claras e em público, é uma grande transformação, que tem valor mesmo com a impossibilidade de se filtrar a qualidade" (SHIRKY, 2011, p. 48).

Uma das grandes revoluções das mídias foi a da televisão, quando o conceito de mídia era "algo produzido por profissionais, para consumo de amadores" (SHIRKY, 2011, p. 52). Agora, nos meios digitais, os amadores também são produtores e multiplicadores. As ferramentas digitais facilitam cada vez mais este novo modo de comunicar. A possibilidade do acesso à internet por aparelhos celulares contribuem ainda mais para o acesso e compartilhamento de informações.

De acordo com a PBM (2016), 91% dos brasileiros acessam a internet pelo celular. O mesmo aparelho que esse jovem utiliza para criar algo, ele utiliza para fazer circular a nova criação. Afinal, como lembra Shirky (2011), ninguém cria algo somente para si, mas para compartilhar com o outro. Esse é o princípio, segundo o autor, da cultura da participação. O fato de as pessoas estarem cada vez mais conectadas por meio das mídias sociais facilita este contato com o outro e resulta no que Jenkins (2014) chama de *"cultura ligada em rede"*, ou seja, um conjunto de práticas sociais e culturais e inovações tecnológicas. Ele ressalta que as práticas não surgiram com as inovações tecnológicas, ou seja, a cultura participativa já existia, mas ocorria de forma diferente, menos veloz e com alcance menor.

O crescimento da comunicação em rede, associados à prática da cultura participativa, facilita novas intervenções por grupos que por muito tempo lutavam para serem ouvidos. "Novas plataformas criam aberturas para mudanças sociais, culturais, econômicas, legais e políticas, além de constituírem oportunidades para a diversidade e a democratização, pelas quais vale a pena lutar" (JENKINS, 2014, p. 21). Shirky (2011) cita inúmeros exemplos de iniciativas resultantes da cultura da participação proporcionada pelas novas mídias: os que podem ter resultados de cunho pessoal, ou seja, aqueles compartilhamentos fotos ou vídeos; de interesses comuns, grupos que compartilham dos mesmos objetivos; público, com conteúdo e criações de uso público; ou cívicos, que tem como objetivo melhorar a sociedade. Esse é um exemplo claro do uso das redes sociais para organização de movimentos e protestos, como aconteceu no Brasil, em 2013, quando milhares de pessoas saíram pelas ruas pedindo mudanças no cenário político do país.

Shirky (2011) afirma que, apesar de as ferramentas serem novas, o desejo de compartilhar, a capacidade de criar coisas juntos e de doar o tempo livre são inerentes ao ser humano. As ferramentas possibilitam a participação, o compartilhamento de pensamentos e ações. Tudo isso faz com que o comportamento das pessoas de gastar o tempo livre vendo tevê também mude, e elas passem a usar o tempo livre em outras atividades, em projetos sociais, culturais, colaborativos. "Nossas novas ferramentas não causaram esses comportamentos, mas o permitiram. Uma mídia flexível, barata e inclusiva nos oferece agora oportunidades de fazer todo tipo de coisas que não fazíamos antes" (SHIRKY, 2011, p.61).

Na opinião do autor, o melhor caminho para mais descobertas e criações é ter mais grupos tentando, ou seja, ampliar a cultura da participação. Isso é possível com maior acesso às mídias sociais, um grande desafio global.

Na cidade e no campo: espaços desiguais

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)[5], de 2017, estimam uma taxa de analfabetismo de 7,5% no país. Os maiores índices estão nas regiões Nordeste, 14,5%, e Norte, 8%, regiões onde há maior concentração populacional na área rural. Na região Centro-Oeste o percentual de analfabetos chega a 5,2%, contra 3,5% no Sul e Sudeste.

Em 2010, de acordo com o censo demográfico[6], 10% dos brasileiros eram analfabetos. Na área rural, este índice era bem maior. Quase 20% da população que vivia no campo não sabia ler nem escrever. Esta disparidade era percebida em todos os níveis de escolaridade. Em 2010, apenas 56% dos brasileiros com 18 anos ou mais tinham completo o Ensino Médio. O esvaziamento das escolas do campo é notado também no Censo Escolar da Educação Básica de 2016[7], realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Embora 33,9% das escolas brasileiras estejam localizadas na zona rural, elas detêm apenas 11,4% das matrículas, totalizando 5,6 milhões naquele ano.

Favareto (2014) destaca que, no Brasil, quem vive no campo tem 30% menos chance de estudar do que quem vive nas cidades. Sem falar de um segundo desafio, que é a qualidade do ensino.

> Se a educação é uma das capacitações humanas fundamentais para poder participar da vida da sociedade, seu conteúdo precisa estar em consonância com as principais tendências contemporâneas, de forma a estimular e construir as habilidades necessárias aos indivíduos para que possam ler e interpretar criticamente a realidade em que estão inseridos, mas também para estarem aptos a aproveitar as melhores oportunidades oferecidas por este novo contexto que vai se formando nas novas formas de relação entre os

5 Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNAD), 2017, disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf, acesso em 26/06/18.

6 Censo Demográfico (2010), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível em https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/saude/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=o-que-e. Acesso em 20/03/17.

7 Censo Escolar da Educação Básica (2016) disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf, acesso em 26/06/18.

> campos e as cidades nas regiões interioranas do Brasil (FAVARETO, 2014, p. 1158/1159).

Ainda falando em qualidade, uma análise feita pelo Movimento Todos pela Educação[8] dos dados do Censo Escolar de 2015, aponta que quase metade dos professores do Ensino Médio do país dá aulas para disciplinas das quais não tem formação. Em Mato Grosso, apenas 28,8% tem capacitação adequada para todas as aulas dadas. É o segundo pior índice do país. No Distrito Federal, por exemplo, o percentual chega a 79%.

As disciplinas com as menores taxas são geografia, com apenas 5,4% dos docentes com formação específica, filosofia, sociologia, artes, língua inglesa e história, com 10%. Isso falando de escolas da área urbana e rural, sem considerar as desigualdades que as duas redes enfrentam, e representa um grande desafio para a inclusão de novas tecnologias no sistema de ensino. Consequentemente, a formação dos jovens estudantes também fica comprometida e tem reflexos significativos, a começar pelo acesso às novas mídias.

Alguns dados da Pesquisa Brasileira de Mídia (2016) apontam que, quanto menos formação, menos acesso às novas mídias as pessoas têm. Das que possuem nível superior completo, a maioria, 59%, prefere a internet como meio de informação. Outras 28% recorrem a televisão. Entre os que possuem nível superior incompleto esta disparidade também é expressiva, 53% buscam notícias na internet e 40% na tevê. Os números invertem à medida que o nível de escolaridade cai. Quem tem ensino médio busca se informar mais pela tevê, em torno de 52%, enquanto 38% prefere a internet. Já quem tem ensino fundamental, a maioria, 71%, tem a televisão como principal fonte de informação. Já a internet é acessada pela minoria, apenas 21%.

Logo, se as chances dos jovens que vivem no meio rural estudarem são menores, as chances de terem um bom aproveitamento das mídias disponíveis também serão menores. Considerando o que diz Sales (2010), de que, ao acessar a internet, os indivíduos descobrem novos espaços, onde desenvolvem teias de relações, redes de discussões, compartilham experiências, conhecimentos, emoções e sensações, a não participação na grande rede afeta diretamente no desempenho de seu potencial ativo. Significa muito mais do que ter um perfil em uma rede social.

8 Professores no Brasil (2016), disponível em https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/perfil_docente_tpe.pdf, acesso em 26/03/17.

> Essa participação, para quem vive e trabalha no campo, cria novas possibilidades de reverter sua situação, anuncia perspectivas de reinventar sua própria existência, de ultrapassar o que está preestabelecido, moldado. O envolvimento político parece dar autonomia para o jovem investir no domínio de si e poder explorar seus desejos e potencialidades (SALES 2010, p.38).

Em uma experiência etnográfica realizada em um assentamento rural da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, Castro (2009) constatou que o desejo de encontrar algo melhor para viver é um dos principais motivos que levam muitos jovens a mudar para a cidade. Para a autora, este sonho reflete tanto a exclusão estigmatizada do viver no campo quanto as dificuldades que os jovens encontram no acesso à educação, transporte, serviços como saúde, lazer, dentre outros.

Ao considerar a juventude como período de transição para a fase adulta, Castro (2009) também busca entender o contexto que esses jovens estão inseridos, e de que forma interfere no futuro dos mesmos. Uma das constatações da autora é que adjetivos como inexperiente, imaturo, sensível ou em formação, refletem na pouca confiabilidade nas relações familiares, mesmo quando há o desejo por parte do jovem de dar continuidade nos negócios da família. Aliado, muitas vezes, às dificuldades econômicas e sociais e o difícil acesso à educação, o cenário contribuiu ainda mais para a migração para os centros urbanos. "A falta de acesso daqueles que são percebidos como jovens aos espaços de decisão é expressão dessas relações de subordinação. Mas, também, da pouca confiança advinda da associação dos jovens rurais ao desinteresse pelo meio rural e à atração pela cidade" (CASTRO, 2009, p. 194).

Quando não há espaço para essas meninas e meninos, que passam a manter um convívio com as mídias sociais, os modelos e comportamentos mantidos nas comunidades se tornam obsoletos e cansativos. Em pouco tempo, segundo Castro (2009), esses jovens se sentem desmotivados para permanecer no campo. Ao perceber um novo modelo de organização social que permite participação, eles não aceitam mais a condição de invisibilidade a que ficam submetidos.

O último censo brasileiro, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que, no Brasil, em torno de 16% da população vivia em áreas rurais na época. Favareto (2014), no entanto, entende que até mesmo a separação do que é urbano e rural está cada vez mais

difícil. Isso porque, na atualidade, as pessoas se misturaram muito, tanto pela proximidade das áreas urbanas e rurais, quanto pela possibilidade de viverem em um local e trabalharem em outro. O autor defende que, se forem usadas novas classificações, já adotadas em países europeus, com critérios como densidade demográfica e localização, este percentual pode ser ainda menor. Isso porque há muitas cidades brasileiras em que a densidade demográfica é muito baixa, cenário que, segundo o pesquisador, dificulta a diversificação econômica e acaba contribuindo para a estagnação de áreas rurais.

> A baixa densidade populacional, característica básica destes espaços, é um complicador para a diversificação econômica. O perfil demográfico e as características do tecido social, marcadamente das áreas rurais estagnadas ou daquelas que perdem população é outro: há uma fragilidade dos laços sociais externos, carência de oportunidades locais, baixa expectativa quanto às possibilidades de mobilidade social e de ampliação das interações (FAVARETO, 2014, p. 1148).

Favareto (2014) cita duas obras que defendem a valorização da agricultura familiar para manter o homem no campo. O livro "O mundo rural no Brasil no século XXI", de Buainain (2014) propõe a modernização e desenvolvimento da agricultura no país por meio do uso de tecnologias. Isso não só em grandes propriedades, mas também na agricultura familiar. Porém, como tornar isso realizável quando nem mesmo o acesso a internet é possível em muitas regiões? Como diz Castro (2009), ficar ou sair do meio rural envolve múltiplas questões e este é um grande desafio.

Realidade local

Apesar de as regiões mais longínquas terem mais dificuldade de acesso às novas tecnologias e serviços básicos como educação, transporte e saúde, até mesmo comunidades que estão próximas das grandes cidades sofrem com o processo de exclusão. Foi o que constatamos em um questionário exploratório aplicado em nove escolas públicas da rede estadual localizadas em áreas urbana e rural, nos municípios de Cuiabá, Várzea Grande, Acorizal, Jangada e Santo Antônio de Leverger, todos integrantes da região metropolitana de Cuiabá-Mato Grosso. As unidades escolhidas participaram do projeto "Educomunicação, Ciências e outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias".

Responderam aos questionários 174 estudantes, com idade entre 12 e 20 anos, sendo a maioria na faixa etária dos 14 aos 17 anos. No grupo, 94 eram meninos, 77 meninas e três não responderam o sexo. O percentual de estudantes do campo foi de 54% e da cidade 46%. Os dados levantados revelaram que o consumo de tevê entre os jovens ainda é significativo. No meio urbano, 93% dos alunos responderam assistir a televisão aberta. Já no meio rural, o índice foi de 90%. Os canais mais citados foram Rede Globo, Record, SBT, Bandeirantes, Rede TV e Cultura, sendo o horário noturno o de maior audiência pelos jovens estudantes, tanto do campo quanto da cidade.

Em relação ao conteúdo consumido, lideram na preferência dos entrevistados os programas de humor. As três opções sugeridas foram selecionadas por 90% dos estudantes, que também puderam indicar outros programas de preferência. O segundo lugar ficou com os noticiários e o terceiro com programas de entretenimento, seguido dos realities shows. Em todas as questões, os alunos podiam escolher entre as três alternativas sugeridas ou indicar outros programas.

Apesar da isonomia da televisão, o acesso à tevê por assinatura e *Netflix,* provedora global de canal de filmes e séries via internet, apresenta disparidades no campo e na cidade. Um total de 34% dos estudantes rurais e urbanos disse ter assinatura de tevê a cabo em casa. Enquanto na cidade este percentual foi de 53%, no campo ficou em 19%. O acesso a *Netflix* pelos estudantes é menor: dos 174 estudantes respondentes, apenas 36 têm acesso, sendo 25 deles de escolas urbanas e 11 de escolas rurais.

Para entender o consumo de internet pelos estudantes, abordamos algumas questões sobre o uso do YouTube*,* site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários por meio da internet. Dos 174 jovens que responderam aos questionários, 159, o equivalente a 91%, disseram conhecer a plataforma. Nas escolas urbanas, o percentual sobe e chega a 98%. Já no campo, cai para 85%. Os outros 15% revelaram desconhecer ou não responderam a pergunta.

A disparidade aumenta em relação ao tempo de permanência da plataforma e assiduidade no acesso. Enquanto 22,5% dos jovens do meio urbano acessam o YouTube mais de uma vez ao dia, 22% dos jovens do campo tem contato com o site apenas uma vez na semana. Somente 7,5% deles conseguem ter acesso à plataforma diariamente. O tempo que eles passam navegando em conteúdos do portal também apresenta disparidades.

Enquanto a permanência da maioria dos estudantes das escolas das cidades é de 1 a 3 horas, no meio rural é de menos de uma hora.

O que é consenso entre os dois grupos de estudantes é a utilização do aparelho celular como principal ferramenta para acessar a plataforma. Dos 174 alunos respondentes, 91% usam smartphones para ter acesso aos vídeos do YouTube. No questionário, também indicamos uma lista de 12 canais de *youtubers* de sucesso, que, no período, se destacavam pelo número de acessos e seguidores, para constatar se tinham audiência entre os jovens estudantes. A pergunta ainda ficou aberta para que eles pudessem citar outros canais de preferência.

Dos 100 canais listados, os 12 indicados tiveram a preferência de 79% dos estudantes. Os alunos do campo, mais uma vez, demonstraram uma relação mais tímida com a plataforma ao responder a pergunta. Um percentual de 87% dos estudantes não respondeu, ou seja, sinalizou não seguir nenhum dos *youtubers* indicados e nem mesmo citou outros de preferência. Já entre os estudantes da cidade, este percentual foi de apenas 13%. A maioria, 87%, demonstrou um estreito relacionamento com a plataforma e suas celebridades.

Por meio destes dados, percebemos que os jovens do campo não estão alienados ou indiferentes às novas tecnologias de informação e comunicação. Porém, as diferentes relações estabelecidas com o canal YouTube demonstram entre os estudantes da área rural uma dificuldade maior de acesso à internet, principalmente relacionada à qualidade da rede, que não garante suporte técnico para visualização e compartilhamento de vídeos. Essas dificuldades também foram percebidas durante observação das atividades em campo, realizadas pelo projeto. Apesar da dedicação e do entusiasmo pelas produções conjuntas por meio do aparelho celular, os aparelhos usados pela maioria dos alunos rurais eram dotados de poucos recursos, como memória, velocidade, sem falar na ausência de uma conexão à internet que suportasse acesso ao conteúdo audiovisual.

Uma das preocupações é que este cenário pode intervir diretamente na forma deste jovem ser e estar no mundo. Segundo Sibilia (2008), as pessoas não são apenas o que o biológico determina, mas o que a cultura influencia, ou seja, as experiências moduladas pela interação com o outro e com o mundo. Hoje, além de textos, narrativas audiovisuais são obrigatórias para quem deseja ser visto.

> Não se trata de meras evoluções e adaptações práticas aos meios tecnológicos que apareceram nos últimos

> anos, mas de uma mutação, em que as pessoas se tornam atores o tempo todo. Assim, a espetacularização da intimidade cotidiana tornou-se habitual, como todo um arsenal de técnicas de estilização das experiências de vida e da própria personalidade para ficar bem na foto (SIBILIA, 2008, p. 50).

Assim como o desejo de se ser visto, as novas mídias também satisfazem outro anseio da juventude, de ser um sujeito social ativo. Isso é possível por meio da cultura da participação, que segundo Shirky (2011) e Jenkins (2014) sempre existiu. Porém, o surgimento das plataformas digitais ampliou o escopo de atividades do público participativo e já socialmente ligado em rede, bem como permitiu uma velocidade exponencialmente maior.

Esse envolvimento em atividades colaborativas foi outra percepção durante o projeto. Para driblar as dificuldades, jovens estudantes buscavam soluções conjuntas sobre como utilizar os recursos disponíveis para desempenhar as tarefas recebidas. O desejo de trabalhar em equipe era consenso nas salas e os resultados demonstravam maior potencial criativo e envolvimento dos alunos. Maffesoli diz que, diferente da figura moderna do individualismo, na pós-modernidade os sujeitos assumem diferentes papeis e entra em evidência o tribalismo, ou, organização em tribos. Esse pensamento é destacado por Lemos (2010, p.84), ao afirmar que "ao invés de inibir situações lúdicas, comunitárias e imaginárias da vida social, elas (tecnologias) vão agir como vetores potencializadores dessas situações, da socialidade".

Existem muitos exemplos em que a juventude assume o papel de protagonista, valorizando a cultura da participação no meio em que vive. Por meio das mídias digitais, o estudante tanto amplia as possibilidades de aprendizagem, a exemplo do modelo proposto pelo projeto de Educomunicação, quanto pode encontrar maneiras de valorizar e encontrar soluções em suas regiões e evitar, ou reduzir, como no caso das áreas rurais, a necessidade de migração para as cidades.

É certo que, entre os que têm acesso à grande rede, muitos continuam apenas recebendo mensagens e desempenhando papeis de retransmissores de mensagens alheias. Porém, no entendimento de Jenkins (2014), mesmo quem está apenas recebendo mídia, lendo, ouvindo ou assistindo, está fazendo isso de forma diferente, ou seja, a apreciação, a avaliação e crítica, e até mesmo a recirculação do material, ocorrem de formas diferentes. Nada mais é como antes e muitas mudanças ainda podem ocorrer à medida que o acesso a estas ferramentas for mais constante e refletir nas ações concretas no meio em que esses jovens vivem.

Considerações finais

Entender o jovem como um ator social, mesmo tendo diferentes idades, anseios e formações, foi um dos primeiros desafios neste artigo: um ator social que busca ser protagonista de sua própria história e que, nessa busca, encontrou na internet uma grande aliada. Com um potencial de fomentar ideias e agregar pessoas com interesses comuns, a internet pode ser considerada como um motor propulsor da cultura da participação. Por meio de inúmeras ferramentas disponíveis na grande rede, é possível compartilhar o excedente cognitivo e trabalhar em conjunto pelo bem comum, mesmo estando em lugares muito distantes.

Porém, todo este potencial pode estar ameaçado pelas desigualdades ainda encontradas por quem vive no campo. Em nossas análises bibliográficas, observações e questionários exploratórios, verificamos que há um longo caminho ainda a ser percorrido para que os jovens que vivem na área rural tenham as mesmas condições de formação em relação aos que vivem na cidade. Os reflexos desse cenário vão desde a baixa atratividade para aproveitar todo o potencial criativo e excedente cognitivo desses jovens para a solução de problemas comuns enfrentados pelas famílias e escolas, até a difícil fixação no campo, tendo em vista que a mudança para as cidades acaba sendo uma alternativa mais fácil, mesmo que sem garantias de uma vida melhor. Para aqueles que decidem continuar no campo, motivados pelo incansável anseio de mudanças e de dias melhores, segue a luta e a invisibilidade para os olhos de muitos, que estão fixados na grande rede, ainda longe de garantir os mesmos benefícios a todos.

Bibliografia

CASTRO, Elisa Guaraná. **Juventude Rural no Brasil**: processos de exclusão e a construção de um ator político. Disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131106010832/ art. ElisaGuarana.pdf. Acesso em 03/02/2017.

FAVARETO, Arilson. **A Educação nos marcos das transformações do rural contemporâneo**. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01137.pdf. Acesso em 03/03/2017.

JENKINS, Henry. **Cultura da Conexão – Criando valor e significado por meio da mídia propagável**. São Paulo: Editora Aleph, 2014.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MACHADO, Arlindo. **A Televisão Levada a Sério**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2000.

MOREIRA, Benedito Dielcio. Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. ABEducom, 2017. P.600-613. Texto Disponível em http://www.abpeducom.org.br/o-que-fazemos/publicacoes.

POSSARI, Lucia Helena Vendrúsculo. NEDER, Maria Lucia Cavalli. **Material didático para a EaA**: processo de produção. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SALES, Celecina de Maria Veras. Juventude, espaços de formação e modos de vida. **Educação Temática Digital**, V. 12, Ed. Esp, Unicamp, Campinas. Disponível em http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/858. Acessado em 06/02/2017.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação**: criatividade e generosidade no mundo conectado. Tradução de Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SIBILIA, Paula. **O show do eu – A intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

TOALDO, Mariangela M. JACKS, Nilda Aparecida. **Juventude consumo, mídia e novas tecnologias**. Rio de Janeiro: Gramma, 2014.

O projeto, a construção de conhecimento e a inteligência coletiva

Jessica Bastos

O projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias" é uma proposta de ações educomunicativas nas escolas com o uso das tecnologias digitais. O projeto foi desenvolvido com o apoio e participação de docentes e acadêmicos do Curso de Comunicação Social, das três habilitações: jornalismo, publicidade e propaganda e rádio e TV e, ainda, por técnicos lotados na Secretaria de Comunicação e Multimeios da Universidade Federal de Mato Grosso.

Valendo-se da evolução e desenvolvimento tecnológico, bem como dos formatos midiáticos advindos dessa inovação, a atividade teve como proposta contribuir por meio da técnica, prática e aplicação dos recursos tecnológicos e midiáticos em sala de aula, com o letramento midiático, facilitar a transmissão dos currículos obrigatórios e a expansão das competências típicas de uma escola convencional.

O modelo tradicional de ensino ao qual estamos submetidos separa o processo de aprendizagem da vida cotidiana, em geral reconhecendo e valorizando apenas o conhecimento formal obtido em instituições escolares e os certificados, os diplomas, enquanto que o conhecimento popular é relegado a uma posição secundária e não receba valor adequado. Essas questões foram amplamente exemplificadas e discutidas por Levy e Authier na obra "As árvores de conhecimentos", em que propunham um modelo compartilhado de aprendizagem e conhecimento, baseado em reconhecimento e valorização de competências, em que o próprio grupo social atribuiria valor e significado às competências demonstradas (LEVY, 1995).

Este projeto de educomunicação pode ser visto como uma adaptação, ou extrapolação da teoria original, em que o foco de importância não está centrado na opinião do grupo social e sua avaliação sobre as competências, mas sim nos benefícios que diversas competências combinadas podem apresentar para um novo modelo de ensino-

aprendizagem, em que a cultura local e a vivência são protagonistas do processo e contribuem para a melhor compreensão das disciplinas escolares. Buscou unir harmoniosa e positivamente o conhecimento científico e as vivências populares.

As atividades compreenderam duas etapas: a primeira delas foi desenvolvida a partir da premissa de orientação e formação, realizada em formato de oficinas e aulas práticas, em que alunos e professores das escolas selecionadas puderam exercitar conceitos e o manuseio de equipamentos, conhecer o perfil técnico dos diferentes formatos de veiculação - impresso, digital, audiovisual e os meios de comunicação. Os meios, sendo considerados conforme definido por Lisa Gitelman e apresentado por Jenkins como "...um conjunto de 'protocolos' associados ou práticas sociais e culturais que cresceram em torno dessa tecnologia" (JENKINS, 2009 – pg.41). A indicação desta definição é necessária uma vez que os planos e ações desenvolvidas no âmbito desse projeto buscou explorar outras formas de pensar a escola, ou seja, o valor da atividade está na busca e compartilhamento de saberes e competências e não no uso da tecnologia, embora equipamentos e plataformas tecnológicas sejam explorados como suporte para as atividades.

Buscando tornar a experiência estimulante e factível, quanto possível, as oficinas se dividiram entre conceitos, 'protocolos', tecnologias e equipamentos, profissionais ou não, o que invariavelmente inclui o uso de dispositivos móveis – tablets e principalmente celulares smartphones, no treino e execução das atividades. A inserção dos aparelhos celulares para o desenvolvimento das atividades foi fundamental para a transmissão da ideia básica que norteou a concepção deste projeto: o item que é apontado como rival dos educadores na disputa de atenção em sala de aula pode ser um aliado de grande valor. O objetivo foi desconstruir a mentalidade de que as múltiplas funções dos modernos smartphones estão a serviço apenas da distração e futilidades. Afinal, cada dia, mais as funções dos aparelhos celulares têm sido aprimoradas, gerando excelentes resultados em suas performances multimídia.

Assim, numa oficina de fotografia, por exemplo, as orientações incluíram desde as técnicas básicas de enquadramento, o possível uso de lentes para situações específicas e dicas de iluminação, aos aplicativos mobile mais interessantes e potentes para aplicação de efeitos e edições, além, claro, da habilidade sobre o que e como fotografar. Trata-se de um formato dinâmico de transmissão de informações que buscou,

principalmente, manter a atenção e interesse dos interlocutores. Tal prática esteve presente nas oficinas das outras áreas temáticas: audiovisual, criatividade, jornalismo, outros saberes conforme suas particularidades.

A cada encontro buscou-se estabelecer intimidade entre o indivíduo e a técnica, por meio de processos de experimentação e manuseio, os oficineiros instruíram os alunos participantes quanto ao uso dos equipamentos, de modo que as ideias não encontrassem barreiras funcionais para serem expostas e que as competências fossem exercitadas em busca das melhores soluções e resultados.

No processo de repensar a escola, estabeleceu-se laços com a inteligência coletiva proposta por Levy, "uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências (...), a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas..." (Levy, 2007 - pg. 28-29). Nessa perspectiva, alunos, professores e coordenadores das escolas eram convidados pelas equipes de oficinas a partilhar suas experiências com mídias e tecnologias, suas histórias pessoais e reconhecer, através dessas narrativas, as habilidades e potencialidades que podem investir nas atividades, construindo e aprimorando competências.

Ao longo da etapa inicial, durante o desenvolvimento das oficinas, as disciplinas escolares foram inseridas como temática das atividades, buscando-se a construção desse novo olhar sobre o conteúdo e sua forma de aprender. Um novo entendimento que pode ser alcançado a partir da perspectiva do professor e também do colega de sala que, ao utilizar as competências recém adquiridas, pode produzir conteúdo midiático que traga respostas para dúvidas não sanadas durante as aulas. Neste Momento, diz Levy: "O professor torna-se um 'animador da inteligência coletiva' dos grupos que estão a seu encargo" (Levy, 2010 – pg. 173).

Na segunda etapa, quando se desenvolveram as atividades práticas a partir da aplicação do conhecimento obtido nas oficinas, houve a geração de produtos e peças de comunicação em diversos formatos e canais de veiculação, expondo os benefícios e resultados alcançados ao longo de todo o processo. No momento de execução observou-se, em termos práticos, o quanto o modelo de inteligência coletiva, estimulado pelo projeto, pode de fato transformar a compreensão e a atuação desses grupos, a partir da prática do trabalho colaborativo.

Um novo jeito de ensinar e o Trabalho Colaborativo

Trabalhar em conjunto é uma prática tão antiga quanto se pode imaginar, no entanto trabalho em equipe não significa necessariamente colaboração. Algumas linhas teóricas defendem que a evolução tecnológica que alcançamos tem direcionado o indivíduo para um modelo social conectado, uma vida em rede que se estende a todas as áreas e segmentos: relações pessoais e profissionais, questões corporativas e mercadológicas, educação e conhecimento. Um universo que ignora as distancias físicas, ao qual Pierre Levy denominou ciberespaço, um ambiente de "comunicação, sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento." (Levy, 2010 – pg. 32). Estes processos e a inovação que proporcionaram teriam demonstrado ao indivíduo a importância do trabalho colaborativo.

Ainda neste comparativo tecnológico e social, quando fala sobre as tendências da tecnologia, Spyer (2007) apresenta uma definição sobre colaboração que nos parece pertinente para o contexto aplicado a este projeto: o desenvolvimento do trabalho numa perspectiva de divisão do grupo em várias equipes menores, reunidas pela afinidade de suas funções e pelas competências que podem dispor aos outros "Colaboração é um processo dinâmico cuja meta é chegar a um novo resultado... a partir das competências diferenciadas dos indivíduos ou grupos envolvidos" (SPYER, 2007 23). No entanto, é primordial que os participantes da atividade, tenham entendimento de algumas condições. Para Spyer, "na colaboração existe uma relação de interdependência entre indivíduo e grupo..., o ganho de um ao mesmo tempo depende e influencia o resultado do conjunto" (SPYER, 2007 – pg. 23). E continua o autor:

> "A colaboração depende de que os envolvidos no projeto tenham interesse genuíno pelo assunto e acreditem que o conhecimento coletivo reunido vale mais do que cada um tem a oferecer individualmente. Isso vai de encontro à visão de ensino que atribui ao professor o papel de detentor do conhecimento, reserva a ele um espaço físico separado na classe e induz o aluno a aprender com o quadro-negro à frente e não com seus colegas" (SPYER, 2007 – pg. 168).

Para Jenkins, o trabalho colaborativo está presente a partir da perspectiva da convergência, definida assim pelo autor: "a convergência representa

uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos" (JENKINS, 2009 – pg. 30). Esta busca se daria nos 'espaços de afinidades', circunstâncias em que as culturas informais são o ponto comum de entendimento e de discussão. Jenkins apresenta esta ideia com a fala de James Paul Gee: "os 'espaços de afinidades' oferecem poderosas oportunidades para o aprendizado porque são sustentados por empreendimentos comuns, criando pontes que unem as diferenças de idade, classe, raça, sexo e nível educacional" (JENKINS, 2009 – pg. 250).

O que as atividades desse projeto se propõem, portanto, é a criação desses espaços de afinidades, onde os participantes possam localizar esse ponto comum, a partir do qual poderão modificar, construir ou ressignificar os conteúdos das disciplinas, suas relações e contextos sociais, convertidos em produtos midiáticos que se fundem, complementam e, ao mesmo tempo, transgridam o modelo educacional vigente. Para que todo o processo funcione, o grupo envolvido na execução desse projeto deve operar nas mesmas bases teóricas. Nesse ponto tem início o registro das ações relacionadas à execução administrativa do projeto, os quais estiveram a cargo desta colaboradora.

A Organização dos fluxos de trabalho

O projeto contou com uma equipe, entre organizadores, executores e colaboradores, superior a 80 pessoas, incluindo neste total os professores, coordenadores e diretores das escolas participantes. Desse grupo, cerca de 30 pessoas integravam a equipe multitarefa formada por professores e alunos do Curso de Comunicação Social da UFMT, nas três habilitações, e que compunham as equipes de formação e orientação. Havia ainda os técnicos, principalmente na área de audiovisual, que davam suporte em atividades e eventos específicos, atuando na captação de áudio e imagem. Este grande grupo de pesquisadores foi segmentado em núcleos de trabalho, com funções diferentes, que se relacionavam e, em certos pontos, tornavam-se interdependentes. Foram eles:

- Grupo de Oficineiros distribuídos nas áreas de conhecimento definidas para a execução do projeto: Audiovisual, Criatividade, Fotografia, Jornalismo e Outros Saberes.
- Grupo de Produtores de Conteúdo, segmentados por área ou plataforma de veiculação: Audiovisual, Fotografia, Jornalismo e Social Media.

- Grupo de interlocução com as escolas, formado por até três membros da equipe executora, em geral, um docente da UFMT, o acadêmico escolhido para liderar localmente e um auxiliar que atuava na manutenção do relacionamento entre equipe executora e alunos participantes, tirando dúvidas e estimulando a participação;
- Grupo Gestor, formado pelos professores que integravam a equipe de execução e que acompanhava a evolução das escolas. Estiveram responsáveis pela manutenção do contato com professores, coordenadores e diretores das escolas participantes, visando o estreitamento dos laços e o contínuo interesse em participar do projeto;
- Grupo Administrativo, do qual fui responsável, esteve a cargo da emissão e recepção de documentos; controle de fluxos e atividades; monitoramento do calendário; solicitação de pagamentos para fornecedores e participantes, entre outras atividades de organização.

Tais grupos tinham papeis e ações singulares, necessárias para o pleno desenvolvimento do projeto, mantendo planos específicos de ações e reuniões setorizadas, para alinhamentos e feedbacks. Atentos às questões tecnológicas e buscando uma comunicação mais veloz, cada um desses grupos estava organizado em meio online, através de aplicativo de comunicação instantânea, onde a rotina de atividades especificas era desenvolvida. Conjuntamente às ações setorizadas, ocorriam os encontros gerais, em que os líderes de atividades relatavam as ações do período correspondente, com o devido repasse de informações e eventuais demandas. Após a explanação, os pontos de interesse eram avaliados e comentadas pelos membros, indicando aprimoramentos e/ou ajustes necessários, caso houvesse.

Os grupos responsáveis por ministrar oficinas responderam pelas etapas iniciais, de apresentação e manuseio de equipamentos, os treinos e testes, além da orientação teórica que fundamentou cada etapa. Eles realizaram atividades semanais nas escolas participantes, ora instruindo sobre o uso e aplicação de técnicas e tecnologias, ora acompanhando a execução de tarefas relacionadas às etapas de aprendizado. Essas atividades diárias aconteceram paralelamente em até três escolas. Normalmente, cada grupo de oficineiros era formado por três pessoas, incluídos o líder local e seu auxiliar.

Os grupos produtores de conteúdo foram responsáveis pela documentação midiática atuando no registro de todas as etapas de

execução do projeto, bem como as diferentes atividades realizadas, nos diferentes tipos de mídia e plataforma. Esta atividade visava duas ações fundamentais: a primeira, abastecer o sistema a partir do fornecimento de subsídios para as oficinas, tais como a redação de textos jornalísticos que foram apresentados como base de discussão e produção, sobre temas relacionados às disciplinas escolares; áudios e imagens contribuíram para ilustrar as aulas sobre história e literatura.

A produção de conteúdo consistia na documentação de toda a experiência, de modo a constituir, juntamente com a produção dos alunos de todas as escolas participantes, um acervo referencial que pudesse oferecer suporte para consulta futura, ou base para expansão do projeto para outras escolas, ou áreas do Estado. Toda esta produção resultou num acervo fotográfico e de vídeo que se aproxima de 1TB (*Terabyte*), além dos textos em formatos digitais e jornais impressos, que foram produzidos pelos alunos das escolas participantes.

A interlocução com as escolas foi realizada em duas esferas: junto aos alunos e junto ao corpo docente e dirigentes da escola. Em ambas as frentes havia dois membros da equipe organizadora, os líderes do projeto junto à escola, sempre um professor e um acadêmico da UFMT. As ações desses grupos estavam centradas na construção e manutenção de relacionamento, o acompanhamento contínuo das atividades e a construção de uma identidade personificada para o projeto e no estabelecimento de uma perspectiva de pertencimento.

O Grupo Gestor centrava suas ações na questão de funcionamento do projeto, atuando na interlocução com as escolas e a Secretaria de Educação do Estado – SEDUC, de modo a viabilizar soluções que pudessem beneficiar as atividades, atender demandas e questionamentos das escolas quanto às atividades executadas e os resultados alcançados. Além disso, era responsável pela definição do calendário de atividades. A logística do projeto e as ações administrativas estavam sob responsabilidade da Coordenação Geral do projeto e desta autora, cabendo ao Grupo Administrativo o gerenciamento das questões burocráticas oriundas, ou resultantes das atividades previstas no plano de desenvolvimento.

O projeto foi desenvolvido paralelamente em nove escolas estaduais de Mato Grosso, com realização de atividades no período de março a outubro de 2016, com a ocorrência de visitas semanais. Ao longo dos sete meses de execução, foi comum a realização de visitas a três escolas simultâneas, com previsão de atividades distintas. Isso significa dizer que era necessário

o atendimento e organização do fluxo de até 03 equipes diferentes, com demandas e particularidades específicas, em conformidade com as escolas que receberiam o grupo, bem como ao objetivo e ao perfil dos membros envolvidos em cada visita.

A organização e o funcionamento diário do projeto estiveram centradas no registro documental das etapas e ações em execução. As saídas contaram com um ritual burocrático composto por um elevado conjunto de detalhes:

a. o controle de fluxo das equipes consistia das etapas de notificação e confirmação de membros que participariam da atividade naquela data; identificação da temática a ser abordada nas oficinas em cada destino; liberação de veículos e seus respectivos documentos e chaves, garantindo que houvesse pontualidade nos horários programados, inclusive viabilizando as saídas fora de horários comerciais;

b. a liberação de equipamentos exigia a separação dos itens e conferência dos equipamentos necessários para cada uma das atividades previstas; o inventário e o registro de saída, com a devida manifestação do professor responsável, conforme o destino e objetivo da visita;

c. no que se refere a documentação diária, esta consistia da emissão das solicitações de seguro de vida e liberação de diárias, conforme o destino; no retorno de cada grupo era necessário o acompanhamento e controle de entrega dos relatórios de viagens. Tais documentos são uma exigência da Fundação Uniselva[1], que tinha como função a comprovação e justificativa, a cada viagem, da liberação de recursos de diárias. Uma demanda obrigatória para a etapa de prestação de contas, conforme prevê a legislação;

d. havia ainda a documentação mensal, referente à solicitação de pagamentos de bolsas aos membros da equipe. Neste documento eram registadas detalhadamente as datas e atividades desenvolvidas ao longo de cada mês.

Enquanto responsável pelo fluxo das equipes, veículos e equipamentos utilizados nas atividades, estabeleci um sistema ancorado no calendário de visitas às escolas e fundamentado em dois formulários base: formulário de saída e formulário de solicitação de bolsas para os participantes. O calendário de visitas era definido pela Coordenação Geral, em conjunto com as equipes de campo, em geral, estabelecido semanalmente. A partir deste calendário

1 A Fundação Uniselva é a fundação de apoio da UFMT, entidade responsável pelo gerenciamento financeiro de projetos que recebem verbas externas

tinha início o preenchimento do primeiro formulário – de saída. Este documento continha informações sobre o grupo: líder e demais membros escalados para a visita; o destino, contendo a indicação da escola e munícipio, este dado era relevante em função das normas estabelecidas pela UFMT, referentes à liberação de diárias; o veículo a ser utilizado, identificado a partir da placa; a relação de equipamentos, contendo a quantidade e descrição dos itens liberados, o número de patrimônio e uma coluna de conferência na devolução; linhas extras para informações adicionais e espaço para assinatura do Professor responsável, conforme a atividade desenvolvida.

O instrumento, elaborado em formato de *checklist* teve importante função de controle administrativo, uma vez que concentrava separadamente as informações de cada viagem em um único registro. A peça era referência para o preenchimento de outros documentos necessários, tais como os formulários de solicitação de seguro e diárias para todos os municípios, exceto Várzea Grande, que além de ser limítrofe com a capital, compõe o aglomerado urbano; o acompanhamento das entregas dos relatórios de diárias, etc.

O segundo formulário utilizado, de grande relevância para o processo de administração do projeto, foi o formulário de solicitação de bolsas. O documento emitido mensalmente era nominal, em favor de cada um dos participantes e apresentava datas das visitas e um compilado do diário de campo, contendo as informações e descrição das atividades desenvolvidas. O envio mensal do formulário à Fundação Uniselva era uma etapa burocrática obrigatória, sem a qual não era efetuado o pagamento de bolsas aos participantes.

Considerações

Este projeto de educomunicação foi desenvolvido em duas etapas, a primeira realizada no segundo semestre de 2015, posteriormente designada ensaio, e sua versão Piloto, executada entre março e outubro de 2016, a qual se referem as informações apresentadas. Há diferenças mais que significativas entre as ações empreendidas e a qualidade dos resultados alcançados entre as duas versões. Em 2015, sem qualquer aporte financeiro, as dificuldades se multiplicavam e o engajamento e a persistência da equipe encolhiam.

Ainda que se considere o entusiasmo típico das ações inovadoras, na primeira experiência esbarramos em questões de todas as ordens: o número

de escolas participantes foi acima do previsto, o que tornou a equipe pequena para a execução das atividades; a equipe organizadora não estava coesa, havia dificuldades com a definição e delimitação de funções; como dito acima, não havia recursos para custear as diárias dos participantes, que viajavam praticamente todos os dias da semana; o transporte era outro ponto crítico, sem recursos para veículos próprios, era necessário entrar na fila de demandas da Universidade para conseguir a liberação de veículo, o que causava inúmeros atrasos e transtornos na definição de calendário.

Todas as ações aconteceram em velocidade acelerada e dada a novidade dos processos e atividades era comum que alguma etapa ou tarefa não fosse compreendida adequadamente. No encerramento dessa primeira versão a ausência de recursos específicos comprometeu a qualidade dos materiais impressos, frustrando parcialmente os eventos de encerramento que se realizaram nas escolas. Acrescente-se a isso a inexperiência administrativa para gerenciar a logística de um projeto de pesquisa tão denso e desafiador, estruturado sob um conceito de colaboração e coletividade que precisava ser implementado. Se nas cinco escolas participantes do período de ensaio os resultados foram significativos, tanto que desejaram participar do projeto piloto, internamente os desgastes foram muitos e com resultados administrativos pouco significativos.

Em 2016, quando houve a oficialização do projeto, estava muito claro que as falhas administrativas ocorridas não poderiam se repetir. No entanto, era consenso que diante da estrutura existente, era inviável uma nova edição sem a liberação de recursos. Felizmente, houve a assinatura de um instrumento com a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, que assegurava recursos para todas as demandas identificadas no ano anterior: pagamento de diárias e bolsas para os participantes das equipes de trabalho a locação de veículos para atendimento exclusivo das atividades e, ainda, o pagamento de serviços que possibilitou a produção dos jornais impressos, elaborados por cada uma das escolas participantes.

O novo cenário econômico no qual o projeto estava inserido possibilitou a melhoria definitiva nos planos de logística das ações. O calendário de visitas pode ser elaborado mensalmente, contemplando a antecedência necessária para o planejamento e a definição de tarefas. Também houve ganhos no que se refere à produtividade, uma vez que não houve mais atrasos, já que havia veículos disponíveis. Além disso, as experiências e o aprendizado obtidos na edição anterior foram fundamentais para orientar a estruturação de novos métodos e procedimentos. Um *know-*

how aprendido a duras penas, mas que possibilitou a implementação de um modelo simplificado de registro, controle e monitoramento, conforme descrito acima.

Considero que toda a equipe evoluiu e alcançou novos patamares para referência. Entendo que o modelo administrativo implantado, embora eficiente, não é finalístico, carecendo de ajustes e melhorias. Entretanto, acredito que seja suficiente como ponto de partida, sobretudo no que se refere à logística de grupos diversos.

Referências

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. Trad. CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. Trad. Roneide Venancios Majer. 6ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. Trad. Susana Alenxandria. 2ª Ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LÈVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Trad. Carlos Irineu Costa. São Paulo: 34, 1993. 208p.

LÈVY, P. **As árvores de conhecimento**. Trad. Monica M. Seincman. São Paulo: Editora Escuta, 1995.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 5ª Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LÈVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu Costa. 3ª Ed. São Paulo: 34, 2010. 272p.

SPYER, J. **Conectado**. Rio de Janeiro: Jorge Zhar Ed., 2007.

Juventudes, cultura científica, transmídia e educomunicação: outras experiências

Curtidas no Facebook: modos de participação dos jovens do Sul

Nilda Jacks
Fernanda Chocron Miranda
Daniela Schmitz

O presente capítulo é resultado da pesquisa nacional "Jovem e Consumo Midiático em Tempos de Convergência", um estudo comparativo que envolveu 27 equipes de todos os estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal, e que compõem a Rede Brasil Conectado. O objetivo geral foi conhecer as realidades regionais brasileiras no que diz respeito aos usos e apropriações dos recursos multimidiáticos em processo de convergência, por parte de jovens de 18 a 24 anos.

Apresenta-se aqui um recorte dos resultados da segunda etapa de investigação, que consistiu em uma pesquisa exploratória[1] no Facebook para levantamento de informações sobre práticas dos jovens brasileiros nessa rede social digital. Os dados analisados são de 30 jovens universitários que vivem na Região Sul[2] e que pertencem a estratos baixos de renda. Esse grupo, sendo 10 de cada estado que compõe a Região, foi observado a partir de seus perfis no Facebook durante uma semana do mês de fevereiro de 2013[3]. Além das práticas de interação, foram considerados os conteúdos disponibilizados e compartilhados

1 Um estudo piloto para explorar o consumo cultural e midiático, através de um questionário aplicado presencialmente, também fez parte dessa etapa.

2 Os dados do Paraná foram os coletados pela equipe coordenada por Regiane Ribeiro e Celsi Silvestrin da UFPR; os de Santa Catarina pela equipe coordenada por Maria Jose Baldissera e Giovani Pires da UFSC; os do Rio Grande do Sul pela equipe coordenada por Nilda Jacks e Mariangela Toaldo, ambas da UFRGS e também coordenadoras da Rede Brasil Conectado.

3 Foi seguido um protocolo detalhado sobre as estratégias e os procedimentos para identificar os perfis a serem monitorados, o que incluía indicações para criar um perfil da pesquisa para adicionar os jovens como "amigo", a fim de que a observação ocorresse de forma mais ampla possível e com a anuência deles. Cada equipe criou um formulário de triagem *online*, que continha os dados necessários para identificar os jovens como pertencentes ao grupo a ser estudado. A partir disto, foram contatados via Facebook, explicando os objetivos do estudo e solicitando o aceite do "pedido de amizade" e a anuência para a realização da coleta das informações pessoais nesta rede social.

pelos 10 jovens de cada estado, sendo cinco do gênero[4] masculino e cinco do feminino[5].

Genericamente, pesquisa exploratória pode ser definida como um estudo prévio que tem por finalidade ampliar as informações sobre o assunto da pesquisa, tendo em vista seu aprimoramento rumo à elaboração de um projeto de pesquisa (SANTAELLA, 2001). No caso em questão, o interesse da Rede era avançar na compreensão das práticas de consumo midiáticos dos jovens, período no qual já tinham sido reunidas informações sobre os contextos de oferta cultural e midiático de cada estado[6].

A coleta dos dados no Facebook foi dividida em três partes: (1) dados pessoais disponibilizados no perfil tais como onde estudou, trabalhou e morou; religião e *status* de relacionamento; (2) conteúdos favoritos, ou seja, as páginas "curtidas" relacionadas a livros, música, filmes, programas de TV, times, aplicativos, entre outras temáticas estabelecidas pelo próprio Facebook para organização das *fanpages* criadas no âmbito da rede social; (3) coleta das postagens por sete dias consecutivos, que abrangeu outras informações, tais como "comentários", números de "curtidas" e de "compartilhamentos" obtidos pelos *posts*[7].

Para o capítulo, apresentar-se-á a análise dos dados obtidos nas duas primeiras etapas da coleta de dados, ou seja, relativos aos perfis e às páginas curtidas pelos 30 jovens da região Sul. No caso dos dados dos perfis, o foco foi orientado pelos campos disponibilizados pelo próprio Facebook para autopreenchimento, sendo eles:

---

4 Desde fevereiro de 2015, o campo "gênero" permite que o usuário da plataforma se autoclassifique: masculino, feminino, transgênero, assexuado ou até como um objeto. Além disso, é possível definir quem terá permissão para visualizar a identidade de gênero escolhida, possibilidade semelhante ao que já acontece com outras informações pessoais, como localidade, emprego ou formação acadêmica.

5 Alguns estados obtiveram menos de 10 perfis para observação e não necessariamente com equidade de jovens de cada sexo. No caso dos estados do Sul, o Paraná trabalhou com seis jovens do sexo masculino e quatro do feminino.

6 Ver JACKS (coord.) e TOALDO (Org.), 2014.

7 Cada postagem foi copiada em *Word*, com nome do perfil e número de postagem. *Links* para outros sites foram copiados e colados abaixo do *post* coletado. *Links* para vídeos, sempre que possível, foi feito *download* do conteúdo. Todo esse material foi inserido e codificado no Nvivo. É importante destacar que desde a versão 10, o *software* apresenta recursos de captura de dados diretamente das páginas de redes sociais a partir de plug-ins instalados no navegador. Esses recursos, porém, não foram explorados pela equipe do projeto, considerando que apenas três das 27 equipes da Rede dispunham do software no período da coleta.

a. Sobre: breve descrição sobre si;

b. Citações Favoritas: frases, poesias, letras de música, etc.;

c. Histórico: datas consideradas importantes;

d. Estudo: universidades, faculdades e escolas que frequenta ou frequentou;

e. Trabalho: posições atuais e anteriores, bem como empregadores.

Já no que concerne às *fanpages* curtidas pelos jovens, para a análise dos dados também foi mantida a classificação do próprio Facebook, ainda que se saiba que em muitos momentos as categorias das páginas se sobrepõem e/ou cruzam. No período da exploratória, a rede social trabalhava com 19 temáticas favoritas: Aplicativos, Atividades, Atletas, Esportes, Eventos, Filmes, Grupos, Inspirações, Interesses, Jogos, Livros, Música, Outros, Pessoas que lhe Inspiram, Restaurante, Roupas, Sites, Time e TV[8].

Os dados obtidos a partir da observação dos jovens dos três estados foram codificados e analisados com auxílio do Nvivo, o que permitiu o cruzamento de algumas informações e geração de quadros comparativos e *nuvens de palavras*[9].

É importante destacar que o uso do *software* foi fundamental para tornar os dados estruturados e viabilizar a leitura dos mesmos de modo *off-line* e integrado. Além disso, nesse processo ficou ainda mais evidente para a equipe o quanto os dados preenchidos pelos jovens em seus perfis tem natureza distinta do conteúdo encontrado nos chamados Favoritos. Isso porque, no primeiro espaço, o usuário da rede social é convidado a preencher um conjunto de campos – propostos pelo Facebook para a parte do perfil –, e o preenchimento depende exclusivamente do interesse ou não de fazê-lo. Já no que concerne às *fanpages*, sabemos que apesar de identificadas como conteúdos favoritos, nem sempre correspondem às reais preferências de consumo midiático dos jovens. Isso porque, o

8 Ainda que o número de categorias tenha sido revisado e ampliado pelo Facebook, optamos por considerar na análise os dados referentes ao período de monitoramento.

9 Vale registrar que na etapa de análise dos dados aqui apresentados estiveram envolvidos bolsistas de graduação, mestrandos e doutorandos que integram a equipe do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Recepção Midiática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como pesquisadores de outros estados que compõem a Rede Brasil Conectado. Especificamente no tratamento dos dados dos perfis dos jovens observados no Facebook, esteve à frente a mestranda do PPGCOM-UFRGS, Paula Coruja da Fonseca.

processo de adesão dos usuários às páginas – leia-se o ato de curtir a página e consequentemente assinar seu conteúdo (que passará a aparecer na sua *timeline*) – é resultado de interações nem sempre significativas e, por vezes, estimuladas pelo algoritmo do Facebook. Recurso randômico que sugere a todo instante novas opções de conteúdos para seguir e compartilhar, de acordo com as "preferências" registradas no perfil do usuário.

Os conteúdos encontrados nos perfis dos jovens observados são claramente resultado desse processo. Entretanto, apesar de influenciados pelo algoritmo do Facebook, esses conteúdos revelam pistas significativas dos interesses dos jovens, sendo estes diretamente ligados aos contextos socioculturais em que estão inseridos. Logo, ainda que sugestionável, os favoritos se configuram como importante ponto de observação das práticas de consumo cultural e midiático dos jovens. Isso porque, conforme será evidenciado nas análises, esse público parece estabelecer novas formas de registro e exposição de seus interesses, já que ao invés de explorar o espaço aberto pelo Facebook para falar de si, essa caracterização parece ser mais fácil e coerente ao perfil de relações nos ambientes digitais se feita a partir da "seleção" de conteúdos favoritos a partir de um simples clique.

Desse modo, nessa exploração constam as preferências dos jovens quanto às *fanpages* disponíveis na plataforma e também as formas a partir das quais optam por construir e revelar informações sobre si mesmos. Ou seja, a análise recai sobre as práticas juvenis operadas dentro das possibilidades oferecidas pelo Facebook, mas que ainda assim revelam consumos e usos particulares entre os jovens observados.

Jacks, Toaldo e Oikawa (2016) discutem sobre práticas ciberculturais destacando a maior descentralização na produção e circulação dos conteúdos na internet. Articulando ideias de De Certeau (2007) sobre consumo e táticas (a "arte do fraco", as maneiras de "fazer com" que revelam potenciais individuais de apropriação), e de Lemos (2009) sobre cibercultura, empreendem uma discussão acerca das transformações que as tecnologias digitais operam sobre as práticas dos consumidores/receptores/ usuários. A começar pela traçabilidade (WOLTON, 2010) destas operações, passando pela instantaneidade permitida pelos dispositivos móveis na publicação e consumo de informações e culminando no embaralhamento das fronteiras que delimitavam espaços de produção e recepção nos meios tradicionais. Assim hoje, "podemos compreender muitas práticas ciberculturais, em especial as relacionadas à Web 2.0, como sendo do tipo 'tático', pois é aí que o 'fraco' ganha poder de fala e de visibilidade – seja por meio de

um *blog*, *podcast*, *vlog*[10] ou perfil nas redes sociais" (JACKS; TOALDO; OIKAWA, 2016, p.8).

Análise dos Perfis

À exceção do item Citações Favoritas, todos os outros campos abertos pelo Facebook para preenchimento pelos usuários foram utilizados pelos jovens sulinos, conforme distribuição no Quadro 1. Na observação dos perfis foram coletadas e categorizadas um total de 74 referências em Histórico, Sobre, Trabalho e Estudo. Destas, 22 foram de gaúchos e 26 de catarinenses e paranaenses, cada um.

Quadro 1 - Ocorrência do preenchimento do perfil dos jovens por Estado

Estado	N. de jovens	Perfil: Gênero = Feminino	Perfil: Gênero = Masculino	Citações Favoritas	Estudo	Histórico	Sobre	Trabalho
PR	10	4	6	0	10	7	1	8
SC	10	5	5	0	9	8	4	5
RS	10	5	5	0	10	3	1	7
TOTAL	30	14	16	0	29	18	6	20

Fonte: elaborado pelas autoras.

O item com mais conteúdos registrados pelos jovens foi Estudo[11], sendo que apenas um jovem de SC não o preencheu. Na sequência aparecem informações relacionadas a Trabalho, campo preenchido por 20 dos 30 perfis observados, sendo que apenas metade dos catarinenses preencheu este espaço. As datas importantes destacadas no item Histórico figuram em terceiro lugar, e estão disponíveis no perfil de 18 jovens, sendo que os gaúchos foram os que menos disponibilizaram informações desta natureza.

10 Blogs em vídeo.

11 Só há repetição de referências em um item: uma jovem apresentou duas referências em Estudo.

De modo geral, podemos afirmar que os jovens da Região Sul evitaram preencher os itens mais autodescritivos, já que foram poucos os que preencheram o item Sobre[12], conforme Quadro 1. Isso pode estar relacionado a diversos fatores, entre os quais estão a falta de investimento de tempo para preencher os campos do perfil do Facebook, assim como possível desinteresse dos jovens de traçar e visibilizar definições identitárias, diante da efemeridade e fluidez que rege esse tipo de constituição no contemporâneo (BAUMAN, 2008). Aspectos que também vão ao encontro do que defende Feixa (1999), quando destaca que as culturas juvenis não são homogêneas e muito menos estáticas, pois os jovens não se identificam sempre com o mesmo estilo e recebem influência de vários, e há de se considerar que a construção de um estilo próprio também é uma prática constante.

Os itens que receberam maior investimento dos jovens no espaço em que falam de si, ou seja, Estudo e Trabalho, são mais proeminentes na *nuvem de palavras* (Figura 1) gerada a partir de todas as referências coletadas no perfil dos jovens sulinos no Facebook.

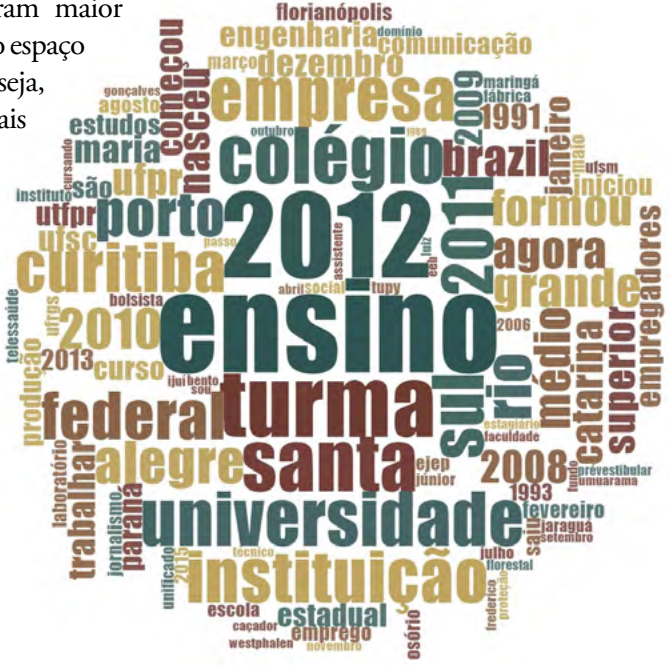


Figura 1 - Nuvem de palavras: perfis dos jovens sulinos

12 Apenas um dos jovens preencheu o item Sobre utilizando um *emoticon, que é uma* forma paralinguística, derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + icon (ícone) e é uma sequência de caracteres tipográficos, tais como: :), :(, ^-^, :3, e. e’,’-’ e :-); ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial.

Como se pode verificar, nos perfis observados há uma centralidade do "ensino" tanto no que concerne à formação universitária quanto no Ensino Médio, sobretudo a partir do destaque dos seguintes termos na nuvem: "colégio", "universidade" e "turma"[13]. Outras palavras também remetem ao início ou término de uma etapa, especialmente a de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, o que condiz com a faixa etária. Entre os termos mais citados estão: "formou", "iniciou" e "começou", assim como aparecem registrados os anos que marcam o início ou término de estudos, com destaque para "2012", "2011", "2010" e "2008"[14].

Entre os cursos de graduação mais citados estão "engenharia" e "comunicação"[15], e entre as Instituições de Ensino Superior estão UFPR[16], UFSC[17], UTFPR[18], UFSM[19] e UFRGS, que aparecem em diferentes tamanhos, cores e posições na Figura 1. Secundariamente destacam-se termos relacionados à atuação profissional, na sua maioria a partir de funções iniciais, tais como: "bolsista" (4 perfis) e "técnico" (3), "estagiário" (2) e "assistente" (2)[20].

Análise das páginas favoritas

Como mencionado, no período da observação o Facebook disponibilizava 19 temas favoritos a partir dos quais as *fanpages* eram categorizadas e disponibilizadas para acesso. Dentre os jovens dos três estados da região Sul, foram identificadas 14 temáticas favoritas, sendo: Aplicativos, Atividades, Atletas, Esportes, Filmes, Grupos[21], Interesses, Jogos, Livros, Música, Pessoas que Inspiram, Outros, Time e TV[22].

---

13 Os três termos aparecem na horizontal, praticamente no centro da nuvem.

14 Os anos aparecem dispersos na nuvem de *tags*, estando 2012 e 2011 em verde no centro da nuvem, e 2010 (amarelo) e 2008 (marrom) nas laterais esquerda e direita, respectivamente.

15 Ambos os termos aparecem em amarelo no topo da nuvem.

16 Universidade Federal do Paraná.

17 Universidade Federal de Santa Catarina.

18 Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

19 Universidade Federal de Santa Maria.

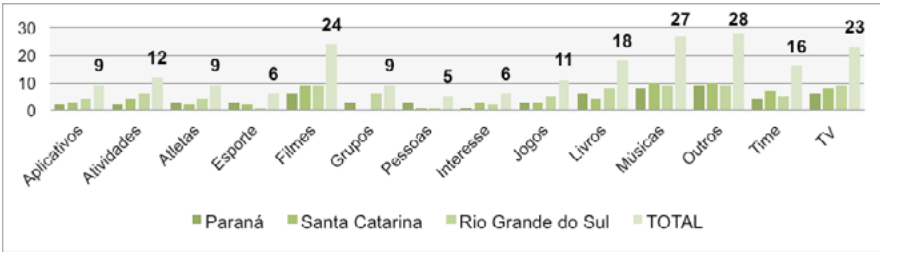
20 Pelo reduzido número de referências, os termos aparecem muito pequenos na nuvem.

21 Apenas em SC esse item não foi preenchido, totalizando 13 temáticas no grupo observado.

22 Os temas que não tiveram nenhuma página curtida foram: Eventos, Inspirações, Restaurante, Roupas e Sites.

No Gráfico 1, é possível verificar a distribuição das páginas favoritas "curtidas" entre os estados dos jovens investigados.

Gráfico 1 - Número absoluto de perfis sulinos que curtiram fanpages por temática favorita



Fonte: elaborado pelas autoras.

De acordo com Gráfico 1, as páginas mais curtidas pelos 30 jovens[23] são: Outros (28), Música (27) e Filmes (24), sendo que as duas últimas figuram em todos os estados da Região Sul como as mais proeminentes. As categorias TV (23) e Livros (18) completam as preferências. O assunto menos curtido foi Pessoas que Inspiram, identificado em apenas cinco perfis. O Estado com mais temáticas preenchidas foi o RS, seguido de SC e PR, ainda que no segundo tenham sido identificadas apenas 13 temáticas favoritas.

No Quadro 2 é possível verificar o número de jovens que curtiram as temáticas favoritas, por Estado. Este reitera as preferências supracitadas (Outros, Música, Filmes, TV, Livros e Times) e revela que foram preenchidas por 16 ou mais dos jovens sulinos, ou seja, mais da metade deles, além de outras três (Atletas, Jogos e Atividades) preenchidas por 10 ou mais perfis.

23 Vale ressaltar que entre os jovens de Curitiba há uma jovem que não apresenta páginas favoritas no perfil.

Quadro 2 - Distribuição de temas nos perfis observados por Estado

		Número de jovens por Estado			
N.	Temática Favorita	PR	SC	RS	TOTAL
1	Outros	9	10	9	28
2	Músicas	7	10	9	26
3	Filmes	6	9	9	24
4	TV	6	8	9	23
5	Livros	6	4	8	18
6	Times	4	7	5	16
7	Atletas	4	4	4	12
8	Jogos	3	3	5	11
9	Atividades	2	2	6	10
10	Grupos	3	0	6	9
11	Aplicativos	2	3	4	9
12	Interesses	1	3	2	6
13	Esportes	3	2	1	6
14	Pessoas que inspiram	3	1	1	5

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para analisar os assuntos das páginas "curtidas" por temática, foi gerada uma *nuvem de palavras* para cada categoria de Favoritos, a partir do título de todas as páginas encontradas nos perfis dos jovens sulinos. Essas nuvens são resultado da opção de consulta existente no Nvivo, intitulada "frequência de palavras", que a partir de fontes textuais contabiliza quantas vezes cada termo foi citado. Desse modo, na nuvem, os termos encontrados aparecem isolados, ou seja, não estão incluídas expressões[24].

Além disso, nem sempre os termos que receberam destaque correspondem ao conteúdo favorito da maioria dos jovens. Às vezes, um

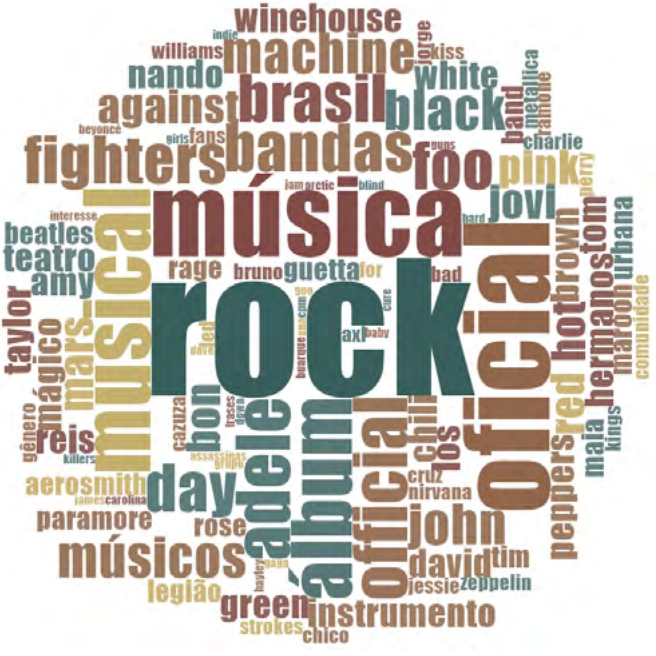
24 É o caso do termo "rock" em destaque no centro da nuvem de palavras (Figura 2) do Favorito Música. O termo foi identificado em sete dos 26 perfis que curtiram páginas ligadas a essa temática, sendo três gaúchos, três paranaenses e um catarinense. As referências perpassam por páginas do gênero musical, algumas das suas variações, como o *hard rock* e o *indie rock*, e por compor o nome de algumas bandas.

termo pode ter sido citado por apenas um jovem, mas como esse citou várias páginas de um mesmo assunto ou com um mesmo termo, este ganha destaque na nuvem.

Dada a abrangência e diversidade de termos que compõem cada nuvem, optamos por destacar na análise os termos mais citados entre os jovens observados independentemente do destaque entre as *tags*. A proposta é evidenciar preferências comuns a partir de referências mencionadas em pelo menos dois perfis distintos.

No caso do Favorito Música, identificado em 26 dos 30 perfis (10 de SC; nove do RS; sete do PR), a cantora *pop* inglesa "Adele" foi citada no maior número de perfis da região, ainda que esse não tenha sido o termo mais citado no total de menções e nem alcançado o centro da nuvem (Figura 2)[25].

Figura 2 - Nuvem de palavras: Música na Região Sul



25 O nome Adele aparece na vertical, em verde, localizado no quadrante inferior esquerdo, logo abaixo do termo *rock*.

Dos 26 jovens que curtiram *fanpages* relacionadas à Música, 11 citaram Adele, sendo seis do RS, três de SC e dois do PR. Na sequência, aparece mais um nome internacional, a banda norte-americana de *rock* *FooFighters*[26] citada em oito perfis (quatro do RS; três de SC; um do PR).

No que se refere à música nacional, as curtidas estão em menor número e o artista mais citado (três perfis, sendo dois gaúchos e um catarinense) foi o cantor e compositor Nando Reis.

No caso do Favorito Filmes, 24 jovens curtiram páginas relacionadas a essa temática (seis do PR; nove de SC; nove do RS) e a nuvem de palavras (Figura 3) evidencia as referências encontradas.

Figura 3 - Nuvem de palavras: Filmes na Região Sul

Os filmes mais citados foram de sagas de fantasia como: *Harry Potter* (oito perfis oriundos dos três estados), *PiratesoftheCaribbean*e *The LordoftheRings,* que aparecem em quatro perfis cada, sendo respectivamente: dois de SC e

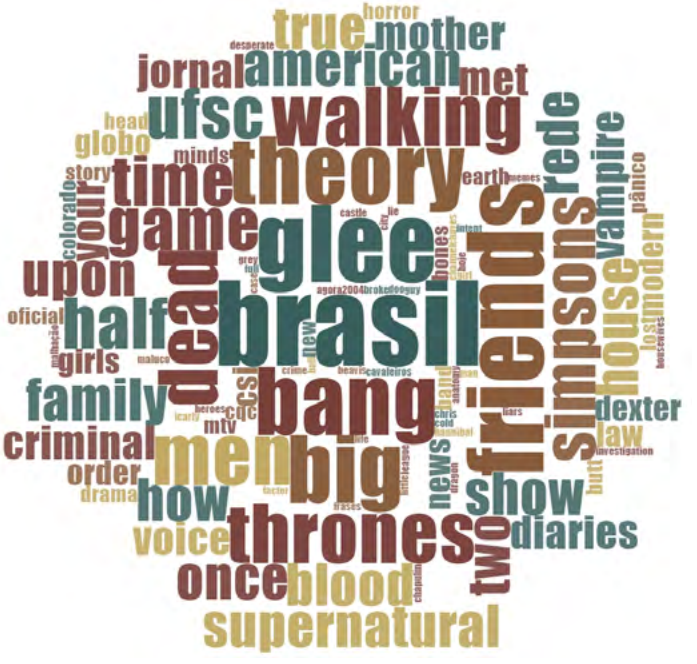
26 Ambos os termos aparecem na horizontal e no mesmo tamanho (em marrom), mas estão localizados em lados opostos da nuvem, próximos a palavra música.

dois de RS; e três do RS e um de PR. *Star Wars* também tem destaque em três perfis, sendo dois do RS e um do PR. Na sequência foram identificados em dois perfis, as sagas dos super-heróis *Iron Man, Spider Man e X-man,* a comédia Curtindo a Vida Adoidado, os dramas Uma Prova de Amor, A Vida é Bela e "Jogos Vorazes", e o de terror "Jogos Mortais".

Os achados nesse favorito demonstram o especial interesse dos jovens sulinos por obras ficcionais que são narradas em série, seja originalmente em livro e depois filme, seja apenas em filme. Acredita-se que isso se deve ao fato destas narrativas envolverem universos ficcionais dentro de uma lógica transmidiática, que permitem maior imersão na narrativa, como já foi indicado por Jacks *et al.* (2014).

O Favorito TV foi identificado em 23 dos 30 perfis observados (nove do RS; oito de SC; seis do PR). Entre os termos mais citados está "Brasil", localizado no centro da nuvem (Figura 4) e presente em oito perfis. Este está ligado a páginas nacionais de produtos do exterior, como no caso da série "*The Walking Dead* Brasil".

Figura 4 - Nuvem de palavras: TV na Região Sul



É interessante observar as preferências comuns dos jovens sulinos por seriados estrangeiros. A favorita é *"Game of Thrones"*[27] citada em oito perfis (quatro do RS; três do PR; um de SC). Há destaque ainda para as comédias *"Friends", "Glee", "The Big Bang Theory", "Twoand a Half Man"*[28] e para o seriado de animação *"The Simpsons"*[29] (citados por seis jovens cada). A já citada série de aventura "*The Walking Dead*"[30] foi mencionada em cinco perfis diferentes.

Destaca-se, ainda, que embora classificados no Facebook como Programa de TV, nem todos os referidos conteúdos são necessariamente exibidos em televisão aberta ou fechada no Brasil. Da mesma forma, muitos deles estão hoje disponíveis em plataformas de vídeo sob demanda como *Netflix*, o que evidencia que ao curtir as páginas os jovens parecem centrar atenção no conteúdo em si, independentemente do local de assistência.

No que concerne aos conteúdos nacionais, destaca-se o termo "globo", identificado em três perfis e que se refere à emissora comercial de televisão aberta e a programas específicos de circuito aberto e fechado, que levam o referido termo no título, como no caso do programa diário de notícias esportivas "Globo Esporte" e do noticiário "Jornal Globo *News*".

Dezoito perfis preencheram o Favorito Livros (oito do RS; seis do PR; quatro de SC) e o destaque, tal como ocorreu no Favorito Filmes, é para a saga do bruxo *Harry Potter*, originalmente lançada em livros.

27 Os termos aparecem em marrom, sendo *"thones"* na parte inferior da nuvem, mas no centro, e *"game"* na lateral esquerda ao lado da palavra *"glee"* (em verde).

28 Os termos aparecem em diferentes cores e tamanhos mas todos circundam a palavra Brasil, no centro da nuvem.

29 Termo na vertical, cor marrom, localizado na lateral direita da nuvem.

30 Os termos aparecem em marrom, sendo *"walking"* na parte superior da nuvem, mas no centro, e *"dead"* escrita na vertical na lateral direita da nuvem, também próxima ao centro.

Figura 5 - Nuvem de palavras: Livros na Região Sul

Dos 18 jovens que curtiram páginas de livros, oito citaram títulos da saga *Harry Potter* (quatro do PR; três do RS; um de SC). O destaque do termo "potter" (Figura 5) está relacionado a ampla gama de títulos que envolvem este universo ficcional. A saga cinematográfica do bruxo de Hogwart foi referenciada pelo mesmo número de perfis, o que revela a predileção dos jovens do sul pela obra transmidiática e também os coloca em sintonia com preferências juvenis sem limites geográficos, fazendo parte de uma geração que cresceu acompanhando as histórias por mais de uma década[31]. Fala-se até de uma "geração Harry Potter"[32], que seria formada por jovens que nasceram em torno dos anos de 1990 e se envolveram com o universo ficcional de J.K. Rowling no início da puberdade ou da adolescência[33].

Os demais títulos citados aparecem em apenas dois perfis cada um, sendo os clássicos da literatura brasileira "Dom Casmurro" e

31 Os livros da série foram publicados entre 1997 e 2007 e os filmes lançados de 2001 a 2011.

32 Ver, por exemplo, "A Geração Harry Potter", reportagem de capa da *Revista Época* de 13 de nov. 2010.

33 Ver o artigo "Geração Harry Potter", de Mário Corso, publicado na Carta Capital. Disponível em http://www.cartacapital.com.br/educacao/geracao-harry-potter. Acesso em 10 mar. 2017.

"Memórias Póstumas Brás Cubas"; o clássico italiano "O Príncipe" de Maquiavel; o livro "Amanhecer", da saga Crepúsculo; e a aventura fantasiosa de "O Senhor dos Anéis"[34].

No caso do Favorito Times (Figura 6), 16 perfis curtiram páginas relacionadas a esta temática (sete em SC; cinco no RS; quatro no PR). Ainda que o RS não seja o estado com os jovens que referenciaram mais esta temática, os clubes mais citados são gaúchos, sendo Grêmio (três perfis) e o time rival, Internacional (dois perfis)[35].

Figura 6 - Nuvem de palavras: Times na Região Sul

34 Todos os termos que compõem os títulos dos livros aparecem de forma secundária na nuvem, visivelmente menores do que o nome "potter".

35 Ambos os nomes são visíveis no centro da nuvem, sendo "internacional" (em amarelo) ligeiramente menor que "grêmio" em verde.

Entre os times da Região Sul também foram citados: São José (RS)[36], Criciúma (SC)[37] e Figueirense (SC)[38], sendo o primeiro por um jovem gaúcho; o terceiro por um catarinense e, finalmente, o Figueirense, também por um catarinense.

No que concerne aos times de outros estados de fora da região Sul, são destaque o paulista São Paulo[39] (4 perfis) e o carioca Flamengo[40] (3 perfis). Há destaque ainda para clubes estrangeiros, sendo eles o espanhol Barcelona[41] (4 perfis) e o português Porto[42] (1 perfil).

O Favorito Atividades (Figura 7) foi identificado em dez perfis (seis do RS; dois do PR; dois de SC). A referência citada mais vezes e em mais perfis foi do personagem *Darth Vader* (2 do RS;1 do PR), vilão da saga *Star Wars*. Apesar de não sabermos precisar, o termo pode estar relacionado ao interesse do jovem em acompanhar o referido personagem da saga.

Figura7 – Nuvem de palavras: Atividades na Região Sul

36 Termos aparecem separados e em tamanhos diferentes, sendo "são" em verde escrito na vertical no centro da nuvem e "paulo" ao lado esquerdo, escrito em amarelo também na vertical.

37 Em verde no topo da nuvem.

38 Em verde na base da nuvem.

39 Termos aparecem separados e em tamanhos diferentes, sendo "são" em verde escrito na vertical no centro da nuvem e "josé" ao lado direito, escrito em marrom na horizontal.

40 Em amarelo no topo da nuvem.

41 Termo na vertical, em marrom, localizado na base da nuvem.

42 Em verde na lateral direita, próximo ao nome "grêmio".

Foram identificadas em dois perfis a palavra "pizza"[43] e o nome dos jogos *"Age Of Empires"*, *"Mario"* e *"Mortal Kombat"*[44]. Também citado em dois perfis, está a atividade dança[45].

No que concerne ao Favorito Atletas, doze jovens sulinos curtiram páginas relacionadas a esta temática, sendo quatro de cada estado. O destaque na Figura 8 é para o sobrenome "silva". Este se refere ao jogador de futebol Roberto Carlos da Silva, e aos lutadores de *MMA* José Aldo Junior, Anderson da Silva "Spider" e Junior dos Santos "Cigano", todos citados em dois perfis cada, sendo os últimos em dois estados diferentes. Ainda com o mesmo sobrenome, foi citado o lutador Vanderlei Silva (1 perfil).

Figura 8 - Nuvem de palavras: Atletas na Região Sul

Também foram citados em dois perfis cada um, o corredor jamaicano Usain Bolt (um gaúcho e um paranaense) e o tenista sérvio Novak Djokovic (um gaúcho e um catarinense). Vale ressaltar ainda o destaque

43 Em amarelo, no centro da nuvem.

44 Os referidos termos aparecem em diferentes cores mas com o mesmo tamanho dado o número de citações. Todos estão localizados no entorno do termo principal.

45 Em marrom na parte inferior da nuvem.

do sobrenome "Gracie"[46] relativo aos irmãos Gracie, fundadores do jiu-jitsu, Kyra e Kenzo Gracie, cada um citado em um único perfil. Como se pode observar, a preferência é por atletas ligados a competições de luta.

Quando observado o caso do Favorito Esportes, porém, identificado em seis perfis, o destaque é para "futebol", citado em três perfis de dois estados (PR e SC) e "voleibol", em dois perfis de dois estados (RS e PR), conforme Figura 9[47].

Figura 9 - Nuvem de palavras: Esportes na Região Sul

Doze jovens da Região Sul curtiram páginas relacionadas ao Favorito Aplicativos, sendo quatro de cada estado. Conforme Figura 9, *Instagram*, aplicativo de compartilhamento de fotos e vídeos, é o mais usado, presente em cinco perfis (três do RS; dois de SC).

46 Escrito em amarelo e na vertical, lateral direita da nuvem.

47 Ainda que de modo secundário na nuvem, foram citados, em apenas um perfil, as seguintes práticas esportivas: Caminhada e Corrida, Dança, Futsal, Handball, Tênis de Mesa, Musculação e Natação.

Figura 9 - Nuvem de palavras: Aplicativos na Região Sul

Entre os mais citados também estão *Tumblr*, plataforma de criação de miniblogs, e *Foursquare,* de compartilhamento de localizações, ambos citados em dois perfis no RS. Os aplicativos "Eu Atleta, *app*", de dicas de saúde, e *Flickr*, *PicCollage* e *Pinterest*, de fotografia, são citados em apenas um perfil, na sua maioria no PR e RS.

No caso do Favorito Pessoas que lhe Inspiram, identificado em cinco perfis (três no PR; uma em SC; uma no RS), o destaque na Figura 10 é para o escritor Carlos Drummond de Andrade**,** único citado por dois perfis.

Figura 10 - Nuvem de palavras: Pessoas que Inspiram na Região Sul

Já o Favorito Interesses foi identificado em seis perfis, sendo três de SC, dois do RS e um do PR. O destaque é para o nome "brasil" (Figura 11), tendo sido citado duas vezes por uma mesma jovem catarinense. Faz referência às páginas da revista *Billboard* Brasil e da revista de música *Rolling Stones* Brasil.

Figura 11 - Nuvem de palavras: Interesses na Região Sul

O Favorito Grupos (Figura 12) foi identificado em nove perfis, sendo seis do RS e três do PR. Entre os assuntos recorrentes estão "compra" e "eventos"[48], que aparecem em três perfis, seguidos por grupos de "troca" citados em dois perfis. Há ainda referência a grupos sobre a cidade de Curitiba, e grupos de fãs, nesses havendo um de apreciadores de *Harry Potter*, preferência identificada também em outros favoritos, produção midiática que foi destaque nos Favoritos Livros e Filmes.

Figura 12- Nuvem de palavras: Grupos na Região Sul

48 Termos do mesmo tamanho, sendo "compras" em verde no centro da nuvem, e "eventos" em marrom, na vertical, localizado na lateral direita.

Por fim, destacamos os achados relativos às páginas classificadas como Outros. Dentre os 30 perfis observados, 28 (10 de SC; nove do RS; nove do PR) têm alguma página que se enquadrada nessa classificação, ainda que estas tenham naturezas e finalidades totalmente distintas. O termo mais vezes citado e presente em mais perfis (22), é "brasil", localizado no centro da Figura 13. Essa palavra faz referência às páginas de diversas temáticas que possuem o termo no seu título, como as das marcas "PepsiCo Brasil" e "*Waner Bross* Brasil".

Figura 13 - Nuvem de palavras: Outros na Região Sul

Entre os termos mais recorrentes está "depressão", utilizado em tom humorístico em diversas páginas do Facebook que trazem questões pessimistas a respeito de uma determinada temática. A máxima é compartilhar situações de sofrimento que podem ser transformadas em risada. As páginas com esse teor, autorotuladas como de entretenimento, foram identificadas em 14 dos 30 perfis observados na região, sendo seis do PR, seis do RS e dois de SC.

Ainda no que concerne aos achados do Favorito Outros, destacam-se páginas relacionadas a portais de notícias e jornais, mídia massiva, entre outros veículos. Estes são evidenciados pelas palavras "revista", "notícias", "comunicação", "site" e "mídia" presentes na Figura 13.

Nesse sentido, é interessante observar como o Facebook se configura como espaço de consumo e compartilhamento de notícias. É cada vez mais comum que os diferentes produtores de notícias (agências, veículos massivos, mídia segmentada, entre outros) se façam presente nas redes sociais (Facebook, Twitter, YouTube), por meio de perfis e/ou páginas para disseminação de seus conteúdos. O que pode revelar um uso muito específico da plataforma do Facebook entre os jovens: transformar o *feed* em um espaço agregador de veículos e meios. Ou seja, um espaço unificado ou "porta de entrada" para consumo de outros interesses como as notícias, já que em muitos casos é necessário clicar no *link* postado pelo veículo para leitura completa da matéria.

Considerações sobre as preferências juvenis observadas

De acordo com o recorte geracional efetuado para realização da pesquisa exploratória com jovens de todos os estados brasileiros, os perfis observados no Facebook evidenciam marcas de um período de transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior. Em praticamente todos os perfis há registros dos ambientes educacionais pelos quais os jovens passaram ou estão cursando graduação. Destaca-se também evidências do início de uma trajetória profissional no mercado de trabalho e como as atividades relativas a estudo e trabalho são consideradas "acontecimentos" pelos jovens, sendo estes importantes de registro no perfil da rede social. Outro achado na observação dos perfis é que os jovens, apesar de terem espaço para isso, não fazem uso dos campos voltados para autodescrição e caracterização livre de suas preferências. Ao invés de explorar o espaço aberto pelo Facebook para falar de si, nos parece que para os jovens observados é mais fácil e falar sobre isso a partir da "seleção" de conteúdos favoritos aos quais se adere por meio de um simples clique.

Sobre os interesses, preferências e práticas de consumo identificadas na análise das páginas curtidas pelos jovens sulinos, vê-se claramente uma preferência pela música, temática com maior presença nos perfis observados. Nota-se a predileção por grupos e cantores internacionais de *rock* e *pop* e a reduzida menção a artistas brasileiros, quando a questão é

Música. Esse tema também está presente nas páginas Favoritas da categoria Interesses, pois há duas revistas deste assunto destacadas nas nuvens de palavras. E a relação com este produto cultural perpassa também o perfil dos jovens, uma vez que alguns destacam trechos de canções em suas descrições ou em citações favoritas.

No geral, as páginas curtidas pelos jovens no Facebook evidenciam a preferência dos mesmos por produtos culturais e midiáticos: além da música, há filmes, TV e livros que, nesta ordem, ocupam as quatro primeiras posições no *ranking* dos temas mais curtidos. Interessante perceber o quanto o consumo cultural e o midiático estão imbricados, especialmente no que concerne à música, uma vez que é o Facebook quem congrega e abriga os conteúdos que os jovens curtem e que podem ter origem em outros meios de comunicação.

Já nas categorias que congregam produção audiovisual, como filmes e televisão, as comédias e aventuras seriadas, exibidas em emissoras estrangeiras disponíveis em TV por assinatura e/ou disponíveis no *Netflix*, estão entre os gêneros mais curtidos. Conteúdos televisivos produzidos no Brasil foram citados por apenas três jovens e a referência foi a produções da Rede Globo de Televisão de cunho informativo e jornalístico.

Estes são indicativos das preferências de consumo midiático dos jovens, pois possivelmente estas páginas são curtidas para conhecer mais sobre tais produtos e/ou acompanhar a repercussão das mesmas na Internet. O ato de "curtir" pode ser uma forma ainda dos jovens demonstrarem interesse e filiação a determinado estilo de consumo, o que ajuda a construir o perfil do jovem, já que estas predileções são indicativos de estilo pessoal e de vida de quem as curte. As preferências das categorias Filmes e Programas de TV também revelam práticas de consumo midiático para além das formas mais tradicionais de assistência de televisão e filmes, pois vários dos títulos em destaque também estão disponíveis em plataformas de vídeo sob demanda.

Nos Favoritos Filmes e Livros o destaque é para os gêneros de ação, aventura e fantasia. A saga *Harry Potter* ganha destaque nos três estados, aparecendo nos Favoritos Filmes, Livros e Interesses. Como mencionado, tais indicativos demonstram que os brasileiros aqui observados possivelmente integram a chamada "geração Harry Potter" e estão em sintonia com o gosto e o perfil de jovens de outras nacionalidades, uma vez que a saga do bruxinho circula com sucesso por diversos países e culturas.

O interesse por jogos eletrônicos e esportes como futebol e lutas marciais também aparece como preferência entre os jovens do sul do Brasil.

As evidências estão na quantidade de páginas favoritas relacionadas às práticas esportivas em questão e às referências diretas a atletas dessas modalidades, bem como times de futebol brasileiros e estrangeiros.

Por fim, é importante retomar a relação existente entre os conteúdos favoritos dos jovens e o atual funcionamento do algoritmo do Facebook. Ainda que estes sejam influenciados pelos recursos automáticos e randômicos da rede social, esses conteúdos revelam pistas significativas dos interesses dos jovens e estão diretamente ligados aos contextos socioculturais em que estão inseridos. Desse modo, ainda que de difícil estruturação dos dados, os movimentos de análises experimentados pela Rede Brasil Conectado revelam passos interessantes para a condução de observações em ambientes online, sobretudo, quando o foco são as práticas de consumo midiático.

Referências

BAUMAN, Zigmunt. **Vida para consumo**: a transformação de pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus**: antropología de lajuventud. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.

JACKS, Nilda; TOALDO, Mariângela; OIKAWA, Erika. **Práticas Culturais e Ciberculturais**: para pensar a relação com as tecnologias. E-compós, Brasília, v. 19, n.1, jan/abr. 2016.

JACKS, Nilda (Org.); TOALDO, Mariângela (Org.). **Brasil em números**: dados para pesquisas de comunicação e cultura em contextos regionais. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2014. v. 1.

JACKS, Nilda et al. Jovem e consumo midiático: dados preliminares doestudo piloto e da pesquisa exploratória. In: **XXIII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. Universidade Federal do Pará. Anais... Belém, 2014.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e Pesquisa**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

Agência Universitária de Notícias (AUN/USP): ensino de jornalismo, ciência, tecnologia, cultura e inovação[1]

André Chaves de Melo Silva
Leandra Rajczuk Martins

A Agência Universitária de Notícias (AUN), mídia mantida pela disciplina obrigatória CJE0590 Laboratório de Jornalismo – Agência de Notícias fez, em 2017, 50 anos. Pioneira no Brasil na área do ensino de jornalismo em agências, essa mídia, vinculada ao Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE), da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), foi criada em 1967 pelo jornalista e professor José de Freitas Nobre (1921-1990) com o objetivo de ser um canal de comunicação de notícias sobre a produção científica e cultural da Universidade de São Paulo (USP) para a sociedade brasileira.

Mídia mais antiga da USP, criada apenas um ano depois da fundação da ECA – que inicialmente recebeu o nome de Escola de Comunicações Culturais (ECC) – suas matérias são produzidas por alunos da referida disciplina, que até o final de 2015 se chamava Laboratório de Jornalismo Impresso I. O novo nome foi criado a partir das discussões ocorridas no CJE no âmbito dos trabalhos da Comissão de Reforma Curricular do Curso de Jornalismo – da qual os autores deste artigo participaram como membros titulares nomeados pela Chefia do Departamento –, como forma de situar conceitualmente, de maneira mais precisa, o trabalho atualmente desenvolvido na disciplina, a partir de uma mídia que desde o ano de 2000 publica seus boletins noticiosos exclusivamente na Internet (www.usp.br/aun).

Atualmente, a AUN conta com dois professores responsáveis pela disciplina, enquanto a edição de conteúdo é feita por uma profissional jornalista/pesquisadora, mestre em Ciências da Comunicação e doutora em Educação. A Agência também tem, em sua equipe, uma profissional webdesigner.

1 Uma outra versão deste artigo foi apresentada no GP Comunicação, Ciência, Meio Ambiente e Sociedade, do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, e publicada nos Anais do evento.

São cerca de 30 alunos por semestre, responsáveis pela cobertura dos assuntos relacionados às unidades que compõem a Universidade – ou seja, sua cobertura se organiza a partir de setoristas –, e cada um tem que produzir cerca de 12 matérias, todas relativas a assuntos inéditos, o que permite a esta mídia universitária mostrar para a sociedade boa parte da produção científica e cultural da USP.

O sistema de organização da AUN torna possível a produção e publicação de uma média de 300 a 400 matérias por semestre (incluindo notícias e grandes reportagens), o que contabiliza um total de dezenas de milhares de textos ao longo deste meio século de atividades. Isso sem contar os outros trabalhos desenvolvidos pela disciplina, ministrada em seis horas/aula semanais, como leituras, análises, visitas a outras agências e outros textos diversos.

Os conteúdos produzidos pela AUN são, tradicionalmente, republicados ou pautam a ação de outras mídias, o que amplia a divulgação da USP e a aproxima da sociedade.

Trata-se, portanto, de uma experiência laboratorial didática pioneira, pois a AUN consegue aliar teoria e prática de maneira única no ensino do jornalismo, dado que proporciona um contato efetivo com todo o fazer dos veículos de comunicação e, ao mesmo tempo, aproxima os alunos dos processos de produção da ciência, tecnologia, cultura e inovação.

A criação da AUN ocorreu em um momento político importante na América Latina, dentro das perspectivas de uma nova ordem mundial. O Relatório McBride (1975) propunha a criação de sistemas alternativos de informação nos países do chamado Terceiro Mundo como estratégia para diminuir a influência do noticiário gerado nos grandes centros internacionais e distribuído em massa pelas agências transnacionais.

Na Colômbia já estava em curso uma experiência nesse sentido, criada pelo Centro Internacional de Produção de Material Científico e Educativo (Cimpec), órgão ligado à Organização dos Estados Americanos (OEA), o qual passou a produzir e distribuir para veículos de comunicação um boletim com informações científicas e tecnológicas. Assim, a Escola de Comunicações e Artes da USP se encarregou da tradução das notícias do espanhol para o português, além da distribuição desse material para os jornais, rádios e TVs do Brasil, por meio da AUN.

Pouco depois a ECA não renovou o convênio com o Cimpec e a AUN foi incorporada à disciplina Jornalismo Informativo. Os custos eram significativamente menores que os de qualquer outro veículo laboratorial

e, como resultados quase que imediatos, a produção individual dos alunos aumentou sensivelmente e os objetivos educacionais e a filosofia editorial ficaram bem mais nítidos.

Inicialmente faltava à AUN periodicidade regular, o que prejudicava a finalidade básica de oferecer aos alunos a possibilidade de um ambiente de intensa aprendizagem teórica e prática na captação de informações, redação, revisão e edição de notícias, pautado pela pressão do tempo, uma das características fundamentais da atividade jornalística. Por isso, também não era viável trabalhar com o indispensável conceito de atualidade aos temas veiculados nos boletins.

Fundada em pleno regime ditatorial, a AUN sofreu com o acirramento dos ânimos e das discussões no âmbito da Universidade, situação potencializada pela reforma universitária que mudaria de maneira profunda e decisiva os rumos da instituição.

> O primeiro teste da Agência Universitária de Notícias seria a cobertura de um evento internacional sobre pesquisa em TV e Cinema, que ocorreria no final de junho de 1968. A AUN faria a cobertura, entrando em funcionamento efetivo após alguns números experimentais elaborados pelos alunos sob a supervisão de Freitas Nobre. A Mesa-Redonda sobre Pesquisa em TV e Cinema na América Latina, promovido pela Unesco, pela ECC e pelo Ministério das Relações Exteriores contou com a presença do pensador Edgar Morin, o cineasta italiano Roberto Rosselini e Glauber Rocha (SANTOS, 2007, p. 143).

O evento foi invadido pelos alunos, que fizeram um protesto contra a reforma universitária. Resultado: os professores responsáveis decidiram interromper as atividades, dadas as pressões que poderiam comprometer a imparcialidade do noticiário (BERNARDES, 2001, p. 22).

Na sequência, o roubo do mimeógrafo e das quatro máquinas de escrever causaram a interrupção do boletim da AUN até 1971. Depois de algumas aparições aleatórias, nesse ano, a partir da parceria com o Cimpec, a AUN conseguiu ter periodicidade semanal.

> A proposta era atuar como uma agência alternativa às informações publicadas pelas grandes agências internacionais (AFP, AP, UPI, Reuters, entre outras),

> tendo como preocupação maior a ciência e tecnologia produzidas pelos países da América Latina. O conteúdo era bem definido (matérias produzidas pelo Cimpec). O veículo era um boletim semanal mimeografado, algumas matérias eram acompanhadas de fotos, também produzidas e distribuídas pelo Cimpec. O público receptor desse material era basicamente toda a imprensa escrita brasileira, a começar pelos grandes jornais situados no eixo mais desenvolvido – São Paulo e Rio de Janeiro. Os boletins eram produzidos independente das disciplinas ministradas no curso de Jornalismo. Entretanto, o trabalho dos alunos era supervisionado por professores e monitores da ECA (SILVA; MARTINS; PROENÇA, 2014, p. 4).

Um ano depois, a disciplina Jornalismo Informativo absorveu a AUN, incorporando-a ao currículo do curso de Jornalismo. A partir daí, além das traduções, a AUN passou a contar com a produção de um noticiário local sobre as pesquisas desenvolvidas pela USP, o que permitiu aos alunos a inserção nas rotinas de captação noticiosa e edição. Por outro lado, essa mudança, essencial para o perfil atual da Agência, partiu da percepção da deficiência da imprensa nacional na cobertura de ciência e tecnologia. Além de ampliar a quantidade de material informativo disponível sobre a temática citada, uma das metas da AUN passou a ser a revelação de novas fontes, evitando a redundância que caracterizava o noticiário:

> Nessa nova fase, o primeiro passo foi implantar uma periodicidade semanal rigorosa para as edições, mesmo durante as férias escolares, e funcionamento ininterrupto, atributos indispensáveis à credibilidade do veículo e ao próprio treinamento profissional dos alunos. Isso foi obtido com a montagem de infraestrutura para a Agência (corpo redacional fixo e recursos materiais de composição, impressão, acabamento e distribuição) (SILVA; MARTINS; PROENÇA, 2014, p. 4).

Após esse período de estabilidade, que se estendeu até 1975, uma série de fatores dificultaram a manutenção de sua periodicidade. A publicação de uma matéria sobre pesquisa (dissertação de mestrado) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP (FAU), que criticava o Banco Nacional da Habitação (BNH), uma das meninas dos olhos do regime militar (1964-1985), gerou dificuldades para a Agência. Na sequência, a saída dos

professores Cremilda Medina e Paulo Roberto Leandro marcou o início de uma nova fase de instabilidade, que acabou apenas no final da década de 1970 (SANTOS, 2007, p. 148).

Segunda fase

Essa fase da Agência foi marcada pela dedicação de diversos professores e, em especial, pela contratação do professor José Luiz Proença (1977), que continua até hoje como um dos professores responsáveis pela AUN. Além da manutenção da divulgação das pesquisas geradas pela USP, o sentido inverso passou a ser valorizado, com a cobertura de fatos da vida nacional e internacional, os quais passaram a serem levados para a comunidade acadêmica uspiana para que seus cientistas pudessem se manifestar e, eventualmente, propor mudanças.

O novo direcionamento permitiu o aprofundamento do caráter de prestação de serviço público da AUN (PROENÇA, 2007):

> Na condição de órgão laboratorial do curso de Jornalismo, a Agência Universitária de Notícias (AUN) sempre teve estrita vinculação com as disciplinas que compõem a rede curricular. Sua articulação com as disciplinas teóricas se evidencia pelo fato de constituir realização prática dos objetivos gerais por meio do contato dos estudantes com o nível profissionalizante do curso (SILVA; MARTINS; PROENÇA, 2014, p. 5).

Essa fase também foi marcada pelo surgimento do primeiro site da Agência na Internet e pela extinção de seu boletim na versão impressa.

Terceira Fase

Essa fase da AUN tem como marco a criação de outro site (abril de 2013), baseado em estudos de usabilidade e organização editorial. Esses estudos foram desenvolvidos no período de 2009 ao início de 2012, junto aos alunos da disciplina e se basearam na coleta de informações sobre as representações dos alunos sobre o papel social da disciplina e da AUN, suas dinâmicas de produção e na realização de diagnósticos sobre expectativas sociais dos leitores da mídia. Esses dados foram fundamentais para a estruturação do novo site em sete editorias, as quais foram organizadas a partir de afinidades temáticas e demandas de leituras.

São elas: Arte e Cultura, Ciência e Tecnologia, Economia e Política, Educação, Meio Ambiente, Saúde e Sociedade. Para tanto, nos apoiamos nas ideias e conceitos do pesquisador romeno Serge Moscovici sobre representações sociais e suas relações com os processos de comunicação, os quais, na sociedade contemporânea, têm adquirido importância cada vez maior nos processos de construção de novos conhecimentos.

> (...) Foi fundamental, desde o início [do estudo das representações sociais], estabelecer a relação entre comunicação e representações sociais. Uma condiciona a outra, porque nós não podemos comunicar, sem que partilhemos determinadas representações e uma representação é compartilhada e entra na nossa herança social, quando ela se torna um objeto de interesse e de comunicação (MOSCOVICI, 2003, p. 371 e 372).

Ou, de maneira complementar: "(...) as observações de nossa consciência e as representações são elaboradas durante nossas comunicações. (...) podemos dizer que 'o que' as pessoas pensam determina 'como' elas pensam." (MOSCOVICI, 2003, p. 211 e 331). Moscovici defende um estudo mais profundo do fenômeno comunicacional enquanto elemento inserido em todas as dinâmicas da vida social:

> (...) A cultura é criada pela e através da comunicação; e os princípios organizacionais da comunicação refletem as relações sociais que estão implícitas neles. É por isso que nós devemos enfrentar a comunicação dentro de uma perspectiva nova e mais ampla. Até agora, ela foi considerada principalmente como uma técnica, como um meio para a realização de fins que são externos a ela. O estudo da comunicação pode-se tornar um objeto adequado da ciência se nós mudarmos essa perspectiva e passarmos a entender a comunicação como um processo autônomo, que existe em todos os níveis da vida social (MOSCOVICI, 2003, p. 155 e 156).

Outras modificações fundamentais, introduzidas a partir dos resultados das ações de pesquisa diagnóstica, foram a reestruturação do *mailing list* – que conta, atualmente, com milhares de assinantes – e de uma página na rede social *Facebook* (https://www.facebook.com/aunecausp).

Como resultado desse conjunto de modificações, a AUN já contabilizou quase 1,2 milhão de visualizações desde 2013, incluindo leitores assíduos em diversos países, de todos os continentes. Depois do Brasil (92,19%), Portugal (2,24%), Estados Unidos (1,28%), Angola (0,53%), Índia (0,41%), Moçambique (0,35%), Reino Unido (0,21%), Espanha (0,18%), Quênia (0,15%) e França (0,15%) integram o grupo dos dez países com os leitores mais assíduos. Também chama a atenção o fato de, após os leitores de língua portuguesa, a AUN ter como segundo grupo de leitores mais assíduos os habitantes de países de língua inglesa, apesar de seu site não ser bilíngue.

Em termos temáticos, as matérias da editoria de saúde são as mais visitadas. Atribuímos esse fenômeno ao fato dos assuntos de saúde incidirem diretamente no cotidiano das pessoas[2], o que explica, inclusive, o aumento do espaço da cobertura de saúde em diversas mídias, em detrimento, muitas vezes, da editoria de ciência e tecnologia, na qual, em diversos casos, dependendo da publicação, a própria editoria de saúde teve sua origem, sendo, depois, desmembrada. A matéria campeã de audiência da AUN é *Saúde pública e saúde coletiva: diferenças e semelhanças* (publicada em 14/10/2005), com mais de 34 mil acessos entre os anos de 2013 e 2016, período em que começamos a realizar pesquisas e medições de acesso no site da Agência.

Outra conquista foi a obtenção, em 2015, do número ISSN 2359-5191 (International Standard Serial Number) para a Agência, o que a coloca no seleto grupo de publicações de alta qualidade que possuem esse número. O resultado é que o número permitiu maior inserção internacional da AUN, dado que o ISSN é o único identificador de padrão internacional, o qual permite precisão na identificação e mapeamento da publicação e sua distribuição.

No mesmo ano, a AUN estabeleceu uma parceria com o Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBi), órgão gestor do Portal de Revistas da USP, com o objetivo de realizar ações de divulgação científica. A partir daí,

> (...) a AUN passou a ter setoristas designados para cobrir a produção publicada nas revistas científicas da Universidade, ato que colaborou para a entrada

2 Para mais informações sobre esse fenômeno ver: BURKETT, Warren. Jornalismo Científico: Como escrever sobre ciência, medicina e alta tecnologia para os meios de comunicação. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1990.

> do Portal de Revistas no *Ranking Web of Repositories*, mantido pelo *Webometrics Ranking of World Universities*, uma iniciativa do *Cybermetrics Lab*, grupo de pesquisa do *Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC)*, da Espanha (SILVA; MARTINS; SERRADAS, 2016, p. 41).

Em abril de 2016, depois do aprimoramento das experiências obtidas com o novo site, a AUN lançou, experimentalmente, outra página na internet, a qual aprofundou as modificações introduzidas três anos antes e valorizou os processos de convergência, incluindo a interação com produções em WebTV e de permitir a leitura em aparelhos celulares, outra demanda detectada a partir dos diagnósticos realizados anteriormente.

Os primeiros estudos realizados sobre os resultados do desenvolvimento de um site estruturado para a leitura por meio de aparelhos celulares mostraram o rápido e significativo crescimento dessa forma de acesso à AUN. Antes, os acessos ao site da Agência por meio dessa tecnologia ficavam no patamar de 29,41%. Em apenas quatro meses (abril a julho de 2016), esse percentual saltou para 43,57%, o que significa um crescimento de cerca de 50%. Se continuar assim, é possível que, em breve, o acesso à AUN via celulares supere a marca dos computadores, hoje na faixa dos 53,57%.

Além disso, entre os anos de 2014 e 2016, a AUN tem sido presença constante entre os finalistas das edições do Prêmio ABAG/RP de Jornalismo José Hamilton Ribeiro, oferecido pela Associação Brasileira do Agronegócio da Região de Ribeirão Preto. Na 7ª edição (2014), a aluna Thais Freitas do Vale conquistou o 1° lugar na modalidade escrita, com a matéria *O Verdadeiro Agronegócio Brasileiro,* que se baseou nas discussões realizadas no âmbito do *I Simpósio O Agronegócio no Brasil e no Mundo e suas relações com o Jornalismo*.

Em 2015, foi a vez das alunas Dimítria de Faria Coutinho e Beatriz Quesada, que tiveram seus trabalhos selecionados entre os dez melhores da categoria Jovem Talento, modalidade Mídia Escrita, respectivamente, com as reportagens *Vai de álcool ou gasolina?* e *Sustentabilidade no agronegócio é impulsionada por demandas do mercado e da sociedade*.

E, no ano de 2016, a AUN classificou mais três finalistas no Prêmio, novamente na categoria Jovem Talento: Flávio Ismerim (*No Brasil, o ouro negro não vem só do mar*), Victória de Santi Serafim (*Integração Lavoura-Pecuária-Floresta*) e Helena Mega (*A produção de seda no Brasil*).

Outra novidade desse período é que a AUN, além da publicação de notícias, também começou a desenvolver e publicar grandes reportagens, voltadas para a cobertura da complexidade de temas de fronteira do universo da ciência e da tecnologia.

Fase Atual

Esta fase foi iniciada em março de 2017, com o lançamento de um novo portal de notícias da AUN na internet, o qual marca as comemorações dos 50 anos da Agência, completados em 2017, e aprofunda todas as alterações e experiências iniciadas nas outras fases.

Outra ação voltada para as comemorações dos 50 Anos da AUN foi a criação, no ano passado, de um ciclo de palestras com professores e ex-alunos que passaram pela Agência, além de profissionais do setor, o que gerou uma série de notícias. Outra ação será a publicação, em formato de e-book, dessas palestras, como forma de garantir o registro da memória dos que participaram ativamente da AUN ao longo destas cinco décadas.

Cabe destacar que a nova fase somente está sendo possível graças à recente constituição de uma equipe fixa de profissionais altamente especializados – que desenvolvem, ainda, diversas outras atividades e atribuições na ECA –, conforme citado anteriormente – além dos dois professores responsáveis –, sem os quais a manutenção da publicação de um boletim noticioso diário de qualidade, em suas diferentes entradas (site, *mailing list* e *Facebook*), reconhecido pela comunidade uspiana e de outras instituições de ensino e pesquisa, bem como pelos jornalistas que utilizam cotidianamente os conteúdos veiculados pela AUN, seria inviável.

Os alunos são o ponto central do trabalho desenvolvido. Distribuídos pelas diversas unidades da USP, como repórteres/setoristas, descobrem e escolhem os assuntos que serão transformados em notícias, submetendo-as aos professores responsáveis. "No caso da grande imprensa, os jornais utilizam o material como pauta e, nas demais publicações, o mesmo é aproveitado, quase sempre, na íntegra." (SILVA; MARTINS; PROENÇA, 2014, p. 7).

Além de ser um laboratório fundamental para a aprendizagem dos alunos, a AUN também é um dos principais canais de comunicação da Universidade de São Paulo com a sociedade, que recebe informações sobre o que a instituição produz.

Levando em consideração a dupla função social da AUN, estamos pesquisando como a produção da AUN interage com as representações da Universidade previamente apresentadas pela população, modificando estas representações e colaborando na produção de novos conhecimentos. "(...) todas as formas de crença, ideologias, conhecimento, incluindo até mesmo a ciência, são, de um modo ou de outro, representações sociais" (MOSCOVICI, 2003, p. 198).

Segundo Moscovici:

> Toda a representação social é constituída como um processo em que se pode localizar uma origem, mas uma origem que é sempre inacabada, a tal ponto que outros fatos e discursos virão nutri-la ou corrompê-la. É ao mesmo tempo importante especificar como esses processos se desenvolvem socialmente e como são organizados cognitivamente em termos de arranjos de significações e de uma ação sobre suas referências. Uma reflexão sobre as maneiras de enfocar os fatos da linguagem e da imagem é aqui fundamental (MOSCOVICI, 2003, p. 218).

Graças à nova dinâmica, baseada em pesquisas e mudanças constantes, a AUN tem conseguido manter um fluxo informativo diário, superando as dificuldades de periodicidade do passado e continua preparando novos estudos que visam o constante aprimoramento do trabalho desenvolvido.

Referências

BERNARDES, Júlio. **Projeto e Práticas**: Uma História do Jornal do Campus e dos Jornais-laboratório do curso de Jornalismo da ECA-USP. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). ECA/USP, São Paulo, SP, 2001.

BURKETT, Warren. **Jornalismo Científico**: Como escrever sobre ciência, medicina e alta tecnologia para os meios de comunicação. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1990.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. Editora Vozes, 4ª edição, Petrópolis, 2003.

PROENÇA, José Luiz. Laboratórios didáticos: pioneirismo e atualidade da AUN. **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Santos, 29 de agosto a 2 de setembro de 2007.

SANTOS, Fernando M. Dos Laboratórios Universitários à Mídia (A Divulgação Científica nas Universidades Públicas Paulistas). **Mestrado, UMESP**, S. Bernardo do Campo, 1999.

_____. Prática e aprendizado (a importância da Agência Universitária de Notícias como jornal-laboratório). São Paulo, **Doutorado. ECA/USP**, 2007.

SILVA, André Chaves de Melo; MARTINS, Leandra Rajczuk; PROENÇA, José Luiz. Imprensa universitária no Brasil: a trajetória da Agência Universitária de Notícias (AUN) durante a ditadura militar e no novo período democrático. In: **Revista Extraprensa**: Cultura e Comunicação na América Latina. Alternativas na Produção Midiática. Vol. 8, n. 1, p. 142-150. Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação (Celacc)/Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). São Paulo, 2014.

SILVA, André Chaves de Melo; MARTINS, Leandra Rajczuk; SERRADAS, André. Agência Universitária de Notícias (AUN) e Sistema Integrado de Bibliotecas: uma parceria pela democratização do acesso à informação científica. In: **Revista Alterjor**. Ano 7, vol. 1, ed. 13, janeiro-junho de 2016, p. 40-49. Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo do Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP.

Educação e popularização da ciência. A experiência da revista Entreteses e o podcast

Ana Carolina Fagundes
Luciana de Arêa Leão Borges
Valquíria Carnaúba

Um dos papéis das universidades é a divulgação do conhecimento produzido e adquirido por meio de suas pesquisas. Ocorre que, por diferentes razões, todo esse conhecimento e outras realizações das instituições universitárias acabam ficando restritas aos que nelas trabalham e estudam. Em outras palavras, os muros que separam universidade e sociedade, por vezes, limitam o acesso da população. O trabalho é árduo e de construção, pois exige que as barreiras internas também sejam superadas.

Nesse sentido, a comunicação e seus produtos surgem com essa finalidade, de dar visibilidade interna e externa às ações e pesquisas científicas, por meio de diferentes plataformas e linguagens e que alcancem os diversos públicos de interesse. Para cada perfil, os produtos de comunicação - sejam virtuais ou impressos, como revistas, jornais, portais, rádio e TV -, cumprem a função social de informar e, com isso, ajudar o cidadão em sua leitura de mundo.

Apenas como exemplo, uma breve leitura sobre algumas produções científicas realizadas por pesquisadores de universidades é possível verificar a riqueza de informações, nas mais diversas áreas, que sequer chegam ao conhecimento da população. Muito menos às escolas, sejam estas privadas ou públicas.

Esses trabalhos em forma de artigos em periódicos, revistas especializadas, entre outros, estão acessíveis apenas aos pares e outros acadêmicos, pois a linguagem dos conteúdos não é compreensível pela população. Ademais, quando não há políticas públicas educativas do Estado no que se refere à popularização do conhecimento científico torna ainda mais lento o acesso da população às informações.

Na ausência de políticas públicas governamentais que promovam ações neste sentido, encontramos um contraponto na iniciativa de pesquisadores que se debruçam sobre o tema da divulgação científica e

popularização da ciência. Por meio de projetos de extensão buscam se aproximar de comunidades da periferia, por exemplo, para compartilhar o conhecimento das mais diversas áreas às comunidades carentes em todos os sentidos. Os resultados destes trabalhos têm mudado a vida dessas comunidades, de pais, alunos e professores. Colaborar para popularizar ciência é, sobretudo, um trabalho de valorização do cidadão.

A criação de produtos de divulgação científica como uma proposta educativa e de incentivo à cidadania torna-se um meio facilitador na divulgação de conteúdo dessa natureza. Além disso, sob o prisma da comunicação institucional e integrada da universidade, tornam-se ainda mais fortes os vínculos com a comunidade acadêmica e com os demais setores da sociedade.

Os desafios da divulgação científica

Uma revista de divulgação científica apresenta desafios próprios – as pesquisas trabalham com temas que estão nas fronteiras do conhecimento e que podem parecer distantes do cotidiano das pessoas. Além disso, a linguagem da ciência utiliza vocabulário específico da área e formas como artigos, *papers*, comunicações em congressos, etc. A publicação que pretende disseminar a ciência para um público amplo tem que apresentar esse conteúdo de forma acessível, mas sem mutilar sua essência.

Conforme argumenta Oliva (2012), a busca pelo conhecimento acontece, pois o homem é confrontado desde tempos imemoriais com desafios que ameaçam sua sobrevivência e, em resposta, ele procura ter algum controle sobre o ambiente. Com o tempo, ele foi "desenvolvendo a capacidade de dar respostas inteligentes aos problemas. E tal evolução intelectual culminou com a busca sistemática de conhecimento" (p.25). Essa busca, organizada em métodos e forma próprios é o campo da produção humana que chamamos ciência.

Sagan (1996, p.45) nos lembra que "A ciência está longe de ser um instrumento perfeito de conhecimento. É apenas o melhor que temos". Os fatos devem ser acolhidos, mesmo quando não se ajustam às nossas preconcepções. O autor continua sua reflexão afirmando que há um modo científico de pensar, que é imaginativo e disciplinado, ao mesmo tempo com um equilíbrio entre a abertura para ideias novas e um exame cético mais rigoroso delas e de todo o conhecimento estabelecido.

> É dessa forma que as verdades profundas são joeiradas dentre profundos disparates. O empreendimento coletivo do pensamento criativo e do pensamento cético, atuando em conjunto, mantém a ciência em andamento. No entanto, há certa tensão nessas duas atitudes aparentemente contraditórias (Sagan, p.345, 1996).

Essa dinâmica está no âmago da ciência: uma teoria só é aceita até que apareça uma evidência empírica capaz de refutá-la ou uma outra teoria que vantajosamente a substitua (Oliva, 2012).

Embora a ciência seja comumente entendida como "complexa", Fourez (1995) nos apresenta outro ponto de vista sobre ela. Segundo ele, a força da ciência está em enfrentar problemas "simplificados" e essa também é uma de suas fraquezas – ela nunca estuda questões como são no cotidiano, mas distanciadas, reduzidas metodologicamente e traduzidas em disciplinas precisas e particulares. O mesmo autor alerta sobre o risco dessa simplificação: esquecer da origem e complexidade do problema e produzir uma prática inútil. Para que o discurso científico tenha repercussão e aplicação no cotidiano, são essenciais os processos de tradução: "Os conceitos científicos mais precisos não teriam sentido algum se não se aproximassem, em determinado momento, de um conceito mais flexível ou de uma experiência do senso comum" (Fourez, p.130, 1995).

O mundo contemporâneo apresenta muitos desafios, com questões intricadas que podem ser melhor confrontadas com a ajuda da ciência: "Vivemos numa era complexa, em que muitos dos problemas que enfrentamos, quaisquer que sejam suas origens, só têm resoluções que implicam uma profunda compreensão da ciência e tecnologia" (SAGAN, p.420, 1996). Nesse sentido, a difusão científica tem um aspecto de empoderamento, ao proporcionar que a sociedade possa formar sua opinião de um modo mais fundamentado e até mesmo desconstruir discursos superficiais ou mentirosos.

Para transmitir ciência para o público em geral, Sagan (1996) ressalta que deve-se usar a linguagem mais simples possível, além de abordagens como metáforas, imagens, analogias e histórias de casos. Contudo, é necessário cuidado para não cair na armadilha de simplificar exageradamente o conteúdo, levando a interpretações errôneas. Divulgações malfeitas podem ser muito danosas, abrindo espaço para charlatões e manipuladores.

Fourez (1995) trata da vulgarização científica, mostrando que há duas maneiras de compreendê-la. Na primeira delas, a vulgarização consiste

em mostrar as "maravilhas" que os cientistas são capazes de produzir e não passa de um verniz de conhecimento. Na segunda perspectiva, é fornecido conhecimento que serve às pessoas, na medida em que permite que elas tenham uma melhor compreensão de temas que lhes dizem respeito. A vulgarização científica tem implicações sociopolíticas importantes, já que nossa sociedade é fortemente baseada na ciência e na tecnologia: "Se o conjunto da população não compreende nada de ciência, ou permanece muda de admiração diante das maravilhas que podem realizar os cientistas, ela será pouco capaz de participar dos debates relativos às decisões que lhe dizem respeito" (Fourez, p.221, 1995).

A democracia realmente participativa requer cultura científica dos eleitores, segundo Oliveira (2012). O acesso à informação científica é essencial para o exercício pleno da cidadania. A autora incentiva os profissionais que trabalham com a divulgação científica a deixarem o papel de "papagaios de cientistas" e a ter uma visão crítica e interpretativa da ciência. Segunda ela, o jornalismo científico de qualidade mostra a Ciência e Tecnologia como uma atividade humana, diretamente integrada nos rumos socioeconômicos e políticos de um país.

Entreteses – ciência para ser compartilhada

O presente estudo tem como objetivo apresentar o percurso no trabalho de divulgação científica trilhado pelo departamento de comunicação institucional da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. A publicação Entreteses, feita em parceria com a Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Unifesp, traz pesquisas docentes da instituição e se apresenta em formato impresso e digital. Também o *Podcast* que reproduz o referido conteúdo por streaming, em linguagem de áudio de modo mais coloquial.

Na Entreteses, o editor da revista (Arbex, 2013) considera que meramente "espalhar" a informação não coincide com torná-la acessível a um público leigo, é necessário garantir condições de legibilidade, mas sem abandonar a informação exata e o rigor metodológico. Ele também declara que para estabelecer um processo genuinamente democrático a revista deve se abrir às observações críticas dos leitores, com a perspectiva de que a divulgação científica significa interlocução.

Conforme a Política Editorial da revista Entreteses, o conteúdo é organizado em quatro categorias: perfil, entrevista, ciência no mundo e pesquisas em desenvolvimento. Os pesquisadores da instituição são encorajados a encaminhar informações sobre seus trabalhos às suas respectivas Câmaras de Pós-graduação e Pesquisa, que por sua vez devem

sugerir matérias ao Conselho Científico, "tendo em vista o objetivo de abranger a totalidade das áreas de pesquisa em atividade na Unifesp". Dessa forma, a pauta geral da edição é definida pelo Conselho Científico e a forma jornalística é dada por seu Conselho Editorial.

O Departamento de Comunicação atua na produção da revista, sendo responsável pela edição, reportagem, projeto gráfico, fotografia, infografia, tratamento de imagem, diagramação, revisão de texto, acompanhamento da produção gráfica e publicação da versão digital. São profissionais de diversas áreas – jornalismo, design, letras, tecnologia – que trabalham para que o conteúdo das pesquisas seja apresentado de forma clara e instigante para um leitor que é leigo na área, mas sem perder a correção científica.

Além do impresso, Entreteses sempre contou com uma versão digital. Inicialmente, essa versão era apenas um arquivo em pdf (*portable document format*) com o mesmo formato da versão impressa.

Atualmente, todas as matérias da revista também estão disponibilizadas em formato web, no site www.unifesp.br/entreteses. Nesta versão, o projeto gráfico precisou ser adaptado às características dessa mídia. Um dos cuidados na transposição das imagens para o formato web é a utilização de descrição textual, para que esse conteúdo possa ser acessível aos usuários que utilizam leitores de tela. Além disso, na versão digital, as imagens de abertura das matérias são ajustadas para serem compartilhadas em redes sociais.

Foi possível verificar um bom número de acessos diretamente nas matérias, seja por mecanismos de busca, seja via redes sociais.

Quadro 01. Acesso ao conteúdo digital da revista Entreteses

Edição	Acessos à página da edição, onde é disponibilizado o pdf	Acesso às páginas das matérias
Edição 7 - Entreteses	1.066	1.049
Edição 6 - Entreteses	1.068	6.004
Edição 5 - Entreteses	1.258	3.259
Edição 4 - Entreteses	2.082	2.724
Edição 3 - Entreteses	1.652	691
Edição 2 - Entreteses	385	2.164
Edição 1 - Entreteses	429	1.976

Dados extraídos com o Google Analytics, de 23/01/2017

No quadro 01, que mostra o número de acessos às matérias online da Entreteses, as edições com mais acessos são a seis e cinco. A quinta edição teve como tema "Projeto Xingu 50 anos", que foi abordado em um especial com cinco reportagens. Já a sexta edição abordou o tema "Drogas: um debate científico", em sete matérias.

São essas as mesmas matérias que foram retomadas nos *podcasts* da Unifesp, em séries com vários episódios de cada tema. Além do formato em áudio, cada episódio foi divulgado no site da Unifesp e em redes sociais, com referências (*links*) à matéria da Entreteses que o inspirou. Nossa hipótese é a de que muitos usuários, após escutar o *podcast*, buscaram mais informações na leitura na matéria completa da revista. Ou seja, um formato contribuiu para alavancar o número de acessos ao outro formato.

Podcast – conexões entre ciência e educação

A preocupação com os problemas sociais, as necessidades e prioridades da comunidade constituem temas relevantes. É preciso estimular o pensamento holístico e sustentável, o que favorece um olhar mais sistêmico sobre a realidade. Ações de comunicação e de intervenção são caminhos fundamentais a serem trilhados pela Universidade. Nesse sentido, pode-se dizer que muito dos esforços do setor de comunicação institucional da Unifesp busca nos estudos de educomunicação diretrizes que possam orientar as ações de cidadania.

A partir de 2015, com a contratação de servidores qualificados para o trabalho de comunicação e audiovisual, foi possível idealizar novos modos de produzir conteúdos de divulgação científica e, com isso, iniciar uma linha de comunicação de produtos e marcas institucionais de modo mais convergente. A proposta se pautou na ideia de transpor os muros da instituição e fazer das pesquisas publicadas pela revista Entreteses impressa o carro chefe do setor, algo acessível a todos, podendo ser disponibilizado por meio de outras plataformas midiáticas.

A internet tem se tornado realidade para um grande número de pessoas a cada dia e tem possibilitado que as transmissões alcancem um número muito maior de leitores. As transmissões de rádio e TV na web tem sido de grande valor por caminhar no contrafluxo da monopolização das informações e conteúdos transmitidos.

Por se tratar de transmissão via computador, a grande vantagem neste caso, diferente do *download* que precisa ser baixado e ocupa

espaço da máquina, é a utilização da técnica de transmissão de imagem e som por meio de uma rede de computador e *streaming* (pacote de dados que a máquina recebe). Pode ser *streaming* ao vivo que possibilita a recepção de um sinal em tempo real ou *streaming on demand*, que permite que o arquivo fique disponível para apreciação com visualização mais rápida.

São muitos os pontos fortes que essa tecnologia oferece na divulgação de conteúdos. Entre eles a facilidade da visualização de um modo mais rápido, a possibilidade de transmissão ao vivo e a interatividade do usuário. Dada as características de modos rápidos de transmissão e a autonomia na produção de conteúdos e formatos, a web rádio e Web TV surgem como uma proposta de tecnologia de comunicação pronta para contemplar diferentes públicos e suas necessidades específicas.

Redes Sociais: Conteúdos midiáticos em tempos de convergência

A decisão do Departamento de Comunicação Institucional (DCI/ Unifesp) pela inserção da marca no Facebook ocorreu em junho de 2015 e foi condicionada à preparação de um plano de ação para esse canal de comunicação. As publicações da Unifesp na rede social atendem a critérios definidos anteriormente em um planejamento estratégico prévio, cujo objetivo era a estruturação de um modelo apoiado em aspectos da Comunicação Organizacional, do Jornalismo Universitário e da Comunicação Pública. O documento delimita, por exemplo, o engajamento espontâneo, a submissão dos conteúdos a cronogramas semanais pré-definidos e uma linguagem caracterizada pela experimentação e pelo foco na democratização de informações, visando a ampliação do diálogo e o fortalecimento do relacionamento com o público de interesse.

Um ano depois, a fim de traçar um diagnóstico do impacto das publicações de cunho científico da Unifesp no Facebook, foram elaborados quadros comparativos com dados numéricos registrados no serviço Google Analytics e no painel administrador do Facebook, no período compreendido entre 8 de junho de 2014 e 8 de junho de 2016. O intervalo avaliado permitiu a comparação anual das informações utilizando a criação da página oficial da Unifesp no Facebook como parâmetro central.

A análise dos dados coletados do Google Analytics considerou números referentes aos acessos totais, acessos via redes sociais, acessos a páginas,

sessões e informações que permitem a constatação do perfil dos usuários (gênero, idade e formação).

Para a análise dos dados coletados do painel administrador do Facebook foi elaborado um modelo de mensuração embasado na Atribuição de Sentimentos, ferramenta conhecida também por Atribuição de Polaridade, aplicado a indicadores de desempenho de processos - *Key Performance Indicator* (KPI) relevantes para o presente estudo. Os indicadores considerados nessa rede social foram comentários, compartilhamentos, usuários alcançados, números de visualizações de vídeo e taxas de conclusão de visualização em cada postagem.

O presente estudo considerou as métricas referentes à revista Entreteses, por se tratar de um veículo cujo conteúdo é de interesse tanto para a comunidade acadêmica quanto do público externo (sociedade em geral).

Os resultados foram avaliados sob a perspectiva de três princípios distintos, fundamentos da comunicação organizacional, do jornalismo universitário e da comunicação pública, de forma a verificar se canal, linguagem e conteúdo estiveram adequados aos *stakeholders* e se o produto atende aos propósitos para os quais foi criado.

As métricas do Google Analytics

Por meio dos indicadores do Google Analytics constata-se que, entre junho de 2015 e junho de 2016, os acessos totais ao portal da Unifesp foram de 2.066.628 usuários e 14.583.117 visualizações de páginas, contra os 1.459.286 usuários e as 8.771.071 visualizações do mesmo período do ano anterior.

No primeiro ano, os acessos ao portal e a páginas internas via Facebook representaram 4% do total de sessões, ou seja, acessos que são contabilizados (por padrão) após 30 minutos de inatividade do usuário. Isso significa que, de um total de mais de 3 milhões de sessões naquele período, pouco mais de 140 mil decorriam de links disponibilizados pelo Facebook.

As porcentagens são ligeiramente maiores no período seguinte, quando o Analytics registrou 272.7000 sessões iniciadas pelo Facebook, 5,5% do total do portal (4.936.433 sessões). Já o número de páginas visitadas também registrou pequeno aumento, de 2,78% do total (244.510 visualizações) para 3,27% (477.491 visualizações).

As métricas do Facebook

Em 7 de junho de 2016 a página oficial da Unifesp no Facebook totalizava 5.219 seguidores. Importante citar nesse estudo que a maior parte dos seguidores são adquiridos por visitas na própria página e pelas curtidas que ocorrem em outras circunstâncias - classificadas pelo Facebook como "curtidas de desktop e de celular sem categoria".

O comportamento dos seguidores tem sido marcado pelo engajamento, cujas ações (curtidas, compartilhamentos e comentários) levam à popularidade crescente da página e à aquisição de novos seguidores. Em consequência disso, são os compartilhamentos que aumentam o alcance das postagens. Curtidas e reações são efetuados preferencialmente nos compartilhamentos, e não na publicação original. Essa dinâmica foi observada com maior intensidade nos casos em que figuras centrais da Unifesp, como professores, líderes estudantis e a própria reitora, compartilharam conteúdos diversos.

A revista de divulgação científica atingiu, durante o ano estudado, 82.204 pessoas, entre seguidores e não seguidores. Esse resultado decorre da soma do número de pessoas alcançadas em cada uma das publicações sobre a Entreteses, e desconsidera a provável repetição (uma mesma pessoa, por exemplo, ser contada em diversas publicações).

As 40 postagens dedicadas ao veículo registraram também um engajamento razoável, totalizando 510 compartilhamentos e 29 comentários entre 2015 e 2016. Não foram consideradas as reações, outra ferramenta disponibilizada pelo Facebook, por sua implantação ocorrer posteriormente à criação da página. Para compreender o cenário, elaborou-se um quadro baseado na ferramenta de análise da Atribuição de Polaridade para avaliar a percepção sobre a Unifesp na rede social.

Quadro 02 – Comentários e compartilhamentos.
Atribuição de Polaridade (Facebook - junho/2016)

	Positivos	Negativos	Neutros	Total	Detectado
Comentários	11 :)	0 :(	18 :|	29	29
Compartilhamentos	32 :)	0 :(	189 :|	510	221*

*Alguns compartilhamentos não puderam ser detectados pelo administrador do Facebook por ocorrerem em modo privado (somente amigos dos usuários que compartilharam podem visualizar).

Discussão

Para compreender a empreitada há que se avaliar, a princípio, o ambiente favorável a estratégias de marketing de conteúdo proporcionado pelo Facebook. Por um lado, a plataforma é atualmente a maior rede social do mundo, conforme assegura o diretor de parcerias estratégicas da empresa, Ime Archibong. O representante do Facebook afirmou, na "Campus Party" 2016, que 8 em cada 10 brasileiros estão na rede social, que o site possui 99 milhões de usuários ativos mensais e que, desse montante, 89 milhões acessam de dispositivos móveis, como smartphones e *tablets*. Por outro lado, a quantidade expressiva de usuários no site incentiva a presença das próprias marcas, que se valem do Facebook Pages, serviço gratuito que permite às empresas configurarem uma página sobre suas marcas e seus produtos, para atingir os seus públicos-alvo.

A universidade alcançou a marca de 5.219 seguidores em um ano, obteve o status de página oficial e promoveu a ampliação do alcance de suas postagens apostando somente no engajamento espontâneo: isso mostra que o planejamento estratégico foi bem-sucedido quanto aos preceitos do marketing de conteúdo, posto que as bases do modelo comunicativo se encontram no conteúdo e na linguagem.

O planejamento é um dos grandes problemas da comunicação no setor público. O consultor e professor Torquato Rego discorre sobre o desafio (2002) durante o 2° Congresso Brasileiro de Comunicação no Serviço Público, afirmando que a concepção de assessoria de imprensa, ao menos na época, caracterizava-se por vícios do passado e pela falta de uma visão de prioridades (RIBEIRO; ROSSI; LIMA, 2003).

No caso da Unifesp, o principal a que se refere Rego é o que o DCI da universidade define como sua política de comunicação: permitir o acesso à informação como condição básica para o exercício da cidadania e o respeito às normas da administração pública, conforme citado no início desse trabalho.

A escolha de parâmetros de mensuração da reputação institucional por meio dos KPIs foi necessária para avaliar os impactos da inserção no Facebook à imagem da instituição, já que abordar o assunto é uma tarefa que envolve bastante subjetividade por se tratar de um ativo intangível, ainda que extremamente importante às organizações. (KOTLER, 2003).

No caso da Unifesp (universidade pública), o ativo intangível mais aparente é a identificação do retorno social do dinheiro público investido. Isso

pode ser determinado de diversas formas, como por exemplo pela soma das pesquisas desenvolvidas e sua influência na construção da educação brasileira.

Porém, um aspecto não previsto pelo projeto inicial foi de extrema importância para alavancar o engajamento espontâneo na rede social e os acessos ao portal: a contribuição dos líderes de opinião da comunidade acadêmica, confirmando a atualidade da teoria *Two-Step Flow* de Paul Lazarsfeld, Bernard Berelson e Hazel Gaudet. O fenômeno, inclusive, também vai ao encontro do conceito de Recuero sobre capital social, que trata da credibilidade conquistada entre atores sociais por meio de suas interações, e a importância dessa construção de relacionamentos para a propagação de mensagens institucionais nas redes sociais (RECUERO, 2009).

Lembrando que a maior parte dos compartilhamentos sobre a Entreteses foram classificados como positivos pelo método da Atribuição de Sentimentos, é possível afirmar que a melhoria da marca estaria ocorrendo em função da boa reputação propagada na rede social e nos *podcasts*, adequando-se ao meio e atingindo inclusive indivíduos antes desconectados da universidade.

Para além dos fatos até então expostos, a criação da página no Facebook constitui-se como um potencial meio de comunicação entre a universidade pública e a sociedade, dada a interatividade inerente à ferramenta. A Entreteses foi concebida com forma, conteúdo e público-alvo bem definidos, mas corria o risco de desaparecer e perder seu papel institucional e social. O propósito da convergência midiática, que envolve os produtos de divulgação científica, como a revista e o *podcast*, tem sido bem-sucedida.

Nesse sentido, entendemos que, no caso da revista Entreteses e suas pesquisas, um caminho tem sido construído para a popularização desses conteúdos científicos e, consequentemente, para que escolas e seus jovens estudantes possam acessar. O *podcast* reproduzido em linguagem coloquial e a Entreteses são publicados na rede social oficial da Unifesp e compartilhado por muitos. Isso nos dá a entender que estamos no caminho certo quanto a ideia de tornar a linguagem das pesquisas mais acessível ao público leigo. Nesse movimento, foi possível constatar o aumento do número de acessos da revista justamente nos assuntos que foram reproduzidos no *podcast*.

Como escreve Castells: "O surgimento de um sistema eletrônico de comunicação caracterizado pelo seu alcance global, integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial está mudando e mudará

para sempre a nossa cultura (Castell, 354). O caminho da divulgação científica da Unifesp é uma porta que se abre para as práticas da educação e comunicação. É nosso propósito ir ao encontro da cultura dos jovens nos seus modos de acessar a informação e acumular conhecimentos.

Referências

ARBEX JR, José. Apresentação. In: **Entreteses**: Unifesp. São Paulo, nº 1, p.3, nov. 2013.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. 5° ed. Tradução por Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ENTRETESES [página revista Entreteses] Texto Disponível em: https://www.unifesp.br/entreteses > Acesso em 15 mar.2017.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética da ciência. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de marketing**. São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVA, Alberto. **Filosofia da Ciência**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012 (e-book).

OLIVEIRA, Fabíola. **Jornalismo Científico**. São Paulo: Contexto, 2002.

PODCAST UNIFESP [página do *Podcast* Unifesp] Disponível em: https://www.unifesp.br/reitoria/dci/podcastdestaque, acesso em 15 mar.2017.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009.

RIBEIRO, Eduardo; ROSSI, Marco Antonio; LIMA, Paulo Vieira. **A comunicação no serviço público**: a comunicação nos três Poderes. São Paulo: Mega Brasil, 2003.

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo [página da Unifesp no Facebook]. Disponível em: https://www.facebook.com/UnifespOficial, acesso em 15 mar.2017.

Comunicação, Educação e Ciência: a experiência do audiovisual científico

Pedro Pinto de Oliveira

Introdução

O presente trabalho é um desdobramento da discussão sobre a escritura audiovisual científica que estamos apresentando junto aos pesquisadores do Campo da Comunicação desde 2016, a partir do artigo "Documentário de comunicação científica – uma proposta de texto audiovisual científico sobre os fenômenos da comunicação". O eixo central de nossa reflexão é a ideia da experimentação de uma forma audiovisual que comporte o conteúdo científico para a ampliação da disseminação dos fatos da ciência na sociedade contemporânea. Propomos a construção e a identificação do formato do *paper audiovisual* tal qual temos na linguagem verbal o formato científico, em sua distinção, por exemplo, do formato jornalístico, do formato poético, etc.

Nossa visada aqui da relevância do debate sobre o formato da escritura audiovisual científica é a partir da educação, da experiência de estudantes de comunicação com os novos instrumentais tecnológicos e das linguagens. Na linha de Edgard Morin que trata da educação complexa, entre outros princípios, de "transformar os ensinamentos em linguagens que ampliem o número de interlocutores da ciência", a experimentação é um modo de compreensão das novas modalidades e possibilidades da construção e da comunicação dos saberes.

Buscamos fundamentar uma *episteme* que permita avançar na consolidação e validade de uma base conceitual e prática dessa escritura científica em audiovisual. Esse movimento é evidenciado, esperamos, no breve relato que faremos aqui dos procedimentos metodológicos do processo de montagem audiovisual aplicada à escritura científica que desenvolvemos com os nossos alunos da Faculdade de Comunicação e Artes (FCA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em três Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), realizados entre 2015 e 2016.

Saber interdisciplinar: Comunicação, Educação e Ciência

Os alunos enfrentaram o desafio de uma *"situação problemática",* enquanto base de investigação pragmatista*,* do desenvolvimento de uma nova escritura de ciência, ainda sem tradição e sem protocolos estabelecidos. A experiência dos alunos, ao fim e ao cabo, foi também um processo de construção de um saber interdisciplinar de Comunicação, Educação e Ciência.

Destacamos a noção de *experiência* em Dewey que trabalhamos com os alunos na graduação, a partir da compreensão do contexto – objetos, práticas e produtos não existem isoladamente, recorta e situa o quadro mais amplo onde ele se insere. Apropriar a experiência numa postura inquiridora de investigação é situar o indivíduo no mundo, na ação cotidiana.

Conforme Dewey, uma experiência pode ser considerada educativa se ela aumentar a qualidade das interações no ambiente e servir como base para interações ainda mais amplas no futuro. Não obstante ressaltamos, segundo o filósofo do pragmatismo clássico, que a crença de que toda autêntica educação se efetua mediante a experiência não significa que todas as experiências são verdadeiras ou igualmente educativas. A experiência e a educação não podem ser diretamente equiparadas uma a outra.

A educação é, na abordagem de Dewey, "um processo de reconstrução, de reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras". Na linguagem de Dewey o termo experiência designa não apenas um dado tema de um encontro com o mundo, mas experimentando e experienciando como um todo transacional.

Dewey também possuía um acurado senso do papel da mudança histórica na experiência. Ele explicou como a filosofia é condicionada por seu contexto sociocultural. E é neste contexto de profundas mudanças nas formas de comunicação, da emergência de plataformas digitais como Youtube, da centralidade da produção e compartilhamento de mensagens audiovisuais em nosso cotidiano, que realizamos esse processo de experimentação de escritura audiovisual científica e trazemos esse tema para o debate no campo de estudos da comunicação e interdisciplinar com a educação e a ciência.

A proposta de organização da escritura audiovisual científica que desenvolvemos na orientação dos alunos de TCC foi um percurso que

inseriu a relação forma e conteúdo da comunicação como eixo teórico-prático. Começamos os procedimentos metodológicos que organizam o processo de montagem do audiovisual já partir do projeto de pesquisa. Além dos pontos tradicionais da construção do objeto de estudo dentro de um projeto de pesquisa, incluímos a ideia de como o audiovisual será estruturado. Esse momento tem como base a pergunta condutora: "como mostrar"? Quais articulações entre imagem, som e verbal, poderão dar conta de mostrar os achados da pesquisa; as citações; a fundamentação e a metodologia, entre outros segmentos da escritura científica.

O projeto de pesquisa científica com a inclusão da formulação da escritura em audiovisual é base diferencial para a primeira etapa prática desse formato: a realização. Na realização – termo que significa aqui a filmagem em si e não apenas a coleta de imagens em arquivos –, os alunos partem então para as gravações das imagens e entrevistas pertinentes à pesquisa científica com a ideia de *como contar e como mostrar*.

Dito de outro modo, o projeto de pesquisa com a formulação base audiovisual orienta a forma da captação das imagens, a câmera, iluminação, som e composição do cenário que serão aplicadas à montagem do formato audiovisual que comporta os conteúdos da ciência.

Outra fase anterior ao processo de montagem é o roteiro verbal do audiovisual, onde apontamos todos os segmentos da escritura científica, como a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos, os achados da pesquisa e as considerações finais. O roteiro é trabalhado para potencializar a fase final do processo de montagem: a edição.

É importante destacar que edição é fase do processo de montagem[1], mas é também importante elemento significador da escritura audiovisual. É onde definimos, por exemplo, a temporalidade das imagens e suas relações de justaposição.

---

1 Definimos o processo de montagem audiovisual em suas três fases básicas:
a) Organização verbal: é a construção da narrativa a partir do roteiro. O roteiro traz o percurso completo da escritura audiovisual. Parte do processo de montagem audiovisual, o roteiro deve contemplar, além da narrativa completa a ideia de *como mostrar*;
b) Realização: é a produção em si, a gravação ou a filmagem das cenas. Aqui se definem as práticas e constituição dos elementos significadores – câmera, iluminação, som e composição do cenário.
c) Edição: é a última fase do processo de montagem. No senso comum, costuma-se chamar a edição de "montagem". A edição, em termos práticos, é uma fase da montagem, mas, em termos conceituais, é também um elemento significador do texto audiovisual, em que se definem ritmos da narrativa, justaposição de tomadas e a duração de cada tomada, além de efeitos visuais e sonoros na composição final da escritura.

Pensamento reflexivo

No método experimental articulado em conjunto com os alunos, chamado por Dewey de "pensamento reflexivo", buscamos analisar todos os fatores envolvidos nos recortes do objeto de estudo – a fundamentação teórica; conceitos operadores de análise; as entrevistas e produção de imagens, redação do roteiro e edição, entre outros – visando a construção do conhecimento, em especial na mudança de compreensão dos envolvidos na experiência e na aplicabilidade dos conhecimentos em construção.

Na filosofia pragmatista os objetos estão interrelacionados, a partir da lógica, no processo de construção do conhecimento, conforme aponta Fesmire (2015). Isso permite a conexão de uns com os outros, o que levaria à aplicabilidade pragmática, uma vez que conhecer se trata de perceber essas conexões que ligam os objetos com um fim útil. Considera Dewey que a aplicabilidade de alguma coisa ao mundo não significa a aplicabilidade àquilo que já é passado e findo, o que fica fora de questão pela natureza do caso; "significa aplicabilidade ao que está ainda sucedendo, ao que ainda não está estabelecido no cenário mutável de que fazemos parte".

Na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), realizamos um processo experimental com três pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação – seguindo os procedimentos metodológicos relatados – cujos achados foram apresentados em audiovisual científico, sendo dois em 2015 e um em 2016.

Em 2015, a aluna de jornalismo Patrícia Helena Dorileo realizou seu filme apresentando a análise da figura de um ***comunicador-político*** – categoria que Oliveira (2014) definiu como o "apresentador de TV ou Rádio que atua simultaneamente na mídia no exercício do seu mandato eletivo": o ex-deputado estadual Walter Rabello, falecido no final de 2014. Esse personagem foi analisado pelo conceito operador de performance, de Erving Goffman, recortando momentos biográficos da sua trajetória como apresentador de TV, jogador de futebol, político e cantor. Analisou como essa figura da mídia e da política administra seus papéis sociais em diferentes situações de sua trajetória múltipla e entrecruzada.

No seu projeto de pesquisa, a parte referente à escritura, Patrícia organizou a estrutura do seu filme com uma duração prevista de 50 minutos, sugerindo a organização da narrativa da seguinte forma:

Blocos

- Apresentação do personagem e de todas as funções sociais que exerceu;
- Depoimentos de cada um dos entrevistados sobre temas comuns e, alguns, particulares de momentos biográficos;
- Retomada de momentos marcantes na carreira do ***comunicador-político*** Walter Rabello.

Na escritura audiovisual projetada, procedimento prévio à realização, a aluna ajustava a noção do *como mostrar:*

Cartelas e Letreiros sobre as imagens

- Imagens dos bastidores da TV e da política por onde Rabello transitava: os camarins, o corredor do plenário, o gabinete, os bastidores das gravações.
- Imagens de Walter Rabello apresentando os programas nos quais trabalhou, de suas campanhas eleitorais, de seus discursos, de suas passeatas.
- Entrevistados a serem gravados que cruzaram diferentes momentos biográficos de Walter: Ricardo Novaes; Moacir Ribeiro; João Dorileo Leal; Rodrigo Kalaf; Verônica Rakel; Roberto Kanachiro; Aluísio Fernandes; Sebastião Ney 'Bolão'; Amador Gonçalves de Almeida; Odair Junior; Antero Paes de Barros; Antônio Carlos Silva; Wilson Santos; Sandra de Souza.
- No mesmo ano, 2015, orientamos o trabalho da aluna de publicidade Luiza Severo Lins de Almeida. Sua temática também foi na interseção da comunicação e política. Almeida analisou, combinando conceitos operadores do marketing eleitoral e construção da imagem pública os embates na mídia entre dois candidatos a prefeito na eleição de Cuiabá de 2012, Lúdio Cabral (PT) e Mauro Mendes (PSB), este último eleito.

Na parte relativa da escritura audiovisual científica, constante nesse modo proposto de elaboração do Projeto de Pesquisa, a aluna dividiu a sua narrativa em blocos de acordo com as ocorrências que analisou sobre o embate dos dois candidatos a prefeito de Cuiabá em 2012.

Nas entrevistas, feitas em locais e dias separados, os dois candidatos não apareceram em seus depoimentos olhando diretamente para câmera. Os planos foram usados para dar o sentido de que estivessem conversando.

Esta "aparente" conversa intercalada com momentos dos programas eleitorais e de debates foi o fio condutor da narrativa, fazendo emergir os sentidos do que viveram na eleição, seus valores, crenças, em acordo com os conceitos operadores.

O audiovisual científico resultante da experiência de Luiza, além do objetivo de colaborar para a validação deste novo modo de se "escrever" ciência, trouxe como achados, neste estudo de caso, as estratégias vinculadas à imagem pública e ao marketing político-eleitoral utilizadas para a formação de uma opinião pública favorável que, durante as eleições, é transformada em votos.

Em maio de 2016, a aluna de jornalismo Gabriela Figueira Polleto realizou um audiovisual científico em que apresentou os achados da sua pesquisa sobre os "*hippies"* da Praça da República, no centro de Cuiabá, usando como conceitos operadores a relevância e tipificação, segundo o filósofo Alfred Schutz. A aluna usou como base a obra de João Carlos Correia (2005), na qual o autor apresenta a Teoria de Comunicação do filósofo da fenomenologia social.

No seu projeto, Gabriela trabalhou o elemento significador câmera primeiro para dar uma noção do sensível, da compreensão de quem está lidando com o outro e esse outro é tão igual quando o pesquisador. Ela escreveu: "Com o intuito de aproximar o público dos personagens e evitar a sensação de um olhar desconfiado e distante, de superioridade ou de submissão, escolhemos utilizar uma câmera posicionada à altura dos olhos dos entrevistados, quer estejam sentados ou em pé".

Para construção da composição do cenário, no ambiente da narrativa, a aluna projetou trabalhar primordial com a captações dos sons diegéticos (uso de sons motivados por ações ou fatos contidos na narrativa), que transmitindo a "ideia de realidade do ambiente da praça", com seus ruídos típicos, as conversas paralelas, e as possíveis conversas entre os *hippies* e as pessoas que por ali passavam. Neste mesmo sentido, de transmitir a realidade da praça, a aluna argumentou no projeto: "entendemos que as entrevistas devem ser feitas *in loco*, no cenário em que estas figuras são realmente encontradas no dia a dia".

Incorporamos aqui as noções de Manuela Penafria (1999) sobre o registro *in loco* como parte constituidora da representação de uma narrativa científica que se pretende documental. Penafria busca no documentarismo enquanto uma escritura audiovisual que avança como um espaço de manifestação de conteúdos e formas diversos. Entre os quais aqui incluímos

os fatos da ciência escritos na forma audiovisual. A autora propõe que o registro *in loco*; o ponto de vista e a criatividade do documentarista são os princípios que constituiriam a unidade do filme documentário.

Tal princípio, em nosso entendimento, pode ser aplicado também como uma noção teórica e prática de constituição da unidade de um audiovisual científico: por exemplo, teríamos o registro *in loco* da empiria (das imagens do fenômeno aos depoimentos de indivíduos); o ponto de vista singular do pesquisador, do lugar teórico da sua fala científica ao mesmo tempo em que é tributário desse lugar e a criatividade, da construção de novo conhecimento que apresenta para seus pares.

Tecnologia e técnica

Falamos do contexto do nosso tempo, a partir das apreensões que demarcam e ajudam a interpretar esses momentos. Usamos como um balizamento as transformações tecnológicas e técnicas, nos termos da definição da filosofia pragmatista clássica, na formulação *deweyana*:

> ...situamos a noção da tecnologia como meio ligado ao fim na ação, recuperando uma ideia de Dewey. Para o autor, a tecnologia significa todas as técnicas inteligentes pelas quais as energias da natureza e do homem são dirigidas e usadas na satisfação das necessidades humanas; ela não pode ser limitada a algumas formas exteriores e comparativamente mecânicas. Ele entende a tecnologia como sendo a aplicação contínua do pensamento, em busca de soluções para problemas enfrentados pela humanidade no relacionamento com a natureza (OLIVEIRA, 2016, p.14).

São os novos tempos *líquidos* nas relações sociais, culturais e econômicas, que trazem reflexos e organizam também em certa maneira as narrativas científicas. Em complemento desse balizamento das transformações tecnológicas dos meios de comunicação, buscamos estar no passo da revolução intelectual que atravessa os meios digitais. A percepção dessas mudanças implica na instrumentalidade de novas possibilidades de construção do conhecimento – perceber os acontecimentos gerados em nosso tempo, e prever consequências, também é parte do trabalho dos cientistas e filósofos. A atenção à instrumentalidade dos novos meios

inteligentes, à maneira da observação de Dewey (1913), no início do século 20, em relação ao contexto do seu tempo:

> A imprensa foi inventada; tornou-se comercial. Os livros, revistas e papeis se multiplicaram e ficaram mais baratas. Como resultado da locomotiva e do telégrafo, a frequente, rápida e barata intercomunicação por correio e a eletricidade tornaram-se realidade. Viagens ficaram mais fáceis; a liberdade de movimento, com sua consequente troca de ideias, foi indefinidamente facilitada. O resultado foi uma revolução intelectual. O aprendizado foi posto em circulação. Embora ainda haja, e provavelmente sempre vá haver, uma classe específica detentora do negócio especial da indagação, uma classe distintivamente instruída está, portanto, fora de questão. É algo anacrônico. **O conhecimento não é mais um sólido imóvel; se liquefez. Está ativamente movendo-se em todas as correntes da própria sociedade** (DEWEY, 1913, p. 39-40. Grifo nosso).

Com Turner (1997), na experiência os alunos puderem constatar que tanto o cinema quanto o audiovisual não são linguagens, mas geram seus significados por meio de sistemas que funcionam como linguagens. Nossos estudos podem avançar na experimentação e na consolidação das falas científicas com textos construídos por meio desses sistemas de significação do audiovisual. Ver o audiovisual dentro de um sistema maior gerador de significados, no caso da cultura científica com seus propósitos e falas próprias.

Considerações finais

Sustentamos que não pode haver uma disjunção forma/conteúdo com uma dada supremacia da forma, da técnica, da performance em detrimento do conteúdo. Na compreensão de Vera França (2000), em outras palavras, é o "conteúdo" científico que está em jogo, está a natureza da relação que se realiza também enquanto relação comunicativa. Essa dupla natureza, e a caracterização de um "conteúdo científico" e uma "forma comunicativa" que facilita o equívoco de pensá-los separadamente (e/ou anular um dos dois). Tal conteúdo (dos fatos da ciência) só se realiza (ganha vida) enquanto forma; as formas são sempre forma de algo que só ali, naquela configuração, ganha realidade – ganha *tal* realidade.

Não existe conteúdo fora de formas, e a discussão que estamos propondo é exatamente buscar uma forma audiovisual que comporte os conteúdos da ciência. Nossos esforços, e a experiência na construção do conhecimento vivenciada pelas alunas seguiu esse percurso, ou seja, a de formatar a linguagem audiovisual para acolher a escritura científica. É certo que o audiovisual científico só se consolidará como mais uma forma de comunicação, além da linguagem verbal, com o trabalho conjunto dos pesquisadores do campo. É um desafio para a popularização da ciência e em acordo com o contexto atual da emergência do audiovisual na sociedade, via plataformas digitais.

Por fim, algumas considerações sobre o lugar central da comunicação nesse processo interdisciplinar em que trabalhamos com a educação e a ciência. A comunicação, na definição de Dewey, "é um processo de compartilhar experiências até que essas se tornem um bem comum: modifica a disposição de ambos partidos que se envolvem". Acreditamos que essa nova forma audiovisual de falar de ciência vai colaborar para mudar nossa disposição de se deixar dominar por posições mais conservadoras, nos convocando para assumirmos esse desafio para o pesquisador de tomar para si a experimentação e a consolidação de novos modos de *disseminação* da ciência.

O ânimo dos jovens pesquisadores do campo do Cinema e do Audiovisual, a proposta da narrativa audiovisual da ciência, é um dos motivos que nos impulsionam a perseverar no sentido de abrir cada vez mais a discussão sobre as possibilidades de novas formas do falar científico. A aluna de doutorado em Cinema da Universidade da Beira Interior (UBI), em Covilhã, Portugal, Alexandra Fante, em uma conversa comigo em maio de 2016 – depois da conferência que fiz em um evento sobre a obra de John Dewey – em que falamos sobre a nossa experimentação na UFMT, fez o seguinte comentário: "a proposta é muito inovadora, delinear essa nova linguagem e fazê-la ser aceita será um grande desafio".

A jovem Fante, já com a visão de consequências futuras nos desdobramentos dessa experiência concluiu:

> em meio às novas tecnologias de comunicação e o ciberespaço, imersos em um contexto convergente e transmidiático, vejo como uma nova possibilidade de linguagem. Há também intrínseca a questão da inclusão e de uma nova didática que o formato propõe. Podem incluir deficientes visuais, com a

> transmissão do conteúdo por meio do áudio e de deficientes auditivos, com a transcrição de legendas. Diante da geração Y, conectada, inquieta e, que precisa de estimulação constante, acredito ser muito eficiente.

Acreditamos que esse debate que está apenas começando é irreversível, tanto pela questão ética da democratização da ciência quanto pela potencialidade que a escritura audiovisual científica oferece para a construção e disseminação dos saberes. Não cabe mais tratar a escritura em audiovisual apenas como uma linha auxiliar limitada às definições da burocracia acadêmica como "produção técnica ou artística", sob a pena de continuarmos a perder a sua potência também como forma de comunicação científica.

Referências bibliográficas

CHATEAU, Dominique. **Cine y filosofía**. Buenos Aires: Colihue, 2009.

CORREIA, João Carlos. **A teoria da comunicação de Alfred Schutz**. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

DEWEY, John. **Essays in experimental logic**. Edição de D. C. Hester; R. B. Talisse. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2007.

DEWEY, John. **On experience, nature and freedom**. Edição de Richard Bernstein. New York: Liberal Arts Press, 1960.

DEWEY, John. **The philosophy of John Dewey**. Edição de J. J. McDermott. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

DEWEY, John. **Interest and effort in education**. Boston: Hougthon Mifflin Co.; Cambridge: Riverside Press Published, 1913.

FESMIRE, Steven. **Dewey**. Oxford: Routledge, 2015.

FRANCA, V. R. V. Comunicação e política: edifica-se uma tradição? **Revista Eletrônica Compós**, Salvador, 2000.

OLIVEIRA, Pedro Pinto de. Documentário de comunicação científica: uma proposta de texto audiovisual científico sobre os fenômenos da comunicação. In: MOREIRA, Benedito Diélcio (Org.). **Divulgação Científica**: debates, pesquisas e experiências. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2016.

OLIVEIRA, Pedro Pinto de. Entre a câmera e a Câmara – Estudo da trajetória de um comunicador-político. Tese (Doutorado em Comunicação Social). **Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais** (UFMG), Belo Horizonte, 2014.

OLIVEIRA, Pedro Pinto de. **From Schutz a Dewey**: From Schutz to Dewey: communication and everyday life. Estudos em Comunicação. Communication Studies – Labcom – UBI. Disponível em: http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/ec/article/view/286

PENAFRIA, Manuela. **O filme documentário**. Lisboa: Edição Cosmos, 1999.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

Referências audiovisuais:

Interlocuções televisivas. Direção: Patrícia Helena Dorileo. UFMT, 2014. 1 DVD (16:41min).

Políticos em cena e os bastidores da imagem pública. Direção: Luiza Severo Lins de Almeida. UFMT, 2015. 1 DVD (53:55 min).

Com quantos Walter Rabello se faz uma vida pública? Um estudo sobre a administração da performance de diferentes papéis sociais. Direção: Patrícia Helena Dorileo. UFMT, 2015. 1 DVD (41:00 min).

Hippies da República. Direção: Gabriela Figueira Poletto. UFMT, 2016. 1 DVD (32:00 min).

Comunicação visual e o garimpo de imagens

Javier Eduardo López

Em uma reunião dos integrantes dos então responsáveis pela criação da Rede Globo, Walter Clark, Jose Bonifácio de Oliveira Sobrinho, Daniel Filho e Armando Nogueira, a este último lhe é atribuído o seguinte comentário: "...então diga isso com imagens.", quando escutou a famosa frase: "uma imagem vale mais do que mil palavras".

"A linguagem separa, nacionaliza; o visual unifica. A linguagem é complexa e difícil; o visual tem a velocidade da luz, e pode expressar instantaneamente um grande número de ideias" (DONIS, 1977, p 51). "A linguagem visual é uma linguagem talvez mais limitada do que a falada, mas sem dúvida mais direta" (MUNARI, 1987, p 87).

Estas três frases servirão para balizar o texto. Existe uma ação que repetimos constantemente durante nosso estado de consciência sem que percebamos, ou sem ser conscientes da real importância da habilidade que somos dependentes, que com a evolução dessa habilidade nos tornamos animais visualmente dependentes numa porcentagem elevadíssima. Costumamos encontrar em literatura comunicacional que somos "um ser vivo visual", isto não quer dizer que não possamos perceber pelos outros quatro sentidos. Mas temos o hábito de atribuir significados às formas, linhas ou que o arranjo cromático representa alguma coisa, amor, guerra, felicidade, perigo, etc. Assim vamos construindo um repertório que nos permite distinguir uma forma de outra e, por algum mecanismo, o ato de ler imagens torna-se uma habilidade essencial. Portanto, ler imagens não corresponde a ver imagens. Muitos já nos questionamos: e se não tivéssemos essa habilidade? Nosso mundo criado seria incompreensível? Nigel Spivey (2005, TRADUÇÃO DO AUTOR) diz: "Para começar as imagens nunca teriam sido inventadas".

O Homo Sapiens durante um tempo prolongado foi um ser animalescamente com a habilidade **de ver e não de ler imagens**, bem diferente dos dias de hoje, em que as formas e as figuras dominam. O ser vivo humano percebeu em algum instante de sua evolução o **poder das imagens**, e foi construindo por meio e com elas o seu universo. Então, abrimos uma nova redação na frase questionada por Armando Nogueira,

em que deveria estar dito que **uma imagem tem mais poder do que mil palavras**. O impacto visual é imensamente superior pela forma que o produz. Quanto tempo demora em reconhecer na bidimensão um objeto tridimensional? Nenhum tempo, absolutamente desprezível, podemos dizer é quase imediato.

Quando no *homo sapiens* surgiu a aptidão de fixar o pensamento através de símbolos materiais, pode-se dizer que se na técnica e na linguagem da totalidade dos antropídeos a motricidade condiciona a expressão, na linguagem figurada dos antropídeos mais recentes a **reflexão determina o grafismo**.

O grafismo não começou como uma expressão fotográfica do real, mas organizou-se a partir de sinais que exprimiram a princípio ritmos e não formas. Somente por volta de 30.000 anos A.C. é que aparecem as primeiras formas, restritas a figuras estereotipadas ou alguns pormenores convencionais para a identificação do animal. Pode-se dizer que, em sua origem, a arte figurativa estava muito mais próxima da linguagem do que da obra de arte propriamente dita.

A arte figurativa é inseparável da linguagem articulada e sua origem está ligada à formação do conjunto intelectual fonação/grafia e, portanto, a chamaremos de picto ideografia, pois fica explícito que a partir da audição, que está ligada aos territórios coordenadores do som, e da visão, que evidentemente está ligada aos territórios coordenadores do registro dos gestos, é que se traduzem materialmente em símbolos gráficos, sem esquecer que a linguagem verbal é, antes de tudo, imagens.

A linguagem visual possui uma grande vantagem em relação à linguagem escrita, que é a de não estar submetida à expressão fonética. Esta liberdade dota o grafismo de uma possível interpretação mística ou religiosa, pois a atribuição de significados à imagem o separa definitivamente da linguagem escrita fonética, já que carece de raciocínio. As únicas civilizações que conseguiram atribuir um significado fonético aos pictogramas foram as do antigo Egito e da China. "Do ponto de vista linguístico, o chinês é considerado como uma escrita de palavras em que cada sinal representa não uma letra, mas o som de uma palavra (GOURHAN, 1964, p 204)."

O grafismo linear, a partir das escrituras sumério-acadianas, em torno de 3000 ac, tinha um grande número de ideogramas, e cuja evolução levou os fenícios à transcrição fonética das consoantes, desenvolvendo-se posteriormente com os gregos para um alfabeto com vogais, cerca de 750 ac. Sem lugar a dúvidas, a escritura alfabética conserva um simbolismo

pessoal com a reconstrução do som pela leitura, mas torna-se mais interessante a partir da imaginação do leitor, quando na sua interpretação individual imagina uma imagem visual muito rica e com um potencial interpretativo enorme.

O cinema mudo, que se apoia em ideogramas sonoros que provêm do acompanhamento musical e preserva o efeito da imagem imposta, é para o indivíduo uma margem de interpretação individual tão reduzida, já que a representação de um realismo quase perfeito o deixa imóvel.

No livro organizado por Mauro Wilton de Sousa encontramos:

> (...) a cultura da imagem que se segue a da escrita não eliminou esta última. Ao contrario, convivem com um terceiro parceiro: as interações entre imagem, escrita e eletrônica, como o caso da computação, em especial do design gráfico (SOUSA, 1995, p.31).
> (...) A linguagem pelo som e pela imagem, em múltiplos processos de metamorfose, interagindo, com o imaginário, em que estão presentes outros atores (SOUSA, 995, p.32).

O indivíduo é, portanto, um acervo de imagens, som, grafismos, e independem da capacidade de imaginar, em maior ou menor grau, as diferentes interpretações e vinculações, das formas, linguagens e propostas gráficas, que lhe outorgará na criação a esse acervo. Poderá assim carregá-lo de simbolismos como consequência dos "múltiplos processos de metamorfose".

Ao estudar o desenvolvimento do grafismo dos últimos anos devemos obrigatoriamente percorrer o estudo dos principais movimentos que, de alguma forma, contribuem para sua formação, mas, principalmente, para a compreensão da sintaxe da imagem e sua mensagem dentro de um ideograma. Os nove movimentos são: *Art Noveau,* Cubismo*,* Dadaísmo, Surrealismo*,* Construtivismo*, Art Decó, de Stjil e* Bauhaus.

No que se refere à comunicação visual, a forma torna-se importante para a análise e criação de pictogramas ou ícones. Quando um homem primitivo colocou duas pedras lado a lado, teria feito aí o primeiro gesto para o desenvolvimento da forma. Os princípios intuitivos de equilíbrio e proporção só foram descobertos muitos séculos mais tarde.

Em algumas culturas descobriram-se soluções tão complexas que sugerem o domínio da relação entre a matemática e a forma. Nas primeiras manifestações conhecidas da comunicação visual há uma predileção natural pela simetria da natureza, mas ocasionalmente nos deparamos também

com exemplos de uma forte tensão e formas de equilíbrio assimétrico.

Outro principio importante é o do contraste. Este não depende das múltiplas imagens dentro de um *design*, podendo ser expresso nos valores ou tonalidades de uma única figura. Há dois fatores que influenciam a percepção do contraste e, logicamente, esta linguagem influencia o receptor no momento de interpretar a mensagem. Uma é a ilusão e a outra é o modo. O contraste por cor é muito mais complexo e está intimamente ligado à conotação com bases culturais. A teoria da forma ou *Gestalt* nos indicará as diferentes leis a serem contempladas para uma correta síntese e percepção da ordem.

Segundo podemos apreciar, Donis Dondis (1997, p 229) nos diz:

> A composição é basicamente influenciada pela diversidade das forças implícita nos fatores psicofisiológicos da percepção humana. São dados dos quais o comunicador visual pode depender. A consciência de substância visual é percebida não apenas através da visão, más através dos outros sentidos, e não produz segmentos isolados e individuais da informação, mas sim unidades interativas integrais, totalidades que assimilamos diretamente, e com grande velocidade, através da visão e da percepção. O processo leva ao conhecimento de como se dá a organização de uma imagem mental e a estruturação de uma composição, e de como isso funciona, uma vez tendo ocorrido.

O ser humano percebe e recebe mensagens visuais em três níveis diferentes. Em primeiro lugar aquilo que vemos e identificamos, tendo como base o ambiente e a experiência. Esse nível é o representacional; o segundo nível é o chamado de abstrato, em que um fato visual é reduzido a seus componentes visuais básicos e elementares; por último, temos um vasto universo de símbolos codificados pelo próprio homem em que se lhe atribuiu significados à forma. Estes níveis são integrados e interligados, não podem ser separados. Portanto, a elaboração de uma tática para a compreensão de mensagens ou de análises das mesmas é impossível se não podem ser considerados em seu conjunto.

Nosso órgão da visão nos auxilia na atividade perceptiva de forma tal que podemos ver com precisão de detalhes, aprendemos a identificar materiais para podermos desenvolver o mundo que criamos e compartilhamos. Aprendemos na base do erro e do acerto e assim compreendemos e

atuamos psicofisiologicamente no meio ambiente e intelectualmente a operar nossas criações com precisão absoluta.

> Para falar ou entender uma língua, não é preciso ser alfabetizado; não precisamos ser visualmente alfabetizados para compreender ou fazer mensagens. Essas faculdades são intrínsecas do homem, e, até certo ponto, acabam por manifestar-se com ou sem o auxilio da aprendizagem e de modelos. Assim como se desenvolvem na história, também o fazem numa criança. O input visual é de profunda importância para a compreensão e sobrevivência (DONDIS, 1997, p 85).

A comunicação visual não será definida aqui com um determinado significado, mas trabalharemos o conceito que envolve a mesma, com base na afirmação de Bruno Munari:

> Conhecer a comunicação visual é como apreender uma língua, não uma língua feita somente de imagens, mas de imagens que tem o mesmo significado para as pessoas de qualquer nação e, portanto, de qualquer língua. A linguagem visual é uma linguagem talvez mais limitada do que o falado, mas sem dúvida mais direta (MUNARI, 1987, p 75).

O homem é definido como um animal ótico porque carrega 70% da informação através do sentido da visão. É graças ao processo visual que o indivíduo se humaniza. A percepção visual é realmente a primeira sensação que lhe permitirá carregar-se de informações para desenvolver-se no mundo, que naturalmente foi feito para videntes. O sistema visual não é único, mas é complementado por outros sistemas, inclusive alguns criados pelo homem, que permitirão ou não estabelecer uma comunicação. A visão é portanto um elemento de importância suprema nas atitudes do ser humano, e pelas próprias características do desenvolvimento da espécie, a comunicação é a outra.

Sem os seus olhos o leitor não chegaria ao ponto da comunicação visual. Não adiantaria nada o conhecimento verbal e a comunicação através do texto se não fosse possível observar com nosso radar. A visão não é uma simples registradora da realidade porque convive com muitos processos fisiológicos e de consequência psicológica, como a imaginação, a experiência, a emoção, a cultura, a esfera consciente, e qualquer impulso

estimula em maior ou menor medida a atividade cerebral e, portanto, o sistema nervoso. Geralmente o processo da sensação, da memória e da elaboração intelectual está precedido ou trabalha simultaneamente com a estimulação visual.

Conhecer as formas e o espaço em que elas se constituem e se exibem é um dos objetivos fundamentais de uma correta educação visual. Para alcançar essa meta, se necessita uma metodologia de análise que permita conhecer as formas e sua criação. Um componente fundamental para o estudo crítico do espaço e da forma é a percepção visual. Desde Aristóteles, o estudo das manifestações vinculadas à percepção visual constitui uma área de interesse da Psicologia, e isto porque a percepção não termina com a função de ver, mas se desenvolve também na consciência das próprias sensações visuais, através de uma perfeita colaboração entre o olho e o cérebro.

O estudo dos fenômenos perceptivos adquire muita importância no início dos anos de 1920. Nessa época, a atenção de muitos pesquisadores na área como Ertheimer, Koffka e Köelher, da Escola de Berlim, se detém sobre os problemas da visão, originando o setor da Psicologia moderna chamada *Gestalt Psycologie* (Psicologia da Forma).

A Psicologia da Forma estuda as formas de organização mental da percepção visual, além do fenômeno puramente fisiológico da visão; analisa a maneira como se organizam as imagens perante nossos olhos, criando mais configurações, nas quais as formas e os signos produzem interações entre eles, aparecendo como resultado final diferentes sensações visuais. A necessidade de elaborar uma teoria dos processos da configuração tem determinado, simultaneamente, a necessidade de formular algumas leis com o objetivo de por em evidência os aspetos fundamentais da gênese das formas.

A Psicologia da Forma ensina que a consciência sem muita experiência, como pode ser a de uma criança, já possui o impulso de constituir objetos por unidades. Isto significa que, perante uma imagem que exibe diferentes tipos de objetos, cada objeto e cada conjunto de linhas ou de signos são percebidos unitariamente. Para conhecer os fatores que determinam a organização do campo visual em unidades separadas e autônomas, a Psicologia da Forma se serve de formas geométricas simples.

O homem não responde casualmente à estimulação visual, mas se autorregula seguindo regras apreendidas ao azar ou não, em função de que os sistemas comunicacionais tenham sido criados pelo próprio homem, ou seja, a comunicação inventada é o fruto intelectual do homem. O ergônomo

Dr. Julio César Pagano diz: "(...) os seres humanos sempre intentaram adaptar o que fazem e seu entorno a seu próprio uso (...)". (PAGANO, 1972, p.10. TRADUÇÃO DO AUTOR). Outro aspecto que merece ser mencionado é que o estímulo da visão responde diretamente à cultura do receptor. Essa dependência da cultura está clara quando se afirma que cada um vê o que sabe: A esse respeito, Bruno Munari exemplifica:

> Sabe-se que um bom gráfico quando pega um livro novo e olha, e torna a olhar por todas as partes, abre a capa, acompanha-a com a mão, observa os caracteres tipográficos, a forma como estão distribuídos e de quê tipo são, se são originais, ou de fundição secundária, observa e critica o papel, a contracapa (...), a forma como começa o texto, margens, como termina, a numeração, e tantas outras coisas. Um leitor que nada conhece de gráfica lê o título e o preço, compra o livro e o lê, mas se lhe perguntas sobre o caractere que tinha o título, não sabe responder, não lhe interessa (MUNARI, 1987 p 22).

O entorno natural também faz comunicação visual, ou seja, partimos desse mundo para a criação do nosso. O mundo natural nos estimula e nos transmite e portanto nos ensina e nos provoca uma reação, ocorrendo assim o processo de comunicação. A chuva e os voos dos pássaros no crepúsculo estabelecem uma comunicação com o observador, mas sem nenhuma intenção. A grande diferença na comunicação visual está na intenção: provocar uma reação no indivíduo demonstra intenção seja em uma imagem fotográfica, no cartaz de um anúncio publicitário, na observação de uma logomarca ou na indicação de placa de trânsito. Em todas elas o receptor reagirá, pois esse estímulo será em algum momento acionado, seja no anúncio publicitário, no momento da compra, na logomarca, na tomada de decisão e na indicação da placa de trânsito ou respeito à mesma, ou na emoção provocada pela imagem fotográfica.

Todas essas mensagens, sem excluir nenhuma, cumpriram com o objetivo básico de estabelecer uma comunicação, sendo que o veículo para estabelecer esta comunicação foi a visão. Em algumas formas de comunicação não necessitamos o conhecimento prévio do código. Em outras, o mesmo se faz necessário. A vantagem da mensagem realizada utilizando a comunicação visual é a velocidade de reação do receptor ainda que se necessite, as vezes, o conhecimento do código.

A ação de olhar o nosso entorno exige a interação entre o objeto apreciado e a cultura do sujeito que observa. O ambiente alterado pelo homem é o que entrelaça a nossa vida cotidiana e o mundo material em que nos desenvolvemos como seres integrantes da sociedade. Esse ambiente que chamamos de "nosso entorno", apesar de preconceitos ou fatores e modismo de ordem cultural, é determinante para a compreensão consciente do individuo.

A experiência visual de cada um compõe um banco de imagens que modificam nosso comportamento, fornecem pensamentos para nossas decisões e alteram nossa sensibilidade na arte de ver as invenções do homem. Donis Dondis expressa: "Nossa compreensão de uma cultura depende de nosso estudo do mundo que seus membros construíram e das ferramentas, dos artefatos e das obras de arte que criaram" (DONDIS 2003, p. 30).

A arte está presente em nosso cotidiano e precisamos saber interpretá-la, falava o professor Caetano Fraccaroli na FAU/USP, nos anos de 1950. Isso é um problema de nossa percepção visual de ordem psicológica, descrita pelos estudos da Gestalt por Rudolph Arheim.

> O pensamento psicológico recente nos encoraja então a considerar a visão uma atividade criadora da mente humana. A percepção realiza ao nível sensório o que no domínio do raciocínio se conhece como entendimento. O ato de ver de todo homem antecipa de um modo modesto a capacidade, tão admirada no artista de produzir padrões que validamente interpretam a experiência por meio da forma organizada. O ver é compreender" (ARNHEIM, 1987: p. 39).

Rudolph Arheim cita Ernst Hans Josef Gombrich, um dos mais célebres historiadores de arte do século passado, que diz: "Quanto maior for a importância biológica que um objeto tem para nós, mais estaremos capacitados a reconhecê-lo e mais tolerante será, portanto, nosso padrão de correspondência formal".

A percepção é também pensamento, o raciocínio é também intuição, a observação é também invenção. Atkinson (1995, p.137) cita que a "percepção é o estudo de como integramos sensações em conceitos sobre os objetos, e como depois usamos esses conceitos para lidarmos com o mundo" que nos cerca, usando a capacidade sensorial dos nossos sentidos: visão, audição, olfato, paladar, tato e os sentidos do corpo. A visão, em

detrimento dos outros sentidos, uma vez que o ser humano é um animal predominantemente visual, nos proporciona uma estrutura imagética via percepção visual.

As imagens, independentemente da forma que as utilizem os diferentes mediadores, devem ser reconhecidas como entidades autônomas. O sistema mediático as utiliza para difundi-las na sociedade. Isaac Camargo diz: "Uma imagem não é isenta de significados, tampouco é inocente, ingênua ou neutra; ao contrario, é plena ou potencialmente impregnada de sentidos" (CAMARGO, 2005: p. 15). Vivemos em um mundo marcado pela forte presença visual nas diferentes mídias, como TV, Cinema, multimídias, redes de comunicação, com uma grande capacidade de capilaridade pelas novas tecnologias.

A importância iconográfica da fotografia é utilizada em várias áreas, como a antropologia, sociologia ou história, que tratam as fotos como um garimpo de informações nela contidas, o que torna relevante a união da imagem fotográfica com as diferentes vias disciplinares. No registro fotográfico buscamos encontrar o que alguns autores chamam de antropologia visual, construções, tipografias, documentos mediadores que relatem visualmente o entorno.

A captura, processamento, identificação, codificação e criação de banco de imagens fazem parte do desafio que possa servir como base de estudo posterior por outras disciplinas. Diz Bruno Guimarães Martins:

> Vivemos imersos no universo da linguagem, cercados de letras e símbolos por todos lados. Nas comunidades urbanas, o capitalismo expõe sua força em painéis luminosos gigantescos; crianças são capazes de identificar alguns símbolos ou marcas antes mesmo de serem alfabetizadas (MARTINS, 2007: p. 25).

A presença exuberante de imagens para propagar, anunciar e identificar em espaços públicos é o que se registra, já que de alguma forma estas imagens criam o repertorio cultural dos indivíduos que o utilizam. Stuart Hall aborda este tema com outro viés, trabalhando a Identidade, utilizada como ponto de partida para que possamos executar uma releitura dos artefatos mediadores que brindam uma certa identidade cultural ao espaço público que será colocado em estudo visual. No livro A identidade cultural na pós-modernidade, diz o autor: "O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado;

composto não de uma única identidade, mas de várias identidades..." (HALL, 2006 p. 12).

Essa nova forma de identidade é transformada continuamente pelas formas ou maneiras que nos apresentamos e que somos interpretados pelos diferentes sistemas culturais mediáticos com que somos "bombardeados". A releitura, ou a adoção de imagens são um dos instrumentos que utilizamos, mesmo temporariamente, para a construção dessa identidade cambiante.

A capacidade de imaginar, então fundamental nos seres humanos, foi responsável pela transformação da civilização e da história da humanidade. Nosso mundo dominado pelo "bombardeio" constante de imagens construíram um mundo que nossos ancestrais seguramente não imaginaram. Nigel Spivey nos dá a pista "Nada disso teria acontecido sem as pessoas que há milhares de anos atrás tivessem uma revelação, a revelação de que com linhas, formas e cores, eles poderiam capturar o mundo" (SPIVEY Nigel, 2005, TRADUÇÃO DO AUTOR).

Sem lugar a dúvidas, a capacidade de ver, interpretar e atribuir diferentes significados fez a diferença no ser humano. As atribuições dadas por associação e explicações divinas a aquilo que o conhecimento científico ainda não consegue explicar, a capacidade de percepção e de como organiza o percebido; como que obrigou o ser humano a reinterpretar, a representar, organizar, espaços, sons; que, no longo percurso do tempo desenvolveu o pensamento reflexivo e que sua imaginação criasse um repertório capaz de ser transmitida quase que geneticamente. Independentemente da região, cultura, estágio de desenvolvimento, temos nas imagens nossa fonte de conhecimento, entrelaçadas, guardadas na memória pela experiência vivida e adquirida por outros. Essa transmissão que imprime a imagem, que reinterpretamos de acordo com nossa cultura, ou crenças, conforma uma massa inesgotável de informação que se altera de forma permanente.

Bibliografia

ARNHEIM, R. **Arte e Percepção Visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira, 1994.

ATKINSON, R. L. **Introdução à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CAMARGO, Isaac Antônio. **Reflexões sobre o pensamento fotográfico**. Londrina: Ed Londrina. Edue, 1999.

DONDIS, Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOURHAN, André Leroi. **O gesto o lado oculto da palavra**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1964.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARTINS, Bruno. **Tipografia popular. Potencias do ilegível na experiência do cotidiano**. Minas Gerais. 2007.

MUNARI Bruno. **Diseño y Comunicación Visual**. Barcelona: Gustavo Gilli, 1987.

PAGANO Julio. **Ergonomia**. Roma: Centro Analisi Sociale, 1993.

SOUSA, Mauro Wilton de (Org.). Sujeito o lado oculto do receptor, São Paulo: Brasiliense, 1995.

VIDEO

SPIVEY Nigel. **How art made de word, The day pictures were born**. VIDEO BBC/KCET, 2005.

Pretensas transmídias: a fenomenologia de Mata Cavalo resistindo às injustiças climáticas

Thiago Cury Luiz
Michèle Sato
Benedito Dielcio Moreira

Todavia, prossigamos. Seja de que maneira for.
Saiamos a campo para a luta, lutemos então.
Não vimos já como a crença removeu montanhas?
Não basta, então, termos descoberto
Que alguma coisa está sendo ocultada!
Essa cortina que nos oculta isto e aquilo
É preciso arrancá-la.
[Bertolt Brecht]

Uma história com começo e sem fim

A proposta deste capítulo é apresentar as linhas gerais, nas suas dimensões epistemológica e empírica, da pesquisa de doutorado[1] iniciada em março de 2016, com previsão de encerramento para o início de 2020. Como nos encontramos em vias de percorrer a pesquisa participante, entendemos ser pertinente o presente texto, até como forma de nos guiar nessa trajetória desafiadora e, cremos, fascinante.

Em suma, o nosso trabalho é, tendo a fenomenologia como método de inspiração e transpiração, apresentar a narrativa transmídia como elemento de resistência dos quilombolas às mudanças climáticas e, de quebra, como recurso didático-pedagógico na Educação Ambiental. Não se trata de doutrinar a alternativa como forma correta no processo de ensino-aprendizagem. Apenas entendemos que a tecnologia é irredutível e os dispositivos eletrônicos e a internet funcionam como extensões do nosso corpo.

1 Pesquisador: Thiago Cury Luiz / Orientação: Michèle Sato / Co-orientação: Benedito Dielcio Moreira.

Saindo do fundamento filosófico, na prática a pesquisa compreende que é preciso resistir às injustiças climáticas, envolvendo toda a comunidade, especialmente os estudantes da Escola Estadual Professora Tereza Conceição Arruda, de modo a registrar, por meio de texto, foto, vídeo e áudio, o que o ambiente – não só a natureza – escancara de bom e ruim em Mata Cavalo. Com as produções em múltiplas plataformas, teremos uma história transmídia.

O referido estudo tem como título provisório "Educação Ambiental e narrativa transmídia: educação popular e fenomenologia recriando o espaço escolar", dentro do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte [Gpea]. A linha de pesquisa é "Movimentos sociais, política e educação popular" no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Os sujeitos da nossa pesquisa fazem parte da comunidade quilombola de Mata Cavalo, localizada na zona rural do município de Nossa Senhora do Livramento, distante 60 km da capital mato-grossense. Há dez anos o Gpea e os quilombolas fazem processos formativos, numa troca de experiências, vivências e conhecimentos muito cara à fenomenologia, que o Grupo Pesquisador faz questão de praticar.

O ciranda-cirandar da fenomenologia

A fenomenologia nasce com um pressuposto elementar: implodir os paradigmas construídos pelo pensamento moderno. Inaugurado em um período denominado Renascimento e aprofundado no Iluminismo, o racionalismo teve em Da Vinci, Michelangelo, Descartes, Newton, Galileu, Copérnico e Rousseau alguns dos seus principais representantes.

A vertente racional como parâmetro de entendimento do mundo e da vida se caracterizou por atuar em diversas frentes, em especial nas artes, ciências e filosofia. Nesta última, um autor de destaque foi Immanuel Kant. Segundo o pensador alemão, o ser humano só poderia chegar à boa vontade – fundamento moral kantiano – pelo uso da razão. Quando as nossas capacidades intelectivas agem no controle dos impulsos, estamos aptos a compreender o *dever ser,* explicado por Kant através de imperativos – hipotéticos e categóricos. "(...) age só, segundo uma máxima tal, que possas querer ao mesmo tempo que se torne lei universal" (KANT, s/d, p. 70).

> Por isso houve em todos os tempos filósofos que negaram em absoluto a realidade dessa disposição de espírito nas ações humanas e que atribuíram tudo ao egoísmo, mais ou menos refinado; mas nem por isso puseram em dúvida a exatidão do conceito de moralidade; fizeram, pelo contrário, menção, com íntimo pesar, da fragilidade e impureza da natureza humana, que, se é bastante nobre para propor-se como preceito uma ideia tão digna de respeito, por outro lado é ao mesmo tempo bastante débil para podê-lo cumprir, e emprega a razão, que deverá servir-lhe de legisladora, para administrar o interesse das inclinações, seja isolada, e já – e no caso mais elevado – em sua máxima compatibilidade mútua (KANT, s/d, 55-56).

Fica claro, pois, que se o indivíduo voltar os olhos a si mesmo, ele é capaz de compreender as verdades que já existem a priori. Com base em leis universais, que servem a qualquer um, em épocas e espaços distintos, as capacidades intelectivas – e somente elas! – podem conduzir o ser humano ao entendimento da realidade e à moralidade plena. A nossa pesquisa não desconhece a relevância do pensamento racional perante a história, mas percorre outras trajetórias.

Na Alemanha, também, surge na Filosofia imediatamente após Kant um pensador que vai romper com o pensamento antropocêntrico da filosofia clássica e da modernidade: Friedrich Nietzsche. Para isso, recorre a Espinosa e aos pré-socráticos para valorizar a natureza, reiterando que a razão é uma das diversas formas criadas pela humanidade como modo de negar a vida.

Nietzsche não é um fenomenólogo propriamente dito, uma vez que rechaça a razão, mas ele é o primeiro autor que propõe uma mudança drástica na compreensão do mundo e do próprio indivíduo, criando os alicerces para Husserl e companhia. Além da razão, o autor entendia que as ideias de Deus, verdade e moral eram muletas existenciais que suprimiam do ser humano a sua verdadeira vocação: animalidade. "É na sua própria natureza selvagem que alguém se recupera de sua não natureza, da sua espiritualidade" (NIETZSCHE, 2014, p. 9).

> Todas as paixões possuem uma época em que são meramente nefastas, em que puxam para baixo suas vítimas com o peso da estupidez – e numa época mais

> tarde, bem mais tarde, quando se casam com o espírito, "espiritualizam-se". Outrora, fazia-se guerra à própria paixão, por causa da estupidez na paixão: conspirava-se para seu aniquilamento –, todos os antigos monstros da moral são unânimes sobre *"Il faut lês passions"* [é preciso matar as paixões]. [...] Aniquilar as paixões e os desejos unicamente para se precaver de sua estupidez e as consequências desagradáveis da sua estupidez aparecem-nos hoje meramente como uma aguda forma de estupidez (NIETZSCHE, 2014, p. 31).

Em oposição ao *dever ser* kantiano e considerando que "a efetividade nos mostra uma fascinante riqueza de tipos, a exuberância de um perdulário jogo e mutação de formas (...)" (NIETZSCHE, 2014, p. 35), a fenomenologia pega o bastão e corre a dar-lhe novas feições. Neste caso, as nossas referências serão três: Maurice Merleau-Ponty (2011), Gaston Bachelard (1996) e Paulo Freire (2013; 2014). A proposta não é apenas tê-los como referencial teórico. Evitando uma mera revisão da literatura, fazemos da teoria um método por três motivações: [1] não há verdades universais e tampouco elas são a priori: realizam-se; [2] a vida se dá na relação do eu-outro-mundo; e [3] os instantes, ou fenômenos, dizem sobre algo ali, naquele momento.

Começando por Merleau-Ponty (2011), o autor francês defende que "as relações entre o sujeito e o mundo não são rigorosamente bilaterais" (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 4). Está implícito o cerne da fenomenologia do autor: eu, a realidade em que vivo e você são instâncias indissociáveis, só podendo entender os indivíduos e o mundo por meio da esfera interativa (subjetividade transcendental ou intersubjetividade), e não no isolamento dessas três grandezas, no puro intelecto.

> O verdadeiro *Cogito* não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e, enfim, não substitui o próprio mundo pela significação do mundo. Ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como "ser no mundo" (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 9).

Daí vem a ideia do fenômeno, que "(...) não é um 'estado de consciência' ou um 'fator psíquico' (...)" (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 90). A essência do mundo não é uma premissa puramente advinda da

razão, mas sim o que nos sucede, de acordo com a percepção que temos da realidade. Nesse caso, percepção e sensação são compreendidas como duas dimensões de um mesmo processo, sem a possibilidade de desvinculá-las. Sendo assim, a percepção não concentra em si a verdade, mas pode se manifestar como um acesso a ela.

> Na percepção efetiva e tomada no estado nascente, antes de toda fala, o signo sensível e sua significação não são separáveis nem mesmo idealmente. Um objeto é um organismo de cores, de odores, de sons, de aparências táteis que se simbolizam e se modificam uns aos outros e concordam uns com os outros segundo uma lógica real que a ciência tem por função explicitar, e da qual ela está muito longe de ter acabado a análise. Em relação a essa vida perceptiva, o intelectualismo é insuficiente ou por carência ou por excesso [...] (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 68).

Outro francês, Gaston Bachelard (1996), ilustra a sua fenomenologia com a metáfora dos espaços. Tal como em uma casa, que possui cômodos específicos resultando no todo, a nossa existência passeia pelos espaços metafísicos do ser durante a construção da verdade. Isso implica afirmar que as nossas considerações sobre a realidade se dão no momento presente, mas sem o resgate às memórias, às reminiscências, não se define o mundo.

A vida dialética de Bachelard se contrapõe ao centralismo do pensamento moderno: o pedaço de uma moradia não tem a pretensão de defini-la. Apenas contém resquícios, algumas fagulhas do todo, porque inevitável que seja assim. O tráfego entre o sótão e o porão é a imagem que precisamos para compreender que, assim como no espaço físico, a abstração da vida também não é estática, não está ancorada. Aqui, não vale só a razão superestimada por Kant, nem o instinto apreciado por Nietzsche. Ambos são atuantes. O pensamento não pode prescindir das experiências.

> Logicamente, é graças à casa que um grande número de nossas lembranças está guardado; quando a casa se complica um pouco, quando tem um porão e um sótão, cantos e corredores, nossas lembranças têm refúgios cada vez mais bem caracterizados. A eles regressamos durante toda a vida, em nossos devaneios (BACHELARD, 1996, p.27-28).

Sintonizado à "evidência ingênua do mundo" (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 70), Paulo Freire (2013; 2014) vai propor a sua educação popular calcada na relação simétrica entre educador e educando, numa pedagogia que deve superar o paradigma do colonizador. Assim, o mote é evitar que o oprimido se transforme em algoz. Essa mudança conceitual e empírica, ou libertação, segundo o autor, só pode se dar no âmbito da *práxis*, sendo ela a "reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 2014, p. 52).

No cenário de transformação proposto por Freire, todos os participantes são sujeitos do processo. Ou seja, a lógica tradicional da sala de aula, no seu ordenamento frente-fundo e no discurso solitário do professor, é subvertida pela concepção do ser-mais. Em função disso, o pensador brasileiro faz a crítica à "educação bancária", questionamento consagrado na filosofia freireana.

Então, é na comunhão entre as partes que se estabelece o ato cognoscitivo, inserindo o objeto do conhecimento em um exercício de reflexão, e não simples memorização, assumindo o fundamento de problematizar a realidade num pacto entre os envolvidos na esfera de ensino-aprendizagem. E é por essa essência que a fenomenologia nos é tão cara, porque exprime os nossos anseios em Mata Cavalo, como descreveremos mais atenta e detalhadamente adiante.

Pela ação dialógica e na simbiose eu-outro-mundo o ser-mais emerge. "O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação (FREIRE, 2014, p. 103).

> Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2013, p. 25).

Jean-Paul Sartre, outro pensador francês, dialoga com Merleau-Ponty, Bachelard e Freire. Mesmo pertencendo ao existencialismo, concorda com a fenomenologia em vários pontos: menos no princípio, mais na essência.

No ser humano, a existência precede a essência. Isso significa dizer que o único elemento considerado a priori é o indivíduo existir. Como a essência é uma constante construção a partir da existência, não há nada que a estabilize, é sempre devir. Isso torna qualquer um de nós responsáveis pelas escolhas, fazendo-nos seres angustiados.

Desse modo, se não há parâmetros estabelecidos, fora a existência, Sartre valoriza a subjetividade, também se contrapondo à ideia de Deus, lei universal e de caráter objetivo da vida. "Não definimos o homem senão em relação a um engajamento (SARTRE, 2014, p. 38). Chegamos, aqui, ao maior consenso entre fenomenologia e existencialismo:

> Para obter qualquer verdade sobre mim é necessário que eu passe pelo outro. O outro é indispensável para a minha existência, tanto quanto, ademais, o é para o meu autoconhecimento. Nessas condições, a descoberta de meu íntimo revela-me, ao mesmo tempo, o outro como uma liberdade colocada diante de mim, que sempre pensa, quer a favor ou contra mim. Assim, descobrimos imediatamente um mundo que chamaremos de intersubjetividade, um mundo em que o homem decide o que ele é e o que os outros são (SARTRE, 2014, p. 34).

No campo da Educação Ambiental, onde se encontra o Gpea e a nossa pesquisa, fazemos questão de estudar e praticar as referências apresentadas até aqui. Tendo como método a fenomenologia, materializada pela pesquisa participante, o nosso estudo pressupõe reflexão, a prática como comunhão entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa e o entendimento dessa relação, isto é, os seus resultados.

Para isso, entendemos o meio ambiente na sua totalidade: natureza e vida humana. Resistimos à contaminação dos rios, à poluição do ar, à derrubada de árvores, às queimadas, ao uso de agrotóxicos, mas também somos sensíveis ao drama humano. Enfrentamos as insurgências contra quilombolas, indígenas e ribeirinhos e temos a compreensão de que suas histórias e tradições, esculpidas na arte, na culinária e nos costumes, devem ser preservadas. Enfim, em virtude das crises socioambientais que acometem o mundo, julgamos necessário celebrar um novo pacto com o meio.

> A natureza não é para ser compreendida como algo presente à vida funcional ou utilitária, nem como um recurso ilimitado. É verdade que na floresta tem

> madeira, na montanha há uma pedreira, o rio gera energia, e o vento assopra as ondas de navegação. Mas este é um tipo de existência que se reduz na sua funcionalidade. É preciso descobrir outra essência da natureza, que mesmo revelada, guardará sempre algum mistério. Assim, a crise ambiental é também espiritual, e a natureza possui essências que podem aliviar as angústias existenciais (SATO, 2016, p.18).

Ao mesmo tempo, Mata Cavalo pode ser classificada como um agrupamento em situação de vulnerabilidade, e essa fragilidade é relativa às mudanças do clima, capazes de afetar todos os sistemas existentes. No âmbito das Vulnerabilidades Climáticas e Análise de Capacidade (VCAC), os sistemas são as comunidades, sobre as quais se reconhece a existência de diferentes níveis de vulnerabilidade, uma vez que não são homogêneas[2].

De acordo com Vélez (2009), a justiça climática tem como obstáculos quatro injustiças: econômica, ecológica, distributiva e cultural. Segundo ele, não é possível imaginar que exista justiça climática enquanto as populações mais empobrecidas forem condenadas à miséria; a economia mundial segue padrões de trocas econômicas e ecológicas desequilibrados, sob modelos colonialistas; a exploração da natureza e dos indivíduos foram sustentáculos do bem-estar das nações ricas; enquanto as demandas de produtividade e rentabilidade do mercado definirem o enfrentamento aos problemas do clima.

> Los principios de la "Justicia Climática" postulan que la carga de las medidas que son necesarias para enfrentar la crisis climática debe recaer en los que han causado este desafío global para la humanidad, que es el mayor reflejo del desequilibrio ecológico provocado por la sociedad de consumo - en ellos, no en los que son menos responsables. Pero en realidad, hoy las mayores víctimas de los cambios climáticos son los que menos han contribuido a su empeoramiento (ORTIZ, 2009, p. 109).

2 O parágrafo é baseado no capítulo "Conceitos-chave", do Manual de Vulnerabilidade Climática e Análise de Capacidade (VCAC). O material foi preparado, em 2009, por Angie-Dazé, Kais Ambrose e Charles Ehrhart, com direitos autorais reservados a CARE. Disponível em: <http://www.careclimatechange.org/files/toolkit/VCAC_Handbook.pdf>. Acesso em: 17.mai.2017.

Mato Grosso é conhecido pela extensão de seu território e pelas largas e longas faixas de plantio de soja. Isso faz do Estado um exportador por natureza, contribuindo sensivelmente para o setor primário da economia brasileira. Mas o agronegócio, às custas da negligência do próprio Estado, conveniado a essa modalidade de produção, atenta contra a natureza e infringe populações em situação de vulnerabilidade, como quilombolas, ribeirinhos e indígenas. Nada disso aparece no saldo positivo da balança comercial. É preciso, então, recorrer a um modelo de comunicação que permita denunciar essas afrontas.

Narrar as injustiças climáticas é para todo mundo

A narrativa transmídia se encontra na espinha dorsal da nossa pesquisa. Mais do que isso, com os conceitos de que dispõe e que serão tratados ainda neste tópico, dialoga com pertinência com a fenomenologia. Mas não é prudente debater a sua epistemologia, sem antes passar pelo avanço tecnológico que a viabilizou. Sem o advento do computador e a invenção da internet, a transmidialidade seria só retórica.

As guerras, por mais contraditório que possa parecer, sempre foram férteis ao campo da Comunicação. A primeira delas (1914-18) foi importante para o desenvolvimento do rádio e a sua popularização, equipamento inventado em 1896. A segunda (1939-45) foi decisiva para o surgimento de outro dispositivo, imprescindível para a sociedade atual: o computador.

O pontapé inicial dessa história ocorreu em 1947 com o Eniac (Eletronic Numerical Integrator and Computer)[3]. O equipamento foi inventado por dois pesquisadores norte-americanos: John Eckert e John Mauchly. O computador pesava 30 toneladas e ocupava uma área de 180m2. A capacidade de operação não condizia com o tamanho e peso: uma calculadora tem performance melhor. Era a web 1.0, tendo como base o e-mail.

Também na esteira da guerra, porém duas décadas mais tarde, surge a internet. Outra tecnologia inventada nos Estados Unidos, a Arpanet[4] foi

3 Em português, Computador e Integrador Numérico Eletrônico. Começou a ser construído em 1943, apresentado três anos depois e ligado pela primeira vez em 47. Disponível em: <https://tecnoblog.net/56910/eniac-primeiro-computador-do-mundo-completa-65-anos/>. Acesso em: 16.mai.2017.

4 A Advanced Research Projects Administration (Arpa) era um órgão vinculado ao Departamento de Defesa norte-americano.

uma resposta do Departamento de Defesa ao envio do primeiro satélite à orbita, o Sputnik, pelos soviéticos. Havia também outra motivação específica: com a inovação, os documentos sigilosos não ficariam mais no espaço físico da máquina. Em caso de invasão ou destruição dos computadores, os arquivos estavam salvos no ambiente virtual.

Durante dez anos, a internet era um serviço acessível para fins acadêmicos e militares. Em 1979, surge o primeiro provedor comercial, mas só contando uma década mais, em 1989, é que a sua disseminação no meio social foi viabilizada. Na Suíça, o inglês Tim Berners-Lee propôs o www (World Wide Web), base da navegação na web 2.0 (BRIGGS; BURKE, 2006).

Atualmente, os sites continuam acessíveis aos internautas, especialmente pelos desktops ou PC (personal computer) e notebooks, mas a terceira geração da internet começa a dar as cartas, com os aplicativos e conteúdos por demanda. Isso se dá muito em função dos dispositivos móveis, como smartphones e tablets, e suas multimidialidades (possibilidade de produzir foto, vídeo, áudio e texto).

Nesse sentido, afirmamos inicialmente que a tecnologia não olha para trás, caminhando para se sofisticar ainda mais. Isso fará com que ela integre a nosso dia-a-dia também de forma irredutível. O efeito disso é a alteração no binômio espaço-tempo: a tecnologia permite nos conduzir aos acontecimentos em tempo menor, fazendo com que a sensação de distância se dissolva.

> A disjunção entre o espaço e o tempo preparou o caminho para uma outra transformação, estreitamente relacionada com o desenvolvimento da telecomunicação: a descoberta da simultaneidade não espacial. Em períodos históricos mais antigos a experiência da simultaneidade – isto é, de eventos que ocorrem "ao mesmo tempo" – pressupunha uma localização específica onde os eventos simultâneos podiam ser experimentados. Simultaneidade pressupunha localidade: "o mesmo tempo" exigia "o mesmo lugar". Com o advento da disjunção entre espaço e tempo trazida pela telecomunicação, a experiência da simultaneidade separou-se de seu condicionamento espacial (THOMPSON, 2008, p. 36-37).

O contexto de encurtamento do espaço-tempo, a mobilidade dos dispositivos, a internet sem cabeamento e os aplicativos abriram caminho

para a narrativa transmídia ou *storytelling transmedia*, na sua tradução em inglês. Segundo Henry Jenkins (2009), a técnica transmidiática pressupõe três pilares, sem os quais só poderíamos falar em multimídia: cultura da convergência, inteligência coletiva e cultura participativa.

A convergência proposta por Jenkins não é aquela mais ortodoxa. Ao contrário, defende que os aparelhos serão em maior número e que o ponto de intersecção de todos é o indivíduo: ele se conecta a conteúdos de mídia dispersos. Capaz de manusear vários deles até simultaneamente, habilita-se à narrativa transmídia, que subentende o relato de uma história a partir da sua fragmentação em diferentes plataformas de mídia. O autor (2009, p. 137) ilustra o processo com a franquia Matrix.

> *Matrix* é entretenimento para a era da convergência, integrando múltiplos textos para criar uma narrativa tão ampla que não pode ser contida em uma única mídia. Os irmãos Wachowski jogaram o jogo transmídia muito bem, exibindo primeiro o filme original, para estimular o interesse, oferecendo alguns quadrinhos na web para sustentar a fome de informações dos fãs mais exaltados, publicando o anime antes do segundo filme, lançando o game para computador junto com o filme, para surfar na onda da publicidade, levando o ciclo todo a uma conclusão com *Matrix Revolutions,* e então transferindo toda a mitologia para um jogo on-line para múltiplos jogadores em massa (MMOG – Massively Multiplayer Online Game). Cada passo fundado no que veio antes, enquanto novos pontos de acesso eram oferecidos.

Como cada mídia tem um atributo que a torna única, reafirmando o conceito de "coexistência das mídias" proposto por Briggs e Burke (2006), a tendência não é todas virarem uma, e sim a multiplicação. Encontrando-se ao alcance da população, as formas tradicionais de comunicação vão cedendo lugar ao modelo menos hierárquico da transmídia.

Nesse aspecto, a "cultura participativa" remodela o ambiente entre produtores e consumidores. Agora não mais separados, criam e modificam conteúdos a todo momento, compartilhando seus feitos. Esse processo é indissociável da "inteligência coletiva", expressão usada por Jenkins e cunhada pelo ciberteórico Pierre Levy: como o montante de informações é superior à nossa capacidade de assimilação, os indivíduos se buscam para complementarem a informação que detêm. Esse movimento tem uma

intenção: agregar as peças do quebra-cabeça, num jogo em que ninguém é detentor de todas elas.

Ao mesmo tempo que a transmidialidade do conteúdo gera lacunas, os desdobramentos se dão em plataformas de mídia diversas. Deste modo, a *storytelling transmedia* parte de uma "narrativa canônica" (MASSAROLO; MESQUITA, 2013, p. 1) e oferece diferentes níveis de experiência, mas requer em todas elas a participação e interação das audiências na fabulação das histórias (MASSAROLO, 2013).

Não à toa, agregamos a fenomenologia da Educação Ambiental à narrativa transmídia na Educomunicação. Tendo como pioneiro no Brasil Ismar de Oliveira Soares, o conceito da década de 90 não mudou, embora as tecnologias tenham se diversificado desde então. Para ele, Educomunicação é

> [...] o conjunto das ações voltadas para a criação de ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, favorecedores tanto de relações dialógicas entre pessoas e grupos humanos quanto de uma apropriação criativa dos recursos da informação nos processos de produção da cultura e da difusão do conhecimento. O novo campo apresenta-se como inter-discursivo, interdisciplinar e mediado pelas tecnologias da informação (SOARES, s/d, p.17)[5].

Entendemos, então, por que a narrativa transmídia está no centro da nossa discussão: se as fenomenologias de Merleau-Ponty, Bachelard e Freire catapultam as experiências, as trocas, os trânsitos existenciais, a instabilidade do ser desancorado e a comunhão da educação popular, a transmidialidade parece o encaixe tecnológico em evidência no campo da Educomunicação. Ele pode contribuir para discutir a Educação Ambiental de modo a botar nas mãos de qualquer pessoa a percepção da realidade e as verdades em construção.

5 Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/149.pdf>. Acesso em: 16.mai.2017.

Injustiças transmidiáticas: Mata Cavalo compartilha suas angústias para resistir

Debatidos a fenomenologia, o trabalho da Educação Ambiental e os aspectos fundamentais da narrativa transmídia e da Educomunicação, mostra-se pertinente o nosso entendimento sobre as etapas da dimensão empírica da pesquisa. Por isso, vamos nos ater neste tópico aos detalhes da nossa atuação junto à comunidade de Mata Cavalo e sua posterior compreensão.

O ponto de partida são os processos formativos, divididos em duas partes: o primeiro, a se dar dentro do próprio Gpea, com o objetivo de moldar a ideia, além de capacitar os membros que já se dispuseram a nos auxiliar. Assim, serão facilitadas oficinas sobre as quatro principais mídias da nossa narrativa: texto, áudio, vídeo e foto.

A outra metade do processo formativo ocorrerá na comunidade. Em dois encontros com três horas cada um, no período vespertino, o Grupo Pesquisador vai até Mata Cavalo facilitar as oficinas. Para cada encontro, duas mídias retratadas com estudantes da Escola Estadual Tereza Conceição Arruda.

As oficinas contarão com a apresentação das características de cada mídia e as técnicas de produção de acordo com as diferentes modalidades. Nos trabalhos de redação, os participantes farão os textos narrativos do que for veiculado nas demais mídias, usando as técnicas jornalísticas do *lead*[6]. É a modalidade de texto mais informativa e concisa. Além das construções para a narrativa, a oficina de texto pode aprimorar a escrita dos estudantes no dia a dia, especialmente voltada à redação.

Feito isso, os envolvidos no processo formativo irão a campo para captar as injustiças climáticas do entorno. Observando, ouvindo e cheirando o mundo que os rodeia, os estudantes, seguindo as respectivas oficinas, vão escrever, filmar, fotografar e criar áudios sobre os abusos de que são vítimas. "La vida aparece como el derecho fundamental o sustancial afectado tras el cambio climático. Miles de millones de vidas están amenazadas mientras otras ya están sufriendo los efectos de este cambio" (JUMPA, 2012, p. 36).

Isso não impede registros das características próprias do local e da sua gente: o pôr-do-sol, a vegetação, o córrego, os bichos, o patrimônio artístico quilombola herdado e construído geração a geração, os costumes, a vestimenta, a culinária, são aspectos ambientais de Mata Cavalo, que vão

6 Primeiro parágrafo de toda notícia que responde as seis questões elementares de um fato: o quê, como, onde, quando, por quê e quem.

além da natureza. Embora o nosso foco sejam as injustiças, o que de bom brota na comunidade pode ser mostrado até como forma de resistência.

> Viver num estado como Mato Grosso exige uma postura política que vaza do cotidiano acadêmico de simplesmente fazer ciências. Impossível aleijar-se das dores do mundo que aqui incidem de forma latente, negando o espaço da militância, e essencialmente da escolha política inscrita na ética. Para suportar as derrotas, a poesia é essencialmente voraz para não se criar desertos. Representa, neste universo de sangria, uma reminiscência tática não apenas de sobrevivência, mas de acalento do espírito, numa exteriorização tangível de contornos idealizados. É uma espécie de transposição onde se cria novos instantes de carícias contra a tirania da eternidade trágica. É na vertigem do esgotamento temporal do ser que este se refaz, multiplicando as esperanças nos territórios onde ainda pulsa uma ecologia de resistência (SATO in SORRENTINO et al., 2013, p. 481).

Com o repertório de produções midiáticas pronto, é hora de construir a narrativa, explorando as lacunas deixadas por cada mídia de forma isolada. O objetivo será expor de que forma as injustiças climáticas se manifestam em Mata Cavalo. A cultura participativa e a inteligência coletiva, ambas já debatidas aqui, estarão manifestas no produto final.

Vídeos, fotos, áudios e textos usarão o que têm que melhor para dar andamento à história, sem que uma informação precise ser repetida em duas ou mais mídias, mas que quem entrar em contato com a narrativa não precise acessar todas as plataformas para compreender a história (JENKINS, 2009), justamente como estabelece o princípio da transmidialidade.

As produções serão, assim, compartilhadas, para que as pessoas da comunidade – e de fora dela – possam conhecer e reconhecer a realidade para transformá-la. Pensando nisso, temos algumas possibilidades: [1] os vídeos serão disponibilizados em um canal do YouTube e seus links divulgados em um perfil do Facebook ou via WhatsApp, além de serem apresentados à comunidade em uma sessão de cinema; [2] as fotos comporão uma conta do projeto no Instagram, aplicativo de compartilhamento de fotografias e vídeos de curta duração, ou também compartilhadas no WhatsApp, ou ainda algumas delas expostas na escola em um varal fotográfico; [3] os áudios produzidos serão encaminhados pelo WhatsApp, bem como podem virar

Podcasts publicados em um Blog; e, por fim, [4] os textos irão descrever as histórias contadas em vídeos, fotos e áudios, como forma de situar o leitor/internauta/espectador a respeito do que versa a imagem e o som.

Depois de realizados os processos formativos e montada a narrativa transmídia, a etapa final da pesquisa empírica é juntar e cruzar as observações, os diários de campo e as entrevistas. Elas procurarão entender informações de duas naturezas: [1] na visão de estudantes, como as injustiças climáticas se manifestam em Mata Cavalo; e [2] de que forma as produções midiáticas serviram como lente de aumento dessas mazelas. As perguntas serão abertas e o roteiro semiestruturado, permitindo que as respostas tenham profundidade e a entrevista possa ser conduzida pelos depoimentos, e não pelas questões.

Inacabadas considerações sobre narrativas inacabadas

O que se fez aqui foi o primeiro rabisco, o ensejo do que se pretende nessa pesquisa com muito ainda a avançar. Esperamos, dessa forma, contribuir para as discussões levantadas neste livro. Ainda que em estágio inicial, temos com bastante clareza o que faremos em Mata Cavalo, sem nos esquecermos de que, inseridos na perspectiva da fenomenologia, a comunidade fará muito conosco. Muita coisa trazida aqui, é bem verdade, não se consumará. Outras, fora do alcance de nossas profecias, entrarão na roda, engrossando o caldo.

O que não mudará daqui até 2020 é a nossa confiança em alguns pressupostos: [1] a pesquisa se dá em três dimensões: epistêmica, praxiológica e axiomática; [2] a máxima transmidiática, "um indivíduo, várias mídias", tende a se aprofundar, pois, como já dissemos, o avanço tecnológico é caminho sem volta; [3] a escola, como esfera importante de qualquer sociedade, não pode fingir que o celular não existe, e cabe a ela instruir sobre a finalidade pedagógica dos dispositivos que são cada vez mais móveis; e [4] a melhor postura ante as injustiças climáticas, que vitimará os mais pobres e discriminados, é resistir.

A redação deste capítulo fortaleceu algumas convicções e nos plantou uma imensidão de dúvidas, mesmo porque são os nós e o enfrentamento para desatá-los que nos impulsionam adiante. Mas não há ilusão aqui: enquanto os desafios agora postos são dirimidos, outros tantos – e talvez maiores – vão surgindo. A ideia de terminar a tese sem questionamentos não nos apetece.

As nossas incursões ainda são germinais, tanto quanto este texto. Mas o pacto firmado entre Fenomenologia, Educação Ambiental e Comunicação nos enche de otimismo quanto ao que está por vir. A despeito das injustiças climáticas serem assunto premente e presente em Mata Cavalo, a possibilidade de discutir as crises socioambientais junto aos quilombolas, com o auxílio das novas tecnologias, mostra-se imperativa para aquilo que ansiamos: resistir.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à Internet. Tradução: Maria Carmelita Pádua Dias. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosysca Darcy de Oliveira. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

JABER, Michelle; SATO, Michèle; SILVA, Regina. **Mapeamento social participativo**: mundos entre a pesquisa educativa e o ativismo ecológico. Disponível em: <https://onedrive.live.com/view.aspx?cid=6F738C9CF42A30B0&resid=6f738c9f42a30b0%216958&app=WordPdf> Acesso em: 05. out.2015.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução: Susana Alexandria. 2.ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JUMPA, Antonio A. P. **Manual de Justicia Climática**. Lima-PER: Cedal, 2012.

KANT, Emmanuel. **Fundamentos da metafísica dos costumes**. Tradução: Lourival de Queiroz Henkel. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d.

MANFRINATE E SILVA; André L.; SATO, Michèle. **Entrelaçando educação ambiental e direito em ambiente de áreas úmidas**: comunidade Pantaneira de São Pedro de Joselândia. Disponível em:<https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=6F738C9CF42A30B0!5869&ithint=file%2c.pdf&app=WordPdf&authkey=!AGITtaB4Q2VrKGM>. Acesso em: 05.out.2015.

Manual de vulnerabilidade Climática e análise de capacidade. Disponível em:<http://www.careclimatechange.org/files/toolkit/VCAC_Handbook.pdf>. Acesso em: 17.mai.2017.

MASSAROLO, João Carlos. Storytelling Transmídia: narrativa para multiplataformas. **Revista de Comunicação, Cultura e Mídia**, v. 1, n. 2 Unisinos, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=triade&page=article&op=view&path%55B%5D=1764>. Acesso em: 20.ago.2015.

MASSAROLO, João Carlos; MESQUITA, Dario. **Narrativa transmídia e Educação**: panorama e perspectivas. Ensino Superior, Unicamp. Especial Ensino Superior e Novas Mídias. Disponível em:<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_3.pdf>. Acesso em: 20.ago.2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos ou Como se filosofa com o martelo**. Tradução: Jorge Luiz Viesenteiner. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

ORTIZ, Lucia. Agrocombustibles: aumentando la injusticia climática en América Latina. In: **Voces del sur para la justicia climática**: amigos de la Tierra América Latina y el Caribe. Disponível em:<http://www.rebelion.org/docs/122984.pdf>. Acesso em: 17.mai.2017.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução: João Batista Kreuch. 4.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

SATO, Michèle. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Edição Especial, 10-27, 2016. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/5957/3680>. Acesso em: 15.mai.2017.

SATO, Michèle. Pot-pourri da ecologia de resistência. In SORRENTINO, M. et al. (Orgs.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 461-484, 2013.

SOARES, Ismar de O. **Trabalho colaborativo e novos meios de produção de conhecimento**: uma proposta educomunicativa. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/149.pdf>. Acesso em: 16.mai.2017.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução: Wagner de Oliveira Brandão. 10.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

VELÉZ, H. Negociando con el clima: otro jaque mate a la democracia? In **Voces del sur para la justicia climática**: amigos de la Tierra América Latina y el Caribe. Disponível em:<http://www.rebelion.org/docs/122984.pdf>. Acesso em: 17.mai.2017.

Educomunicação e a construção de ecossistemas comunicacionais nos cursos de jornalismo [1]

Cristiane Parente
Antonia Alves Pereira

Introdução

Para tratar do tema dos ecossistemas comunicacionais aplicados a Cursos de Jornalismo, reportamo-nos aos resultados da pesquisa de Pereira (2012)[2] sobre a melhoria da comunicação dos atores sociais na cultura escolar salesiana e a pesquisa de Parente (2012)[3] sobre como um projeto de Educomunicação na Escola Antônio Vicente Azambuja – E.A.V.A, em Itahum (MS) permitiu ações de desenvolvimento numa comunidade rural. Em seguida, discorremos sobre as reflexões em torno do paradigma da Educomunicação nos cursos superiores, de maneira especial de Jornalismo (PEREIRA; PARENTE, 2016).

No caso da E.A.V.A uma turma de alunos do oitavo ano da disciplina de português transformou o projeto "Repórter por Um Dia" – de uso de jornal para melhoria da escrita e leitura – numa experiência de cidadania, envolvendo a comunidade rural local com cerca de 4,5 mil habitantes num processo de desenvolvimento local.

A partir das matérias feitas pelos adolescentes no jornal escolar sobre problemas do lugar (de lixão a transporte escolar) e, depois, transposta

1 Artigo extraído a partir de Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCCOM-USP) no ano 2012, com contribuição de Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), também em 2012.

2 Dissertação de mestrado intitulada A educomunicação e a cultura escolar salesiana: a trajetória da construção de um referencial educomunicativo para as redes salesianas de educação em nível mundial, *continental e brasileiro*, defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM/ECA-USP).

3 Dissertação de mestrado intitulada Comunidade, escola, jornal escolar: um estudo de caso, defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB.

para uma coluna temática da escola no jornal de Dourados - segunda maior cidade de Mato Grosso do Sul - a comunidade viu antigas aspirações tornarem-se reais e o lugar ter visibilidade, quando antes não passava de um distrito "invisível", politicamente falando.

A pesquisa mostrou que os resultados foram consequência de uma gestão correta de comunicação, o estímulo à participação e cidadania ativa dos envolvidos e a compreensão da comunicação como ferramenta para o desenvolvimento. Consideramos ainda que o projeto, quando em funcionamento

> retoma as *Aulas Passeio de Freinet*, reconhecendo que o interesse do aluno pode estar fora da sala de aula, na própria comunidade. E tem transformado as aulas em momentos mais interessantes para o aluno, despertando para os lugares, questões e personagens de Itahum, ao estimular que os alunos percorram caminhos diferentes dos que comumente percorrem (...) (PARENTE, 2012, p.117).

Já na rede salesiana, foi demonstrado que suas escolas assumiram o conceito a partir da disseminação pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP)[4] com a intenção de incorporar o paradigma em seus programas. Destinados a fomentar o protagonismo juvenil, a Rede Salesiana de Escolas tomou como uma das referências estruturais de sua proposta o conceito de "ecossistema comunicativo", que, no presente trabalho, passamos a propor como aplicável ao universo dos cursos superiores. A hipótese é a de que o conceito de "ecossistemas comunicativos" aplicado na educação básica possa ser levado ao ensino superior, e - no caso específico deste estudo - a um curso de Jornalismo.

4 No início do milênio, o professor Ismar de Oliveira Soares assessorou o grupo feminino da Congregação Salesiana (As Filhas de Mariz Auxiliadora) na elaboração da *Proposta de Educomunicação para a Família Salesiana*, em Caracas, Venezuela, em 2000. Um ano depois, o conceito foi assumido em evento internacional ocorrido na cidade de Cumbayá/Equador, como uma proposta para ser trabalhada em todas as escolas do continente americano. De maneira mais efetiva, as escolas brasileiras foram as que mais impulsionaram a proposta graças à criação da Rede Salesiana de Escolas.

Ecossistemas comunicativos como lócus da Educomunicação

A Educomunicação fora apresentada como um campo autônomo do conhecimento por Soares (1999), após pesquisa realizada junto a especialistas e agentes que atuavam na interface Comunicação/Educação, na América Latina, entre os anos de 1997 e 1999. Assim, surgiu a perspectiva epistemológica do reconhecimento da existência de um espaço autônomo interdiscursivo e transdisciplinar, tendo como *locus* a interface Comunicação/Educação.

Entendemos a Educomunicação como Soares, enquanto

> o conjunto das ações inerentes ao planejamento e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem (SOARES, 2001, p. 43).

Em momento posterior, Soares (2006, p. 93) deixa claro que esses ecossistemas comunicativos são "favorecedores tanto das relações dialógicas entre pessoas e grupos humanos como de uma apropriação criativa dos recursos das informações nos processos de produção da cultura e da difusão do conhecimento".

Importante dizer que um ecossistema comunicativo é resultado da ação humana e das ações educativas dos envolvidos, sendo definido como "a organização do ambiente, a disponibilidade dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional" (SOARES, 2002, p. 125).

Constituído por novas sensibilidades e novos modos de perceber, de sentir e de relacionar-se com o tempo e o espaço, esse entorno comunicativo pode ser assumido pela escola para revitalizar a reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio, ao mesmo tempo em que pode integrar novos modos de representação e de ações cidadãs. Dessa forma, é possível proporcionar a descentralização de vozes, a dialogicidade e a interação para a vivência do equilíbrio e harmonia no ambiente em que interagem os atores sociais pelo cuidado da saúde e do bom fluxo das relações e do uso adequado das tecnologias.

Para a construção desse ambiente, a área da "gestão da comunicação" atua na articulação das relações, recursos, ambientes e o *modus faciendi* dos atores, reunindo esses sistemas que, "no cotidiano, não costumam dialogar, o que se torna possível com a implementação de práticas educomunicativas" (MACHADO, 2009, p. 61).

Essas práticas podem ser desenvolvidas na escola, enquanto espaço comunicacional, onde a leitura crítica, a horizontalidade nas relações e o diálogo podem ser exercitados, além de práticas de participação ativa e democracia. Tal procedimento é cultivado por meio de metodologias, de competências e de habilidades que levam ao exercício de uma comunicação dialógica, de uma ética da responsabilidade social, de uma recepção ativa e criativa, de uma política dos recursos da informação envolvidos, o que culmina com a ampliação dos espaços de expressão (SOARES, 2001, p. 43).

Das áreas de intervenção às dimensões lúdica, didática e educomunicativa

A partir da aplicabilidade das áreas de intervenção[5], a Educomunicação vem apresentando contribuições significativas à educação formal, alimentando suas dimensões lúdica e didática (Soares *apud* PORTAL DO PROFESSOR, 2012).

Foi o que percebemos na experiência das escolas salesianas em território brasileiro, pois essas instituições carregavam em seu DNA[6] a experiência comunicativa do Sistema Preventivo, um método de ensino embasado em três pilares: *amorevollezza* (amor), razão e religião. Fundamentado no Humanismo, essa educação integral valorizava as dimensões artísticas e comunicativas, animada pela máxima: *formar bons cristãos e honestos cidadãos*. O desejo de Dom Bosco, fundador da obra salesiana, era que

5 Atualmente, são reconhecidas sete "áreas e intervenção" do campo da educomunicação: a *Educação para a comunicação* – reflexão crítica sobre a mídia; a *Mediação tecnológica* – utilização das tecnologias para favorecer a democratização do acesso e do uso; a *Gestão comunicativa* – conjunto das ações inerente ao planejamento, implementação e avaliação dos processos comunicativos; a *Reflexão epistemológica* – que assegura que a teoria e prática caminhem juntas; a *Expressão comunicativa através das artes*, que garante a expressão protagônica infanto-juvenil, facilitando as formas de manifestação das práticas culturais das novas gerações; a *pedagogia da comunicação* – articulação das ações no currículo escolar; e, finalmente, a *produção midiática* – atuação da mídia no interior de projetos educativos (SOARES, 2011).

6 O sacerdote João Bosco (1815-1888) fundou em 1851 uma organização com obras sociais e escolas que logo se espalharam pelo mundo. Atualmente são 28 grupos com mais de 400 mil membros, em mais de 3.500 obras em 130 países, nos cinco continentes.

os educadores fossem pais amorosos presentes continuamente na vida dos alunos, falando, guiando, aconselhando e corrigindo amigavelmente.

Uma das características dessas escolas é a configuração de um pátio no centro de sua estrutura, lugar de convivência e de educação estabelecido num estilo familiar e comunicativo que envolve "os jovens, educadores e famílias num projeto educativo comum, entendido como uma de suas grandes fortalezas" (ENCINAS, 2005, p. 4).

Ganha espaço nesses ambientes as manifestações artísticas dos estudantes pela valorização da alegria, da festa e do otimismo, elementos constitutivos do *clima de família* que se expressa pelas relações próximas, amizade, sensibilidade, confiança recíproca e apoio. Para Soares (2010, p. 37), esse clima festivo é intrínseco ao "ecossistema comunicativo que é construído com racionalidade estruturante, exigindo clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação". Sua potencialização poderá se dá pela pedagogia de projetos, levando as novas gerações a ler criticamente os meios e promoverem suas próprias formas de expressão, de cidadania e de participação.

Nessa concepção, a escola é concebida como "espaço privilegiado de comunicação de ideias e ideal, de reflexão e de ação, de solidariedade e respeito às diferenças" (YARED, 2009, p. 30). Para a pesquisadora salesiana, o mediador se utiliza do diálogo crítico e propositivo, de confronto e de colaboração, levando a todos à vivência de metodologias inovadoras pelo incentivo de projetos interdisciplinares.

Esses projetos levam os alunos à cidadania ativa, ao reconhecerem os problemas de seu entorno sociocultural e proporcionar condições de intervenção responsável na melhoria deles, assim como também aconteceu com o projeto "Repórter Por Um Dia" na Escola Antônio Vicente Azambuja, confirmado na fala de um dos alunos: "A gente não escreve mais só para tirar nota, mas pra melhorar o Itahum, né?".

Dessa forma, vão sendo desenvolvidas suas habilidades comunicativas e artísticas, lapidadas pela valorização da cultura local, pelo respeito às diferenças e pela mediação de conflitos, decisões coletivas.

Portanto, podemos dizer que os projetos ampliam as dimensões lúdica, didática e educomunicativa, constituindo-se como o caminho para a promoção de ecossistemas comunicativos dentro das escolas, já que amplia as relações dos agentes. Para que isso aconteça, segundo Parente (2012), é necessário encarar a educação como um ato político, de comunicação e prática de liberdade.

Ressaltamos, inclusive, que, as escolas pesquisadas tiveram um papel de desenvolvedoras de "mentalidades participativas", assumindo a participação de acordo com o conceito de Bordenave (1994, p. 77) que enfatiza ser "um processo de desenvolvimento de consciência crítica e aquisição de poder. Quando se promove a participação deve-se aceitar o fato de que ela transformará as pessoas antes passivas e conformistas em pessoas ativas e críticas".

No ambiente da educação formal foi percebido que a equipe de gestão pode articular os espaços de estudo e de intervenção movidos pelos princípios da ação e do diálogo ao favorecer a relação interpessoal e articular os projetos interdisciplinares. Isso nos anima a averiguar essa perspectiva nos cursos superiores de Jornalismo.

Ecossistemas comunicativos nos cursos de Jornalismo

Numa busca em 2018 no buscador Google pela expressão "educomunicação nos cursos de Jornalismo" foram encontrados mais de 80 mil resultados em 30 segundos[7], o que aponta para uma mobilização em torno das possíveis relações entre a tradicional área do jornalismo e o emergente campo da educomunicação.

Ao longo dos últimos anos várias instituições de ensino superior começaram a dar destaque a disciplinas na inter-relação Comunicação – Educação e/ou educomunicação. Um deles, pioneiro nessa área, é o Bacharelado em Comunicação Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na Paraíba, criado em 2009, com ênfase em Educomunicação. O curso foi pensando a partir da compreensão de que as transformações sociais nos últimos tempos "alteraram não só a criação e a produção de informação e seus suportes, bem como as dinâmicas de interação social nos contextos dos processos comunicacionais e educativos" (SOUZA, 2014, p. 57).

Outro exemplo é a Licenciatura em Educomunicação da Universidade de São Paulo (ECA-USP), criada em 2010, que tem preparado um profissional para atuar não apenas no interior da escola formal, mas também no mercado convencional dos meios de comunicação, sendo um consultor.

Ambos os cursos foram criados com o objetivo de preparar o profissional para atuar em diversas frentes, como os meios tradicionais,

7 Pesquisa realizada em 14 de janeiro de 2015, às 10:26 no site de busca: www.google.com.br.

as escolas e também as organizações não governamentais, entre outras instituições onde se faça necessário um olhar mais democrático e dialógico da comunicação.

Importante destacar que, além deles, há outros cursos, como o da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que possuem programas interdisciplinares. Neste último, o aluno passa pela disciplina "Comunicação e Educação" e por um processo de exploração teórico-conceitual de mídias educativas, que desemboca na apresentação de um produto educomunicativo, enquanto que o Programa de Educação Tutorial interdisciplinar (PET Conexões de Saberes Educomunicação) favorece a efetiva troca de saberes junto aos cursos de Jornalismo, Pedagogia e Licenciaturas.

Mas para atuar a partir do paradigma, não bastam as tecnologias e os projetos envolvendo mídia. É preciso metodologias que valorizem as contribuições coletivas que levem ao exercício da cidadania. É nesse processo que a mediação professor-aluno faz brotar espaços de expressão e protagonismo juvenil. Por este motivo, indagamos se os cursos – corpo docente, gestão e estrutura – estariam aptos para favorecer essa prática por meio de metodologia participativa, de descentralização de vozes e de empoderamento dos atores sociais.

O *Mapeamento do Ensino de Jornalismo Digital no Brasil em 2010* questiona se o ensino estaria se adequando ao cenário de profundas transformações sociais e de sucessivas revoluções digitais que são incorporadas aos currículos acadêmicos, bem como se os alunos estariam sendo preparados para atuar em jornalismo digital.

Mencionando o relatório da comissão que elaborou as Novas Diretrizes Curriculares do Curso de Bacharelado em Jornalismo, o mapeamento enfatiza que um dos critérios para se levar em conta em termos de avaliação da qualidade dos cursos é o conjunto da produção jornalística e de atividades de pesquisa e de extensão, realizados ao longo do currículo formativo, visando o desenvolvimento social local e de cidadania em que as instituições estejam inseridas.

Nesse sentido, três situações apontadas apresentam indícios educomunicativos: a) produção coletiva e individual com a predominância de projetos coletivos; b) muitas experiências de metodologias que envolvem a transdisiciplinaridade; c) inúmeras atividades envolvendo o jornalismo cidadão e a participação do cidadão repórter no processo de produção da notícia.

Essas premissas educomunicativas apontam para um espaço imbuído de diálogo capaz de construir um ecossistema comunicativo que promova o equilíbrio e harmonia no ambiente em que interagem os atores sociais. Nesse diálogo entre os princípios do jornalismo cidadão e da relação leitor/interagente, o empoderamento garante a expressão no direito fundamental à comunicação.

De acordo com Horochovski (2007, p. 486), "empoderar é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão".

Pereira, Ferreira e Scaloppe (2018) afirmam que os cursos de Jornalismo desenvolvem suas práticas laboratoriais e/ou atividades extensionistas através de uma abordagem que dialoga intrinsecamente com os princípios do jornalismo cidadão. A partir da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Jornalismo da UFMT e Unemat foi percebido que as produções dos alunos veem ao encontro de um jornalismo questionador, de uma produção colaborativa e participativa que contribui com a mudança de realidade e produção de novas culturas.

Nas produções laboratoriais dessas instituições despontam metodologias participativas voltadas ao jornalismo ambiental e cidadão, em meio à participação ativa de acadêmicos em projetos de extensão e de pesquisa que envolvem ações destinadas a fortalecer a cidadania regional. As mesmas apresentam indícios educomunicativos, a saber: processos comunicativos; produção colaborativa, coletiva e individual; trabalho em equipe; a inter/transdisciplinaridade; as metodologias participativas; a extensão que leva a comunidade a se apropriar das técnicas jornalísticas para serem produtoras de cultura; o intercâmbio entre acadêmicos/docentes e comunidade; o e o empoderamento social (PEREIRA; FERREIRA; SCALOPPE, 2018).

Segundo a professora e pesquisadora francesa, Geneviève Jacquinot, o professor que atua com a Educomunicação, ou seja, o educomunicador, professor do século XXI tem as seguintes características:

> Tem consciência de que uma educação de massa e multicultural vai além da simples aquisição de conhecimentos escolares; Percebe que a riqueza dos meios não está apenas no conteúdo informativo, mas também na maneira como eles fornecem uma representação do mundo; Sabe que a introdução dos meios como objeto de estudo não tem por finalidade formar um jornalista (...) mas sim ensinar seus alunos a analisar seja os diversos pontos de vista, seja as

> montagens do discurso e da cena que constroem as mensagens; Aceita um novo referencial para a relação educador-educando. Os novos alunos podem ensinar o professor assim como ensinam uns aos outros e está convencido que a emissão não é um ato passivo (...) (JAQUINOT apud VIVARTA, 2004, p.261).

Portanto, estamos diante de um terreno fértil em que o professor universitário dos cursos de Jornalismo, por meio da gestão da comunicação, leva os futuros jornalistas a serem sujeitos que contam histórias a partir da interação com seus leitores, cidadãos críticos. A formação de jornalistas e também de cidadãos mais críticos, criativos e autônomos em relação aos meios e às mensagens que recebemos diariamente é a compreensão trazida pelo paradigma da educomunicação quando pensa os fenômenos de ensino-aprendizagem. De acordo com Pinheiro (2016), isso acontece tanto no ensino superior como nas práticas educomunicativas da educação básica.

Dessa forma, pode-se constatar que um currículo atual, dinâmico, participativo e colaborativo nos Cursos de Jornalismo pode formar cidadãos engajados em uma sociedade, com uma visão ampla de homem e de mundo.

Referências

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ENCINAS, Josefa Vicente. Propuesta de gestión de la comunicación en los Centros Educativos de Las Hijas de María Auxiliadora en Venezuela. Tesis de Maestría en Comunicación Organizacional. **Universidad Católica Andrés Bello**. Área de Humanidades y Educación. 2005. 154 p.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi. Problematizando o conceito de empoderamento. **Anais do II Seminário Nacional. Movimentos sociais, participação e democracia**, 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil.

ITAÚ CULTURAL. **Mapeamento do ensino de jornalismo digital no Brasil em 2010**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

MACHADO, Salvatierra Eliany. Pelos caminhos de Alice: vivências na educomunicação e a dialogicidade no **Educom.TV.** 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PARENTE, Cristiane. Comunidade, escola, jornal escolar: um estudo de caso. 2012. 149, 42 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Universidade de Brasília**, Brasília, 2012.

PEREIRA, Antonia Alves; PARENTE, Cristiane. Educomunicação e ciberornalismo: aproximação e sintonia. **Anais do 7º Congresso Internacional de Ciberjornalismo**. Campo Grande: UFMS, 2016. Ver em: http://www.ciberjor.ufms.br/ciberjor7/anais/.

PEREIRA, Antonia Alves. A educomunicação e a cultura escolar salesiana: a trajetória da construção de um referencial educomunicativo para as redes salesianas de educação em nível mundial, continental e brasileiro. 2012. 292 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, **Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2012.

PEREIRA, Antonia Alves; FERREIRA, Jociene Carla Bianchini; SCALOPPE, Marluci de Oliveira Machado. Processos comunicativos e produções colaborativas nos cursos de jornalismo da Unemat, UFMT/ Cuiabá e UFMT/Araguaia: uma análise dos novos PPCs. In: In: **Fórum Nacional de Professores de Jornalismo**, 17, 2018, Salvador. Anais... Palmas: ENPJ, 2018.

PINHEIRO, Rose Maria. O desafio do ensino de Ciberjornalismo frente às mídias móveis. **Anais do 7º Congresso Internacional de Ciberjornalismo**. Campo Grande: UFMS, 2016. Disponível em: http:// www.ciberjor.ufms.br/ciberjor7/anais/.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In. **Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Educação e Arte**, Brasília, ano I, n.2 (jan./ mar.), p. 19-74, 1999.

_____. (Org.). **Caminhos da educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

_____. Metodologia da educação para a comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, M. A. **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002, p.112-132.

_____. EAD como prática educomunicativa: emoção e racionalidade operativa. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação Online – teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2006; 2ª ed.

_____. Educomunicação e terceiro entorno: diálogos com Galimberti, Echeverría e Martín-Barbero. **Revista Comunicação & Educação**, ano XV, n.3 (set./dez.), p. 57-66, 2010.

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

PORTAL DO PROFESSOR. Ismar de Oliveira Soares (USP): uso educomunicativo do rádio pode trazer alegria e autoconfiança. Edição 68 – **Rádio na Escola**. 2012. Ver em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=79&idCategoria=8. Acesso em: 10 mai. 2012.

SOUZA, Danielle Andrade. A perspectiva de uma formação educomunicativa no contexto de uma graduação em Comunicação Social. In: SARTORI, Ademilde Silveira. **Educomunicação e a Criação de ecossistemas comunicativos**. Santa Catarina: Dioesc, 2014, pp. 57-66.

VIVARTA, Veet. **Remoto controle**: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes. São Paulo: Cortez, 2004.

YARED, Ivone. **Prática educativa interdisciplinar**: limites e possibilidades na reverberação de um sonho. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009.

Conexões entre fenomenologia e educomunicação: relatos de uma prática com adolescentes no interior de uma escola pública[1]

Gilson Moraes da Costa
Yandra de Oliveira Firmo
Yrla Braga Moura

Este texto traz uma breve reflexão sobre o emprego da fenomenologia enquanto método de pesquisa no trabalho com adolescentes no ambiente escolar. Como território desta investigação, trazemos como referência uma iniciativa realizada com 20 estudantes em uma escola pública no município de Barra do Garças (MT), na qual utilizamos o audiovisual como instrumento agregador e de aprimoramento da comunicação na educação. O projeto foi fruto de uma experiência de extensão universitária que contemplou a realização de oficinas de produção audiovisual em instituições públicas de ensino médio e a participação de jovens discentes provenientes de diferentes quadros sociais.

No contexto apresentado, a fenomenologia se consolidou não só como um método que subsidiou a observação e a coleta de dados, mas também como ferramenta utilizada pelos pesquisadores no sentido de promover a integração do grupo de secundaristas, intensificando a partilha de afetos e saberes que constituíram os pilares para a construção de roteiros de curtas-metragens que foram produzidos em uma das fases do projeto. Portanto, trata-se de uma experiência que, a partir de uma prática de educomunicação fundamentada nos princípios da teoria freiriana, utilizou-se da fenomenologia como estratégia e método para vigorar os procedimentos adotados na pesquisa.

1 Este texto foi escrito originalmente como parte integrante das atividades propostas na disciplina *Teorias da Comunicação*, ofertada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO) do Instituto de Comunicação e artes da Universidade Federal de Mato Grosso, ministrada pelo prof. Dr. Dielcio Moreira.

Fenomenologia e comunicação: descortinando outras miradas

É notório que o campo da comunicação se insere em uma conjuntura na qual um novo arcabouço teórico é mobilizado com a intenção de subsidiar novas discussões e novas interpretações para fenômenos diversos que se apresentam neste universo. Para avançar em relação às "tradicionais" Teorias da Comunicação novas proposições epistemológicas e novos métodos passam a compor um mosaico que se torna cada vez mais desafiador. Com isso não se quer afirmar que as orientações conceituais, que tanto contribuíram para a interpretação dos fenômenos comunicacionais - em especial a "Comunicação de Massa" - estejam ultrapassadas ou obsoletas. Ao contrário, o propósito de diversos autores, a exemplo do pesquisador e professor Muniz Sodré, é justamente revisitar aqueles paradigmas à luz dos fenômenos comunicacionais que demarcam a sociedade contemporânea. Ao desenvolver o conceito de *Bios Midiático*, Sodré (2002) afirma que a mídia é parte constituinte de uma nova forma de vida. É um novo *bios* que se articula, depende e vive por meio dela. Para o autor, "a mídia referência o homem que passa a usá-la para dar sustentação à cultura e, consequentemente, à capacidade de compreender as coisas. Representa mais que linguagem, que tecnologia. É mais que simplesmente equipamento que transmite ideologia". Argumenta ainda que no contexto do *Bios Midiático*, a mídia é um instrumento de direcionamento ou criação de subjetividades no homem. Diante desta constatação, o autor propõe uma atitude epistemológica fundada no "conhecimento compreensivo" da comunicação, menos intelectual-racionalista que possa observar as estratégias sensíveis na relação entre mídia e política e que seja "capaz de trazer luz ou hipóteses mais fecundas sobre as transformações das identidades pessoais e coletivas, as modulações da polícia e as ambivalências do pluralismo cultural no âmbito da globalização contemporânea" (SODRÉ, 2006, p.70). Com efeito, o autor se preocupa em considerar a diversidade da natureza das trocas que são atravessadas por dispositivos de afetos, se afastando das abordagens que limitam o processo de interação a forças puramente mecânicas. No sentido apresentado por Sodré, o pensamento compreensivo é mobilizado como provocação para maturar a comunicação em uma atmosfera que possa ampliar seus horizontes de compreensão. Assim sendo, compreender pode ser sinônimo de dialogismo, de uma postura que entenda que o apreender é uma tarefa

a ser executada em conjunto, através da partilha, "da intersubjetividade humana, das relações de vínculos entre pessoas, grupos, tribos, povos e nações" (KÜNSCH, 2009, p. 49).

Também compondo o coro das vozes que buscam ampliar as possibilidades teóricas do campo da comunicação, autores como Castro (2013 e 2014) e Martinez & Silva (2014) fortalecem uma corrente que busca articular as contribuições do pensamento fenomenológico (seja em uma concepção filosófica ou mesmo enquanto método de pesquisa) como dispositivos para a investigação sobre perspectivas que, por vezes, foram negligenciadas no campo hegemônico das análises tradicionais.

Castro (2013) preocupa-se em compreender a comunicação em sua condição fenomênica mais elementar, que se dá no processo da intersubjetividade. Ao invés de abordá-la como condição de eficiência de linguagem e de sentido, o autor busca "pensar o fenômeno comunicativo por meio da compreensão heideggeriana do falar banal (Gerede), presente na intersubjetividade quotidiana" (CASTRO, 2013, P.22). Seguindo os passos de Heidegger e buscando se distanciar das "amaras metafísicas" presentes nos conceitos tradicionais de comunicação, o autor assevera que a comunicação é uma experiência que se torna possível no "*falatório*"[2], no ato da partilha, ou seja, no "*durante*": "o falar, quando é falado, é a Comunicação. A tendência ontológica da Comunicação é fazer os que escutam participarem do ser que é aberto, que é referido, por meio do falar que fala, do falar que está falando" (HEIDEGGER, 1976 *in*: CASTRO, 2013: p.36). Nessa concepção podemos entender a comunicação como condição existencial do sujeito que se comunica e produz sentido ao *estar-com-outros*.

Ao propor uma abordagem de caráter pedagógico, visando elucidar de que maneira o método fenomenológico pode contribuir para as pesquisas em comunicação, os pesquisadores Monica Martinez e Paulo Celso Silva trazem uma revisão de literatura na qual apresentam um cenário que dá destaque a importantes pensadores do campo da fenomenologia. Um "voo" panorâmico. Parte do filósofo alemão, fundador da fenomenologia, *Edmundo Husserl* (1859-1938) e seu apelo à consciência que reivindica ser necessário "por entre parêntesis tudo o que fora construído e aceitar o que é dado à consciência, ou seja, o fenômeno, a partir da própria coisa

2 Para Heidegger o falatório "é a possibilidade de a tudo compreender sem apropriação prévia da coisa" (HEIDEGGER, 1976 in CASTRO, 2013, p. 31). Seguindo a interpretação proposta por CASTRO, o falatório seria o lugar mesmo de produção de sentido, que se dá quanto o *Ser-aí* é *Ser-com-outros*.

percebida, sem relação ao eu que a penso" (MARTINEZ & SILVA, 2014, 03). Husserl argumenta que esta postura fenomenológica é fundamental para que a interpretação fenomênica tenha êxito, ou seja, a partir da desnaturalização da consciência é possível olhar a coisa como ela realmente é. Martinez & Silva (2014) chamam a atenção para o fato de que, antes de ser um método com rigor radical de conhecimento, a fenomenologia desenvolvida por Husserl é uma postura filosófica que influenciará pensadores como Martin Heidegger, Jean Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty (MARTINEZ & SILVA, 2014, p.07). A fenomenologia se constitui enquanto método a partir dos estudos propostos por Merleau-Ponty, em especial na obra denominada *Fenomenologia da Percepção*, publicada pela primeira vez em 1945. Nesta obra Ponty observa que "a fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico [...] Trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar. [...] A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido" (MERLEAU-PONTY, 1999 *in*: MARTINEZ & SILVA, 2014). Antes de aterrissarmos do voo iniciado com *Husserl,* é pertinente prestarmos alusão ao filósofo autodidata Vilém Flusser. Estabelecido em São Paulo na década de 40, o pesquisador torna-se professor da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. É provável que tenha sido uma das primeiras vozes a tentar uma aproximação entre o campo da Comunicação Social e o método fenomenológico. Seu célebre livro *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia* propõe uma autêntica teoria do fenômeno fotográfico na qual também é desenvolvida uma desafiadora análise da sociedade "pós-histórica" ou "pós-industrial" – "aquela onde a onipresença das imagens mediadas por tecnologias veio substituir o predomínio dos textos e dos conceitos próprios à sociedade industrial" (MARTINS & SILVA, 2013).

O artigo "*Fenomenologia: o uso como método em Comunicação*", publicado pelos professores Monica Martinez e Paulo Silva, além de ser de grande valia para os iniciantes da fenomenologia, também presta um grande serviço ao elucidar a concepção e desenvolvimento de uma pesquisa tipicamente da comunicação, mas que faz uso de um método fenomenológico. Com certeza tal empreitada nos apresenta as possibilidades produtivas deste entrelaçamento de diferentes campos de saber. Enveredando por este caminho, o desafio que colocamos neste texto é refletir sobre a contribuição do método fenomenológico no trabalho com adolescentes de uma escola pública no contexto de uma experiência de educomunicação realizada no ambiente escolar.

A experiência da educomunicação no cotidiano escolar

Não é recente o interesse de estudar a mídia e seus instrumentos na perspectiva educacional. Há anos, em diferentes países, ela vem sendo abordada dentro do ambiente escolar. Qual seria o poder da mídia dentro da escola? Até que ponto ela poderia influenciar no processo educativo? Ela, de alguma forma, conseguiria agir positivamente dentro do ambiente escolar? Esses e diversos outros questionamentos surgiram com os avanços midiáticos e tecnológicos, principalmente a partir da década de 70 com a popularização da televisão e, mais recentemente, com a universalização das tecnologias de informação e comunicação fundamentadas na eletrônica digital e na internet.

Em nosso entender, um dos pioneiros na defesa dos princípios da educomunicação no Brasil é o educador Paulo Freire. Em seu livro *Educação e mudança* (1979), Freire defende que nós, homens e mulheres, somos seres inacabados, e que, assim sendo, estamos em constante processo de aprendizagem. Para o autor, não é possível praticar uma educação eficaz sem entender a realidade do educando com todas as suas diferenças culturais e linguísticas. Suas ideias advogam, com ênfase, que a educação deve ser desvinculada da relação de poder entre educador e educando; a educação, portanto, deve ser entendida como um processo de troca entre iguais, onde tanto quem "ensina" como quem "aprende" podem contribuir no processo de aprendizagem. Um processo dialético para construção de conhecimento e compreensão de si e do mundo.

Ainda é de Freire a defesa que "ser dialógico é não invadir, não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade" (FREIRE, 2003, p.43). Nesta perspectiva, o autor denuncia o que denomina de educação bancária (aquela que somente abarrota os educandos de conteúdos) e defende uma educação em que o estudante é desafiado a pensar criticamente a si mesmo e ao mundo.

Mario Kaplún (1998), inspirado pelas teorias de Freire, é um dos autores que busca maturar a reflexão sobre o atravessamento entre a educação e os meios comunicativos. Kaplún partiu dos conceitos de *práticas educativas libertadoras* e *práticas de liberdade* para subsidiar a construção de uma pedagogia da Comunicação Educativa, propondo um paradigma centrado em uma lógica na qual a comunicação seja mais atenta, imersa e interessada no ser do que nos conteúdos e resultados, conformando-se em uma troca de experiências entre os agentes envolvidos no ambiente educativo.

Nesta perspectiva, estudiosos e educadores começam a acreditar em um processo de educação continuada com objetivo de uma consciência crítica entre os alunos e em uma educação para além da sala de aula, tendo as ferramentas midiáticas como instrumentos facilitadores desta metodologia.

Sob a orientação do professor Ismar de Oliveira Soares, as pesquisas do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da escola de Comunicações e Artes da USP, ampliaram e se intensificaram, consolidando um importante campo de conhecimento.

Para Ismar Soares (2000) a Educomunicação é entendida como:

> O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádios educativos e outros espaços informais de ensino aprendizagem. (SOARES, 2000, p.12).

De acordo com os defensores deste campo de conhecimento a educação precisa, de alguma maneira, acompanhar esse movimento "educomunicativo" e se apropriar dessas novas estratégias, possibilidades, instrumentos e tecnologias contemporâneas, já que a comunicação registra-se como condição ontológica de nós seres humanos. Desta forma, a educomunicação vai se preocupar com as tecnologias não, exclusivamente, por serem inovações tecnológicas, mas, principalmente, por serem parte das mediações que a cultura contemporânea apresenta para garantir as formas de expressão.

O trabalho do professor com o corpo discente, intencionando aprimorar os fluxos de comunicação dentro das escolas, compõe um dos desígnios dos estudos do campo da educomunicação, criando assim um ecossistema comunicativo dentro do ambiente escolar:

> O ecossistema comunicativo é uma construção criativa entre sujeitos que emitem, recebem e elaboram símbolos e se comunicam com os Meios de Comunicação. Isso porque a escola tem potencialidade para trabalhar a informação e o lúdico, mobilizar os sentimentos e as emoções dos agentes difundindo seus valores e manipulando o substrato da inteligibilidade da interação humana. (SOARES, 1987, *apud* SILVA FILHO, 2004).

A partir desse complexo equilibrado a escola também se posiciona em relação à mídia, não somente aceitando ou rejeitando passivamente aquilo que é transmitido, mas também avaliando criticamente, trabalhando e, em determinadas condições, produzindo a própria mídia.

A apropriação de instrumentos tecnológicos ligada a uma perspectiva educomunicativa pode ser uma ferramenta de mudança e integração social em que diversos sujeitos, em um determinado ambiente, podem ter participação ativa em um processo de ensino e aprendizagem que busca inovar em suas metodologias ao inserir a comunicação e suas ferramentas na centralidade do processo. Este entendimento foi a força motriz para a realização de um projeto de extensão no âmbito do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Araguaia, que visava experimentar a prática de educomunicação em escolas públicas do município de Barra do Garças/MT. O projeto foi realizado durante o calendário letivo de 2015, envolvendo a participação de três escolas de ensino médio e contemplando um público de cerca de 100 estudantes. A partir desta experiência, iremos fazer um recorte específico nas atividades realizadas na Escola Estadual Irmã Diva Pimentel com o intuito de discutir as possibilidades de conexões entre estratégias fenomenológicas e o trabalho de educomunicação com adolescentes no ambiente escolar[3].

Desafios metodológicos: práticas, procedimentos e intencionalidades

Com efeito, um dos objetivos do método fenomenológico é descrever a experiência vivida, apreendendo os significados que as práticas apresentam para os sujeitos que as vivenciam. Contrapondo-se a outras correntes de pensamento que procuram formular leis gerais, a fenomenologia se preocupa com a compreensão do fenômeno, não somente com sua explicação. Em sendo uma estratégia de pesquisa qualitativa, não tem a pretensão de chegar à generalização. Neste sentido, o foco de sua atenção é centrado no desvelamento do fenômeno, interrogando o mundo ao redor.

Com o intuito acima apresentado, o território para a realização desta pesquisa foi a Escola Estadual Irmã Diva Pimentel, na cidade de Barra do

3 O relatório contemplando a amplitude da pesquisa foi divulgado apenas institucionalmente para fins de prestação de contas junto às entidades financiadoras. O recorte que fazemos neste momento é um exercício que poderá ser incorporado em uma discussão mais abrangente sobre a pesquisa que ainda não foi publicado para a comunidade científica.

Garças (MT). A escola atende um número expressivo de jovens e crianças oriundos de famílias de baixa renda que residem em bairros periféricos da cidade, outros provindos da zona rural e um grupo significativo de alunos e alunas originários de comunidades indígenas, constituindo uma teia cultural permeada de singularidades.

Neste momento intentamos descrever um breve perfil destes atores sociais: nossos protagonistas são alunos da educação básica da rede estadual de ensino; são jovens que sonham; que amam; que sofreram as dores dos desamores familiares; jovens que, por vezes, perderam o brilho de seus olhos ao verem pais e mães presos; outros por terem testemunhado um adeus à vida violentamente; que sofreram abusos; que transgrediram as regras e hoje tem sua liberdade assistida e ou medidas socioeducativas; que muito cedo descobriram a maternidade; jovens valentes que deixam suas comunidades étnicas para compreender outras culturas; que trazem o frescor da terra em suas mãos; jovens que dizem não acreditar na educação e aqueles que veem nela a única porta aberta; enfim, jovens que se reconstroem e se restauram a cada dia.

Diante de deveras dessemelhanças os conflitos são frequentes. Segundo depoimentos de docentes e discentes, a escola é constantemente marcada pela violência ocasionada por intrigas consequentes de motivos ordinários. Os próprios alunos descrevem sobre as sucessivas rixas que ocorrem no ambiente (adolescentes que trazem consigo uma bagagem externa à escola, de uma realidade conturbada, que acabam por esconder suas fragilidades atrás de ações violentas). Ressaltamos que esses conflitos e sofrimentos necessariamente não nascem no âmbito escolar, no entanto adentram os portões da escola como uma avalanche, quebrantando educadores e consternando a comunidade escolar.

As etapas da pesquisa

O processo da pesquisa se desdobrou em três fases que envolveram um grupo de adolescentes do ensino médio, previamente indicados por seus respectivos professores. Envolveu também a participação de docentes da escola, além da equipe que estava à frente da pesquisa[4]. Abaixo, faremos

4 A equipe envolveu dois professores do curso de Jornalismo (UFMT/Araguaia) e a participação de 03 bolsistas do referido curso. No caso das ações realizadas na Escola Estadual Irmã Diva Pimentel, a coordenação ficou sob a responsabilidade destes autores.

uma breve descrição de cada etapa, destacando as estratégias adotadas em cada uma delas:

A entrada em campo: território e personagens

Como já indicamos neste texto, a pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Barra do Garças. Fez parte de um projeto de extensão que desenvolveu atividades também em outras instituições. Para fins desta reflexão, vamos nos atentar para a experiência na Escola Estadual Irmã Diva Pimentel. Com um contingente aproximado de 700 alunos, divididos entre o ensino fundamental e médio a escola tem como público majoritário estudantes de bairros populares. Também constatou-se uma importante presença de estudantes indígenas das etnias Xavante e Bororo que habitam terras indígenas da região leste do estado de Mato Grosso. Em 2015, ano de realização da pesquisa, o IDEB da instituição estava abaixo da média geral do estado, sendo registrado também um preocupante índice de reprovação e evasão escolar. Mesmo diante de um quadro de desamparo por parte do poder público, a gestão da escola demonstrou invejável vigor no acolhimento, no acompanhamento e na execução da proposta.

Também foi de fundamental importância a participação de professores ávidos e esperançosos que se somaram a nossa equipe. Através destes profissionais, foram selecionados 20 adolescentes para a participação no projeto. A ideia era trabalhar um conjunto de oficinas de produção audiovisual e executar a produção de curtas-metragens a partir do roteiro criado pelos próprios estudantes. Os encontros com o grupo eram realizados duas vezes por semana. A primeira etapa teve o objetivo de sensibilizar os alunos em relação à linguagem cinematográfica. A proposta foi estabelecer um processo de apreciação de filmes nacionais, utilizando procedimentos da prática do cineclubismo[5], além de aguçar o olhar crítico dos estudantes.

Na perspectiva da educomunicação, a apreciação crítica de filmes possibilita ao espectador subsídios para reflexão diante do processo de

5 O cineclubismo tem, dentre outras finalidades, o interesse em discutir e refletir sobre o cinema, seus processos criativos, estéticos e políticos. No Brasil esta prática é inaugurada na década de 30 com o Cineclube *Chaplin Club,* no Rio de Janeiro.

cognição, permitindo que se estabeleçam relações com as realidades de cada sujeito. Duarte afirma que:

> (...) gostar significa saber apreciar os filmes no contexto em que eles foram produzidos. Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive. Para isso, é preciso ter acesso a diferentes tipos de filmes, de diferentes cinematografias, em um ambiente em que essa prática seja compartilhada e valorizada (DUARTE, 2002, pg. 89).

Com tal intuito foram apresentados curtas-metragens seguidos da realização de roda de conversas com os adolescentes. Os filmes exibidos tratavam, quase sempre, de questões socioculturais relacionadas às principais problemáticas da juventude no universo da vida contemporânea. Com isso foi possível construir um processo de diálogo bastante vigoroso no qual todos os envolvidos apresentavam fragmentos de suas experiências de vida que tinham relação com as temáticas tratadas. Esta primeira fase proporcionou à equipe de pesquisadores uma imersão no cotidiano do grupo e, consequentemente, a possibilidade de conhecer um pouco mais da trajetória existencial dos estudantes. Para Martinez & Silva (2014), em se tratando de pesquisa em comunicação, a história de vida tende a ser entendida como uma técnica que permite registrar fragmentos panorâmicos "como se fossem fotografias de um dado instante espaço-temporal ou a integralidade mais ampla da vida (...) dos indivíduos ou grupos sociais" (MARTINEZ & SILVA, 2014, p.08).

O intuito da equipe durante estes encontros era de evitar ao máximo uma interferência na dinâmica do grupo, já que cada reunião era conduzida por uma dupla de adolescentes escolhida pelos demais colegas. Tal estratégia proporcionou um ambiente bastante acolhedor no qual os participantes protagonizaram um nível de envolvimento e cooperação bastante significativo. Arriscamos em dizer que, em termos heideggerianos, os encontros proporcionaram aos adolescentes a experiência de *ser-com-outros*. Neste sentido, Castro (2013) afirma que "a comunicação se conforma como processo de co-partilha, por meio do falar, de outras coexperiências: a co-afetação e da co-compreensão".

(CASTRO, 2013, P.93). Em todos os encontros, também foi adotada a técnica da observação participante, na qual, segundo Cecília Peruzzo "[...] consiste na inserção do pesquisador no ambiente natural da ocorrência do fenômeno e de sua interação com a situação investigada". (PERUZZO, 2005, p.125 *in:* MARTINEZ & SILVA, 2014).

Encontros e partilhas: intentando possibilidades

O segundo passo importante empreendido na pesquisa foi a formação de equipes entre os estudantes e, posteriormente, a construção das estratégias de trabalho com cada grupo para a produção de um vídeo de ficção ou documentário. Nesta fase cada turma foi acompanhada por um assistente de pesquisa que também desempenhava a função de mediador[6]. Foi um ciclo de grande envolvimento dos estudantes que foram iniciados nos procedimentos e técnicas básicas para a produção de obras audiovisuais[7]. Para que o processo se desdobrasse de maneira organizada os grupos ainda foram divididos em equipe de criação e de trabalho. Após dividir as funções de cada um dos componentes dentro das equipes (roteiro, direção, produção, fotografia, direção de arte, edição, sonoplastia etc.), foi dado início às discussões dos temas para o desenvolvimento dos roteiros e, consequentemente, dos produtos audiovisuais de cada grupo (foto 01).

6 Os assistentes de pesquisa eram bolsistas e estudantes do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Mato Grosso – campus Araguaia. Todos passaram por um processo seletivo e uma posterior capacitação antes de serem efetivados na pesquisa.

7 Cada tutor ficou responsável por compartilhar com os adolescentes algumas especificidades do campo de produção audiovisual como, por exemplo, a elaboração do roteiro, as técnicas de operacionalização de câmeras e captação de áudio, etc.

Foto 01 – estudantes durante processo criativo de elaboração de roteiro

Certamente esta etapa da pesquisa demandou um tempo maior, assim, para preservar a memória do processo, utilizamos a técnica do caderno de campo. Nele, cada tutor registrava as informações a respeito de como procedeu a participação e o envolvimento dos alunos nas diferentes etapas da oficina. Estas informações constituíram uma importante base de dados que foram recuperadas no relatório final da pesquisa.

Dileções e narrativas: quando a arte imita a vida

O processo de sensibilização dos estudantes com a apresentação de filmes e a realização de conversas abertas em um espaço de vivência fomentou uma atmosfera favorável para que as experiências fossem compartilhadas. Este processo rico, no qual nós, enquanto pesquisadores, procurávamos interferir o mínimo possível, forneceu os subsídios para a construção dos roteiros. Vale destacar que, enquanto procedimento fenomenológico, a postura dos pesquisadores foi de observação, sem

qualquer interferência verticalizada na dinâmica dos grupos. Não foi fácil encontrar um consenso, mas no final foi proposto a produção de dois roteiros: um de ficção e outro do gênero documentário.

Para o documentário os integrantes do grupo elaboraram o roteiro a partir das investigações no próprio ambiente escolar, realizando a seleção das possíveis fontes e, em seguida, providenciando o agendamento das entrevistas, a gravação, a "decupagem"[8] e a edição das imagens.

No filme de ficção foi articulada a preparação dos atores através de exercícios que estimulavam a expressão corporal, o aquecimento vocal e a interpretação de personagens a partir das figurações construídas. Também iniciou-se a elaboração do cenário, as proposições para as possíveis locações, os elementos de composição de cena, os figurinos, a maquiagem e todos os detalhes para produzir o filme. Entre as fases de pré-produção, produção e pós-produção vivenciamos um intervalo de aproximadamente um mês, sendo, em média, dois encontros por semana. Durante as filmagens, os adolescentes também utilizaram alguns finais de semana.

O processo de realização dos curtas-metragens foi, certamente, enriquecedor. Envolveu boa parte da comunidade escolar, proporcionou protagonismo aos estudantes e trouxe como resultado duas narrativas: *Confie em mim* (10 min), de gênero documental e *Agressões sem limites* (12 min), uma ficção baseada em fatos reais.

Com uma cuidadosa abordagem sobre a exposição de fotos e vídeos íntimos na internet, o documentário *Confie em mim (fotos 02 e 03)* discute casos de garotas[9] que passaram pela experiência de terem suas imagens compartilhadas sem permissão. A narrativa traz também a coordenadora pedagógica da escola e uma psicóloga que discutem as estratégias de como os familiares e a escola podem lidar com tal situação. Com uma bela fotografia e uma sensível trilha sonora, o documentário propõe uma mensagem pedagógica sobre casos de "*nude selfie*" ou "*sexting*"[10].

8 Processo técnico que consiste na elaboração de uma lista com informações do material filmado, para uma posterior seleção durante o processo de edição.

9 Estas personagens não tiveram suas identidades mostradas. Todas foram filmadas em enquadramentos nos quais nenhuma identificação pessoal era revelada.

10 Refere-se ao compartilhamento de fotos íntimas em sites e também através de aplicativos feitos para smartphones. Este compartilhamento geralmente acontece sem a permissão explícita de quem aparece naquele retrato.

Foto 02 – Entrevista de fonte durante gravação de documentário

Foto 03 – Entrevista de fonte durante gravação de documentário

Com o segundo grupo de alunos, o resultado foi um vídeo ficcional (*fotos 04 e 05*). O desafio da narrativa foi representar o efeito dominó que a violência doméstica pode produzir. A história retrata uma situação na qual a protagonista representa uma adolescente que, diante das situações de violência doméstica que experimenta em seu núcleo familiar, passa a ter um comportamento socialmente agressivo. Segundo relato espontâneo dos participantes, todos já haviam presenciado ao menos um dos episódios encenados. Tal fato denota que a carga de realidade cotidiana dos alunos seria, por diversos momentos, expressada no filme.

Foto 04 – Estudantes durante gravação do vídeo *Violência sem limites*

Foto 05 – cena do curta *Violência sem limites*

A exibição dos vídeos, realizada em uma feira cultural na escola, foi a fase final desta etapa da pesquisa. As projeções aconteceram com a presença da comunidade, dos amigos e familiares dos adolescentes envolvidos no projeto. Certamente o evento marcou o fechamento de uma ação de grande importância aos estudantes, principalmente se considerarmos que muitos dos envolvidos já haviam demonstrado um histórico "problemático" no cotidiano escolar, com conflitos no processo de sociabilidade, transgressões às regras institucionais, além de dificuldades de aprendizado provocadas por revelias e vicissitudes familiares e sociais.

Ao apresentarem os vídeos e serem interpelados por colegas e professores sobre o processo de criação, pesquisa e montagem destes produtos, os mesmos naturalmente respondiam a tudo com prazer e segurança sobre o que estavam dizendo. A autoestima foi outro fator perceptível. Com o amadurecimento do processo da pesquisa os alunos passaram a confiar em si mesmos, acreditando na qualidade de suas obras e na possibilidade de compartilhar com os outros, as experiências apreendidas.

> Nossa quando me perguntam sobre o meu vídeo eu disparo a falar, sinto que fiz algo importante e que as pessoas reconhecem isso. Quando meus pais assistiram ficaram super orgulhosos, é muito bom poder ver uma coisa que você fez ter tanto significado (aluno participante do projeto).

Este depoimento nos faz lembrar Freire e a tomada de consciência de se construir no mundo e com o mundo, e isto transcende o estar no mundo; somos seres inacabados, nossa incompletude nos possibilita a transformação da realidade que nos oprime e nos explora e, assim, nos define como incapazes e é a consciência crítica que alimenta a possibilidade de produzir novas formas de viver. Muitas vezes a escola cria estruturas e mecanismos que impossibilitam alunos e educadores de terem essa tomada de consciência, de serem criadores e protagonistas de suas próprias histórias. Paradoxalmente, no interior desta estrutura modeladora atitudes criativas podem vir a desmistificar mitos opressores e assim mudar realidades. Nesta perspectiva Freire assevera que "por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ´desvela´ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante" (Freire, 1979, p. 15). A diversidade das temáticas tratadas também foi outra tônica importante na avaliação dos alunos:

> Participar do projeto foi muito bom, dentro da sala de aula não podemos abordar assuntos que queremos, é só conteúdo, não temos muita conversa. Produzindo os vídeos pudemos escolher sobre o que falar e aprendemos muito sobre o assunto (aluna participante do projeto).

Concordamos com Freire ao afirmar que "quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la" (FREIRE, 1996, p. 19).

Pensamos que as partilhas proporcionadas pelo trabalho coletivo durante a produção dos vídeos podem contribuir para que o jovem aluno possa tornar-se liberto mediante um processo perene de como ser e estar no mundo e com o mundo, na sua atitude de inquietação, indignação, mas também de esperança. A ludicidade que transparece no depoimento de um outro participante, corrobora com o entusiasmo que envolveu a finalização do processo: "Estou até me sentindo uma celebridade, passo pelos corredores ai vem as crianças menores já falando: você é o menino vídeo? Quando você for fazer outro eu posso fazer também?" (Aluno participante do projeto).

O depoimento do aluno expressa sua construção de protagonista, de autor de sua própria história e a espontaneidade em dizer a sua própria palavra. Algumas destas possibilidades, por vezes, são cerceadas no interior das práticas pedagógicas tradicionais quando estas trabalham a partir de fórmulas rígidas que objetivam o enquadramento do estudante dentro de regras pré-estabelecidas e baseadas em realidades alheias às vivenciadas pelos aprendizes. Na defesa de uma educação libertadora, Freire assegura que:

> Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 1979, p. 19).

A arte cinematográfica rege com virtuosismo a dualidade da construção e desconstrução, com os limites entre escassez e excesso, com forças de coesão e desagregação, com impulsos de criação e de

destruição. Uma obra, quando incorporada em nossa interioridade, nos transforma. Incitamos a procurar outros modos de estar no mundo, a tentar compreender maneiras diferentes de ser e de conceber a vida. Favorece, por isso, o exercício da tolerância, da flexibilidade, da aceitação do outro, do que é diferente de nós, nos proporciona o diálogo e o encontro.

Consideramos que a repercussão esperançosa deste processo está relacionada diretamente à forma como a pesquisa foi conduzida. De um lado, a incorporação de tecnologias alternativas de produção audiovisual como câmeras fotográficas, aparelhos celulares, aplicativos e softwares que já faziam parte do mundo dos adolescentes (mas que, em decorrência das normativas pedagógicas institucionalizadas, não podiam ser utilizados no cotidiano escolar) proporcionou novas experiências que impulsionaram o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. De outra parte, a opção por uma abordagem freiriana possibilitou que os participantes fossem desafiados a serem os protagonistas de suas ações em um ambiente onde suas potencialidades eram valorizadas positivamente na relação ensino-aprendizagem. Soma-se a isso, a escolha de uma metodologia que trouxe como opção a investigação do fenômeno, partindo da valorização das experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa, que proporcionaram o compartilhamento de relatos passíveis de serem compreendidos e desvelados em sua essência, sem a interferência prévia de valores já consolidados na realidade daquele universo escolar (como, por exemplo, a revelação de alguns professores da escola que pressentiam um "fracasso" do projeto já que boa parte dos alunos envolvidos eram "indisciplinados" e que, com certa frequência, buscavam subverter as normas das atividades convencionais da escola). Ou seja, quando optamos por uma perspectiva fenomenológica e fizemos o "isolamento" dos participantes em grupos de sensibilização para que assim fosse possível valorizar a experiência vivida, pré-reflexiva, em estado de "ser-com-outros", buscamos potencializar as possibilidades de comunicação e troca de afetos daquele grupo. Sem a pretensão de construir verdades, esta metodologia abriu caminhos para "voltar ao mundo da experiência, considerando que antes da realidade objetiva, há um sujeito que a vivencia; antes da objetividade há um mundo pré-dado, e, antes de todo conhecimento, há uma vida que o fundamentou" (SADALA, 2004).

Referências Bibliográficas

CASTRO, Fábio Fonseca. Fenomenologia da Comunicação em sua quotidianidade. In **Revista Intercom** – RBCC. São Paulo, v.36, n.2, p.21-39, jul/dez. 2013.

CASTRO, Fábio Fonseca. Linguagem e comunicação em Heidegger. **Galaxia** (São Paulo, online), n.27, p.85-94, jun.2014.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.

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

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

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

FREITAS, Enio Tadeu, **História e Cinema**: Encontro de conhecimento em sala de aula. São Paulo, Unesp, 2011.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogia de la comunicación**. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.

MARTINEZ, Monica; SILVA, Paulo Celso. Fenomenologia: o uso como método em Comunicação. In Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – **E-compós**, Brasília, v.17, n.2, maio/ago, 2014.

MARTINS, Paula Mousinho; SILVA, Teófilo Augusto da. Decifrando a linguagem da caixa-preta: Vilém Flusser e a Análise do Discurso. Revista **Discursos Fotográficos**, Londrina, v.9, n.15, p.171-188, jul./dez. 2013 | DOI 10.5433/1984-7939.2013v9n15p17. http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/viewFile/14187/pdf_6.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KÜNSCH, Dimas A. Mais interrogações e vírgulas, menos pontos finais: pensamento compreensivo e comunicação. In **Revista Líbero**. São Paulo – v.12, n.24, p. 41-50, dez de 2009.

SADALA, M.L.A. A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida: uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau-Ponty. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2004, Bauru. **Anais**... Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004. 1 cd-rom.

SILVA FILHO, Genésio Zeferino da. **Educomunicação e sua Metodologia**: um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil. São Paulo, 2004. Tese de Doutorado, São Paulo, ECA/USP, 2004 (disponível na Biblioteca da ECA/USP).

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA-ECA-USP/Moderna. n. 19. Set/dez.2000. p.12-24.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: a contribuição que a Rede CEP pode oferecer às políticas públicas. **Educomunicar**: Comunicação, Educação e Participação para uma Educação pública de qualidade. São Paulo: Instituto C&A e Unicel, 2008. p. 8-9. Disponível em: Acesso em: 18 de janeiro 2015.

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

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

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis: Vozes, 2006.

VICENTINI, Gustavo Wuergers; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza, O uso do vídeo como instrumento didático e educativo em sala de aula In: **ENANGRAD, XIX**, Curitiba - PR, 3 de outubro de 2008, pg.

Sobre os autores

Aclyse de Mattos (UFMT)

Possui graduação em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1982), especialização em Propaganda e Marketing pela Escola Superior de Propaganda e Marketing -RJ (1989); mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2000) e doutorado em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: poesia, comunicação social, propaganda, recital e marketing. Foi o responsável pela oficina de Criatividade no projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias".

Alessandro Flaviano de Souza (UFMT)

Docente no curso Comunicação Social habilitação Radialismo, na Universidade Federal de Mato Grosso. Doutorando em Estudos de Cultura Contemporânea - PPG ECCO/UFMT. Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. Tem experiência na área de Comunicação com ênfase em Rádio, Televisão e Audiovisual. Foi o responsável pelas oficinas de Audiovisual no projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias".

Ana Carolina Fagundes de Oliveira Alves (UNIFESP)

É mestre em Comunicação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialista em Design Editorial pelo Centro Universitário Senac e possui graduação em Desenho Industrial pela UEL. Tem experiência como designer visual e docente de cursos de graduação. Atualmente faz parte da equipe do Departamento de Comunicação da Universidade Federal de São Paulo (DCI/Unifesp), atuando em projetos gráficos editoriais, institucionais, para web e redes sociais.

André Chaves de Melo SILVA (USP)

É Professor Doutor do Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo. Possui graduação em Comunicação Social, habilitação Jornalismo (Bacharel) pela Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero (1996), em História (Bacharel e Licenciado) pela Universidade de São Paulo (1998), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2005 e 2010). Atua nos seguintes temas: Jornalismo Científico, Divulgação Científica, Comunicação Científica, Educação, História, Ensino de História, Imagens em Movimento (Cinema e Televisão), Etnografia e Relações de Poder.

Antônia Alves Pereira (UNEMAT)

Mestre em Ciências da Comunicação (ECA/USP). Especialista em Educação a Distância (Senac-RJ, 2008), Jornalista graduada em Comunicação Social (UFMT, 2000). Professora Assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Sócia fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), Diretora de Comunicação da ABPEducom entre 2013 e 2016, Membro do Conselho Consultivo Deliberativo (CCD) desde 2016. Sócia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor). Pesquisadora colaboradora do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP). Líder do grupo de pesquisa, Educomunicação e Cidadania, Blog pessoal sobre Educomunicação, participante do grupo de pesquisa, Cultura e Sociedade.

Aparecido Santos do Carmo (UFMT)

Graduação em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil (2018). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Jornalismo e Editoração, atuando principalmente nos seguintes temas: valores, eleições brasileiras, mídia e comunicação e política. Atuou no projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias" como pesquisador e colaborador nas oficinas de Jornalismo.

Barbara Müller (UFMT)

Graduada em Comunicação Social - Jornalismo na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Bolsista Pesquisadora no projeto Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um Estudo de Trabalho Colaborativo em Narrativas Transmídia.

Benedito Dielcio Moreira (UFMT)

Possui graduação em Comunicação Social, Jornalismo, mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo e doutorado em Educação - U.G.S. - Universitat Gesamthochschule Siegen, Alemanha. Atualmente é professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea, da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. As pesquisas atuais versam sobre Juventude e Consumo Midiático, Educomunicação e Ciência. Coordenador Geral do projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias", foi responsável pelas oficinas Outros Saberes e Trabalho Colaborativo.

Cristiane Parente

Doutora em Comunicação e Investigadora do Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho (Braga/Portugal); Máster em Comunicación y Educación pela Universidad Autónoma de Barcelona; Mestre em Educação, Tecnologias e Comunicação pela Universidade de Brasília (UNB); Especialização em Teorias da Comunicação e da Imagem UFC/UFRJ. Jornalista com trabalhos em Impresso, TV, Assessoria de Comunicação, Cinema e Redes Sociais; Content Manager; Consultora em Projetos de Comunicação e Educação e Media Literacy. Professora universitária; Tutora em cursos de graduação e pós-graduação online; Avaliadora/Parecerista de publicações acadêmicas. Foi articulista de educação do jornal Gazeta do Povo/PR (Blog Educação & Mídia), Coordenadora Executiva do Programa Jornal e Educação da ANJ (Associação Nacional de Jornais) e membro do Comitê Mundial de Jovens Leitores da Associação Mundial de Jornais e Editores de Notícias / WAN-IFRA. Mais informações: bit.ly/cristianeparente_cv

Daniela Schmitz (UFRGS)

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da UFRGS, mesma instituição em que realizou dois estágios de pós-doutorado. Possui mestrado em Ciências da Comunicação (2007) e graduação em Publicidade e Propaganda pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2003). Tem interesse em pesquisa nas áreas de recepção e cultura, moda, juventudes e identidade feminina. É membro do Núcleo de Pesquisa Comunicação e Práticas Culturais (UFRGS) e do Comitê Científico do Colóquio de Moda.

Deodato Rafael Libânio de Paula (UFMT)

Graduado em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do grupo de pesquisas Juventude e o Consumo Midiático em Tempos de Convergência. Atualmente pesquisa comunicação, jovens e novas tecnologias, com ênfase nas problemáticas contemporâneas da técnica, e epistemologia da comunicação. Pesquisador do projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias", apoio as oficinas de Jornalismo. É mestrando na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Domingos Pinto de França (Rede Estadual de Ensino)

Possui Graduação em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Federal de Mato Grosso e mestrado em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Mato Grosso. Tem Especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa também pela Universidade Federal de Mato Grosso. Já trabalhou como professor de inglês em instituições públicas e privadas de Cuiabá e Várzea Grande, bem como em centros de idiomas.

Fernanda Chocron Miranda (UFRGS)

Doutoranda em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em regime de cotutela com o Programa de Doutorado da Faculdade de Ciências Sociais da Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven), na Bélgica. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Comunicação Social pela UFPA.

Gilberto Fraga de Melo
(Redes Estadual e Municipal –Cuiabá - de Ensino)

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1982) e doutorado em Ciência da Educação - Universität Siegen (2009). Atualmente é professor - Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso e Técnico Nível Superior na Prefeitura Municipal de Cuiabá (Secretaria Municipal de Educação).

Gilson Moraes da Costa (UFMT)

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (UFMT); Mestre em Estudos de Linguagem -área concentração: Estudos Literários e Culturais (UFMT-2007), graduado em Comunicação Social - Rádio e Televisão (UFMT-2002). É Professor Assistente no curso de Comunicação Social, habilitação em Jornalismo da Universidade Federal de Mato Grosso - campus Universitário do Araguaia. Coordenador do Núcleo de Produção Digital - Formação Técnica e Difusão Audiovisual da UFMT - campus do Araguaia. Tem experiência como docente do Ensino Superior, Diretor de Produção Audiovisual para TV aberta, e também na área de Artes-visuais, Tecnologia da Comunicação, Programa de Televisão, com ênfase em Edição e Produção, atuando principalmente no seguinte tema: jornalista cinematográfico, documentarista, videodifusão, radiodifusão, movimentos sociais e povos indígenas.

Gracielly Soares Gomes (UFMT)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Cultura Contemporânea da UFMT. Graduada em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Mato Grosso. Participa do grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Comunicação, Infância e Juventude da UFMT e Rede Brasil Conectado - Jovens e consumo midiático em tempos de convergência. As pesquisas atuais versam sobre infância, atividades criativas no contexto escolar, juventude, lazer, tempo livre e mídias digitais. Foi responsável pelo processo de interação e de mobilização em uma das escolas atendidas pelo projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias".

Gustavo Padovani (UFSCar)

Graduado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009) em Comunicação Social, com ênfase em Jornalismo. Possui MBA em Gestão em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação de Imagem e Som na UFSCar, na linha de pesquisa Narrativa Audiovisual. Membro do GEMInIS - Grupo de Estudos sobre Mídias Interativas em Imagem e Som, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Imagem e Som da UFSCar; e do OBITEL - Observatório Ibero-Americano de Ficção Televisiva. Professor substituto do curso de Imagem e Som no Departamento de Artes e Comunicação da UFSCar, São Carlos. Tem experiência na área de comunicação, com ênfase em mídias sociais, marketing, audiovisual, produção de conteúdo, assessoria e ativismo.

Iara Sirlene Amorin Montagner (Rede Estadual de Ensino)

Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso, responde pelos projetos de Educomunicação na escola do Campo Gustavo Dutra, na Serra de São Vicente.

Ismar de Oliveira Soares (USP)

Professor Titular Sênior da Universidade de São Paulo. Bacharel em Geografia e Licenciado em História pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, SP (1965). Jornalista formado pela Faculdade Cásper Líbero (1970). Mestre (1980) e Doutor em Ciências da Comunicação (1986) pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado, em 2000, pela Marquette University Milwaukee,WI, USA. Jornalista responsável pela revista Comunicação & Educação, da ECA/USP, desde 1994 até a presente data.

Jaqueline Braz (UFMT)

Possui graduação em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso (2018). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: jovem, primeira página, educomunicação, comunicação, redes sociais e jornalismo. Foi responsável pelo processo de interação e de mobilização em uma das escolas atendidas pelo projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias".

Javier Eduardo López (UFMT)

Possui mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é professor da Universidade Federal de Mato Grosso. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Comunicação Publicitária, Design de marcas, Branding, Design de sinalização, pictogramas e gráfico; Diagramação editorial e para editorial; design de artesanato. Foi o responsável pelas oficinas de Fotografia no projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias".

Jéssica Bastos (UFMT)

Graduada em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Mato Grosso (2011). Colaboradora em diversos projetos de extensão vinculados ao Programa de Comunicação Institucional da UFMT, além das atividades burocráticas relacionadas à administração. Tem interesse em pesquisas relacionadas a Fenômenos de Comunicação, Mídias Digitais, Redes Sociais, Propaganda Institucional, Brandding, Comportamento e Infância. Foi responsável pela logística no projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias". É mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea.

João Massarolo (UFSCar)

Cineasta, professor universitário, Doutor em Cinema pela USP, é diretor e roteirista de vários filmes, entre os quais, São Carlos / 68 e O Quintal dos Guerrilheiros. Publicou: O Potencial narrativo dos videogames e Povo no Cinema: Um estudo sobre Abril Despedaçado, entre outros artigos. É professor associado da Universidade Federal de São Carlos e, atualmente, pesquisa a narrativa transmídia.

Juliana Saragiotto Silva (IFMT)

Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2000), mestrado em Política Científica e Tecnológica na Universidade Estadual de Campinas (2008), doutorado em Engenharia de Computação pela Escola Politécnica da USP (2014) e pós-doutorado em Bioinformática pelo Instituto de Biociências da USP (2017). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de

Mato Grosso e analista de sistemas da Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso. Coordenou, juntamente com o professor Pedro Clarindo a construção da Plataforma Mais 10 Educomunicação, do aplicativo Mais 10 para tecnologias móveis e o Espaço Wiki, ferramentas tecnológicas do projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias.

Leandra Rajczuk Martins (USP)

É editora de conteúdo da Agência Universitária de Notícias do Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo. Possui graduação em Comunicação Social, habilitação Jornalismo (Bacharel) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996), em História (Bacharel e Licenciada) pela Universidade de São Paulo (1998), mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2005) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2015). É pesquisadora da Cátedra José Bonifácio do Centro Ibero-americano da Universidade de São Paulo, ciclos 2015 e 2016. Tem experiência nas áreas de Comunicação e Educação, atuando nos seguintes temas: ensino, ciência, cultura, sociedade e gestão universitária.

Luciana de Arêa Leão Borges (UNIFESP)

Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Paulista (1988), mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2000) e doutorado em Educação – Universität Siegen (2011). É docente da Universidade Federal de São Paulo, adjunto IV, lotada na Universidade Aberta da Unifesp. Atua no curso de Design Educacional - TEDE. Desenvolve e participa de projetos junto ao Departamento de Comunicação Institucional da Unifesp de áudio e vídeo, como campanhas de natureza institucional, de conscientização, divulgação científica, projetos de extensão e humanização.

Maria Selma Alves (UFMT)

Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Ciências da Comunicação e Recepção, graduada em jornalismo pela Universidade Federal de Goiás (UFG), atualmente trabalha como jornalista na UFMT. Já atuou como

editora de política e repórter nos principais veículos de comunicação de Mato Grosso e como assessora de imprensa na prefeitura de Cuiabá e no governo de Mato Grosso. Também ministrou disciplinas técnicas de jornalismo no Instituto Varzeagrandense de Educação.

Mariana Mouro (UFMT)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Cultura Contemporânea da UFMT. Graduada em Comunicação Social - jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso. Participa do grupo de pesquisa Multimundos Brasil UFMT. As pesquisas atuais versam sobre jovem, tecnologia, transmídia, comunicação e educação. Foi responsável pelo processo de interação e de mobilização em uma das escolas atendidas pelo projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias".

Michele Sato (UFMT)

Licenciada em Ciências Biológicas (São Paulo: UNISA, 1982), mestre em Filosofia (Norwich: University of East Anglia, 1992), doutora em ciências (São Carlos: UFSCar, 1997), pós-doutorado em Educação (Université du Quèbec à Montréal, Canadá, 2007), pós-doutorado em educação na Universidade A Coruña, Espanha, 2014). É docente titular no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e pesquisadora do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA). Principais áreas de atuação: educação ambiental, ecofenomenologia, artes, direitos humanos, mitopoética e epistemologia popular.

Monique Fogliato (UFMT)

Graduada em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso. Participou do projeto de pesquisa e extensão Educomunicação, Ciência e Outros Saberes, desenvolvido em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso além de ter realizado estágio profissional na Assessoria de Comunicação, vinculada à Secretaria de Comunicação e Multimeios da Universidade Federal de Mato Grosso. As pesquisas versam sobre Juventude, Tecnologia, Jornalismo ambiental, Primeira página, Educomunicação e Cotidiano. É mestranda do Programa de Pós Graduação em Estudos de

Cultura Contemporânea na UFMT. Foi responsável pelo processo de interação e de mobilização em uma das escolas atendidas pelo projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias".

Nilda Jacks (UFRGS)

Possui licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Santa Maria (1975), assim como graduação em Comunicação Social (1978) e Bacharelado em Arte decorativa (1978) pela mesma universidade. Realizou Mestrado (1987) e doutorado (1993) em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1993). Pós-doutorado em Comunicação na University of Copenhagen (1999) e na Universidad Nacional da Colombia (2006). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Teoria da Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria da recepção, teoria da comunicação, identidade cultural, metodologia e recepção.

Pedro Clarindo da Silva Neto (IFMT)

Possui graduação em Desenvolvimento de Sistemas para Web pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2011). Atualmente é Professor de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso e Secretário Adjunto da Sociedade Brasileira de Computação - Regional Mato Grosso. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: redes de computadores, software livre, programação web e dispositivos móveis. Coordenou, juntamente com o professora Juliana Saragiotto a construção da Plataforma Mais 10 Educomunicação, do aplicativo Mais 10 para dispositivos móveis e Espaço Wiki, ferramentas tecnológicas do projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias.

Pedro Pinto de Oliveira (UFMT)

Possui graduação em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo - Faculdades Integradas Hélio Alonso (1980). Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2000). Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014).

Pós-Doutorado em Comunicação e Artes na Universidade da Beira Interior (UBI), Covilhã/Portugal (2017). É professor da Universidade Federal de Mato Grosso e membro do Conselho Diretor da UFMT. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea - ECCO/UFMT. Tem experiência nas áreas de Comunicação, Filosofia e Política, com ênfase em Cinema e Audiovisual, atuando principalmente nas seguintes temáticas: Teoria da Comunicação; desenvolvimento de Audiovisual Científico e Jornalismo Cinematográfico; processos comunicativos e práticas sociais e culturais.

Sara Espírito Santo de Paula (UFMT)

Possui graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Mato Grosso. Participou do Grupo de Pesquisa Rede Brasil Conectado - Jovens e Consumo Midiático em Tempos de Convergência e também do Projeto de Pesquisa Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: Um Estudo do Trabalho Colaborativo em Narrativas Transmídias. É especialista em Administração e Marketing pela instituição Centro Universitário Internacional - Uninter. Bolsista do CNPq e atua como Agente Local de Inovação em Mato Grosso, no Programa Agentes Locais de Inovação - ALI. Foi responsável pelo processo de interação e de mobilização em uma das escolas atendidas pelo projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias".

Tania Mara Rauber (UFMT)

Possui graduação em COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM JORNALISMO pela Faculdade Cenecista de Sinop (2008). Mestre em Estudos da Cultura Contemporânea (ECCO), na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Integra o Núcleo de Estudos Comunicação, Infância e Juventude. Tem experiência profissional na área de Comunicação, com ênfase em Jornalismo televisivo, online e impresso. Atuou na documentação em audiovisual, reportagens e produção de documentários sobre os eventos de educomunicação do projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias".

Thiago Cury Luiz (UFMT)

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e membro do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (Gpea), mestre em Comunicação e bacharel em Comunicação Social/Jornalismo, ambos pela Universidade de Marília. De março de 2009 a dezembro de 2012, foi professor-substituto do curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade do Estado de Mato Grosso. De 2004 a 2012 escreveu artigos, crônicas, reportagens, poesias e contos para um jornal semanal da cidade de Getulina. Desde maio de 2014 é professor-assistente do Departamento de Comunicação Social/ Jornalismo da Universidade Federal de Mato Grosso. Áreas de interesse e atuação: Jornalismo, ciência, política, transmídia, Educação Ambiental.

Valquíria Carnaúba de Olivo (UNIFESP)

Graduação em Comunicação Social - Jornalismo pelo Centro Universitário FIEO, Brasil (2011). Jornalista da Universidade Federal de São Paulo, Brasil.

Yandra de Oliveira Firmo (Rede Estadual de Ensino)

Arte Educadora, Mestre e Especialista em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso na Linha de Pesquisa: - Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Desenvolve suas atividades na área de Educação, Educação e Cidadania, Educação e Sociedade, Relações Raciais, Arte-Educação e Artes Cênicas, com interesse na arte como processo democrático e humanizador. Ministrou oficinas em diversas regiões do país. Atriz e Diretora teatral premiada em distintos Festivais. Professora Efetiva da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso.

EdUFMT

ISBN: 978-85-327-0899-1

Sustentável editora

ISBN: 978-85-67770-23-9