



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

**INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DO CURSO: COMUNICAÇÃO E
LINGUAGENS
LINHA DE PESQUISA: MÍDIA E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS.**

Processos avaliativos em Mídia-educação

Thiago Mena Barreto Viana

Fortaleza - 2016

THIAGO MENA BARRETO VIANA

PROCESSOS AVALIATIVOS EM MÍDIA-EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-graduação em Comunicação do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Comunicação, sob orientação da Prof.a. Dr.a Inês Vitorino. Área de concentração: Comunicação e Linguagens.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V668p Viana, Thiago.

Processos avaliativos em Mídia-educação / Thiago Viana. – 2016.
166 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte,
Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Fortaleza, 2016.

Orientação: Profa. Dra. Inês Sílvia Vitorino Sampaio.

1. mídia-educação, . 2. cidadania, . 3. cidadania comunicativa, . 4. avaliação, . 5. processo
avaliativo. . I. Título.

CDD 302.23

THIAGO MENA BARRETO VIANA

Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-graduação em Comunicação do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Comunicação, sob orientação da Prof.a. Dr.a Inês Vitorino. Área de concentração: Comunicação e Linguagens.

Aprovada em **30 de setembro de 2016**

BANCA EXAMINADORA

Prof.a. Dra. Inês Sílvia Vitorino Sampaio
Universidade Federal do Ceará

Prof.a. Dra. Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante
Universidade Federal do Ceará

Prof.a. Dra. Rita Rezende Vieira Peixoto Migliora
Universidade Católica de Petrópolis

Fortaleza – 2016

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, que do paraíso me guia;

À minha mãe, que sempre acreditou em mim e que com sua experiência de vida me mostrou, a cada momento, que a vida não é constituída apenas de sonhos. Mas é através deles que podemos encontrar o desejo para mudar a nossa realidade. Foi no exemplo de força, garra e determinação dela que pude chegar aqui e mudar a minha realidade;

Ao meu irmão. Um grande amigo com quem posso contar, seja para cuidar do Zeus – meu anjo de quatro patas – seja para o que mais a vida mandar.

À amiga Roberta Manuela Barros de Andrade. Amiga e sempre professora que tanto me escutou desde a época da primeira graduação e soube me guiar com maestria, simplicidade e bom humor por entre os percalços da vida;

À amiga Lucoeli Lobo, que nunca deixou de acreditar em mim e que aqui posso chamar de irmã;

À amiga Fernanda Falcão, que me acompanha desde a minha primeira graduação, em jornalismo. Foi ela quem me provou que grandes amizades não se perdem com o tempo.

À amiga Mirelle Costa, que sonhou junto comigo;

À amiga Gisleuda Gabriel, com quem passei a dividir muitos momentos da minha vida e que me emprestou seus ombros e ouvidos e compartilhou comigo angustias e sonhos. Tudo regado a muito café.

À professora Cida de Sousa que acreditou em mim num momento crucial de minha vida;

À professora Catarina Farias, que acreditou em mim;

Aos amigos do mestrado, em especial Amanda Nogueira, Leonardo Araújo, Milena Brasil, Soraya Madeira e Ícaro Joathtan, que dividiram comigo tantos bons momentos e me serviram de modelo e incentivo como pesquisador e como pessoa.

Ao meu amigo, Maurício Rodrigues, uma pessoa absolutamente maluca e divertida e com quem posso contar sempre.

Ao Prof. Marcelo Farias, que me ensinou a ter força;

Ao amigo Nilson Gomes, que soube me ouvir e soube dizer o que era preciso ser dito;

À minha orientadora, Dr.a. Inês Vitorino, por tudo o que me ensinou;

Ao GRIM, que me aceitou e acolheu;

Ao CNPq, que financiou esta pesquisa.

A colheita é comum, mas o capinar é sozinho

João Guimarães Rosa

RESUMO

Esta pesquisa investiga *como* as dissertações publicadas nos anos 2005, 2010 e 2015, que estudam experiências/políticas mídia-educativas no espaço escolar, analisam os resultados dessas ações e em quais parâmetros se apoiam. Para tanto, recorreremos à plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (Ibict). A busca pelos textos a serem analisados foi feita através do cruzamento dos filtros ano de publicação (2005, 2010 e 2015), nível (dissertação) e palavras-chave (mídia-educação, educomunicação, *media literacy*). Após a escolha dos recortes de análise foram identificadas 48 pesquisas em potencial que poderiam esclarecer essa questão. Foram definidos critérios adicionais de seleção e descarte dessas dissertações e, ao final, o estudo se circunscreveu a um *corpus* de 05 trabalhos. São eles: Ramos (2005), Viezzer (2005), Hack (2005), Farias (2010) e Ribeiro (2015). Para estudá-los, recorreu-se a 10 (dez) categorias de análise: Compreensão de mídia-educação, Objetivos da experiência/política, Contexto da experiência/política, Atores envolvidos, Tipos de ação, Mídias/Aplicativos abordados, Temas abordados, Métodos de promoção, Auto-avaliação e Avaliação dos resultados. Ao final da investigação, foi possível identificar que os pesquisadores tendem a apresentar um resultado geral, sempre positivo, das práticas realizadas, indicando os ganhos da mídia-educação para: formação de sujeitos autônomos e mais críticos perante os discursos das mídias, transformação dos sujeitos em produtores de comunicação, atualização do processo de ensino-aprendizagem com base nas experiências concretas dos estudantes, o uso das mídias como prática libertadora de ensino-aprendizagem, entre outros. Os parâmetros de avaliação que fundamentam esta avaliação, contudo, nem sempre são explicitados. Tais estudos, portanto, trazem lacunas na fundamentação de seus critérios de análise sobretudo em relação a avaliação diagnóstica dos atores envolvidos antes da realização da experiência/política mídia educativa, a evolução do cenário antes e depois da experiência/política mídia educativa e a distinção entre os resultados desejados e os aferidos. Como aspectos positivos dessas investigações, contudo, é importante reconhecer que os pesquisadores brasileiros que se debruçam sobre esse tema buscam formas de avaliar suas experiências de modo a tornar possível, em outros espaços, a reprodução das práticas que analisaram; que as práticas mídias-educativas são adaptáveis a diferentes realidades sociais, podendo ser aplicadas tanto a estudantes mais jovens como já adultos; que o profissional da educação necessita acompanhar os elementos concretos existentes no cotidiano dos estudantes e as mídias ocupam um lugar privilegiado em suas vidas; que o fetiche tecnológico, por si só, não é suficiente para promover o processo de ensino-aprendizado e o fortalecimento do senso crítico de cidadania.

Palavras-chave: mídia-educação, cidadania, cidadania comunicativa, avaliação, processo avaliativo.

ABSTRACT

This study investigates how the dissertations published in 2005, 2010 e 2015, which evaluated experiences/policies focused on media education in school environment, analyzed the products of these actions and their parameters. Thus, we consulted the digital platform of thesis and dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Information, Science and Technology (Ibict). The text search was carried out by crossing the following filters; year of publication (2005, 2010 and 2015), level (dissertation) and keywords (*mídia-educação*, *educomunicação*, media literacy). 48 potential studies were selected after choosing the types of analysis and additional criteria were used to select and discard the dissertations. Finally, our research compiled 5 studies; Ramos (2005), Viezzer (2005), Hack (2005), Farias (2010) and Ribeiro (2015). We used 10 categories for their proper understanding; comprehension of media education, experiences/policies' goals, context, involved subjects, types of action, the applications which were used, themes, promotional methods, self-evaluation and evaluation of results. So, it was possible to identify that the researches commonly presented general positive results considering the actions which were carried out, remarking the benefits of media education to transform the subjects into media producers, contribute to their critical sense, improve their learning process based on individual experiences and media use, etc. However, evaluation's parameters are not commonly demonstrated, thought these studies lack their criteria's basis in topics such as involved subjects before media education experiences/policies and distinction between the results that were aimed or measured. It must be mentioned that positive aspects were observed; Brazilian researchers who study this topic usually find new ways of evaluating their experiences and making them viable and possible in other scenarios and reproduce analyzed actions, reinforcing the concepts that media education is adaptable to different social realities, being applicable to young and older students, professionals involved in education need to understand concrete elements that are part of the students' daily routine and media must have fundamental importance in their lives. So, technological fetish is not sufficient to promote the learning process and reinforcement of citizenship's critical sense.

Key-words: Media education, Citizenship, Communicative Citizenship, Evaluation, Evaluation process.

LISTA DE SIGLAS

CASE: (Canadian Association for Screen Education — Associação Canadense para a Educação para a Tela

CED: Centro de Educação à Distância

EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEIF: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental

GRIM: Grupo de Pesquisa da Relação Infância Juventude e Mídia

GT: Grupo de Trabalho

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ica: Instituto de Cultura e Arte

LACES: Laboratórios de Comunicação Educativa

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

NCE: núcleo de comunicação e educação

Ong: Organizações Não Governamentais

ONU: Organização das Nações Unidas

PPGCOM-UFC: Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará

SECOM: Secretaria de Comunicação Social

SOLAR: Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade Federal do Ceará

TIC: Tecnologia da Informação e Comunicação

UCA: Um Computador por Aluno

UECE: Universidade Estadual do Ceará

UFC: Universidade Federal do Ceará

UNFPA: Fundo das Nações Unidas para a População

UNIFOR: Universidade de Fortaleza

USP: Universidade de São Paulo

WAN INFRA: Associação Mundial de Jornais e Editores de Notícias (WAN-INFRA, na sigla em inglês)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pesquisa Periódicos Capes.....	60
Tabela 2: Pesquisa nacional sobre a produção de dissertações nos últimos 15 anos, resgatadas a partir de palavras-chave junto ao BDTD realizada em 16/02/2016	62
Tabela 3: Pesquisas e critérios de descarte.....	63
Tabela 4: Pesquisas com propostas de avaliação	64
Tabela 5: Resumo dos critérios de descarte	65
Tabela 6: Compreensão de mídia-educação.....	72
Tabela 7: Objetivos da experiência de mídia-educação.....	79
Tabela 8: Contexto da experiência.....	82
Tabela 9: Atores envolvidos	96
Tabela 10: Tipos de ações analisadas	102
Tabela 11: Mídias/aplicativos abordados nas experiências/políticas de mídia-educação.....	111
Tabela 12: Temas abordados na experiência/política de mídia-educação.....	121
Tabela 13: Métodos de promoção das práticas de mídia-educação	129
Tabela 14: Auto avaliação das experiências de mídia-educação.....	138
Tabela 15: Avaliação dos resultados.....	142

SUMÁRIO

1. Introdução e definição do objeto de estudo.....	14
1.1 O encontro com o objeto.....	14
1.2 O problema que se apresenta	16
1.3 Caminhos para a solução do problema	21
2. Aspectos históricos e conceituais.....	25
2.1 Aspectos Conceituais: Por quê Mídia-educação?	27
2.2 Aspectos Históricos	35
2.2.1. Breve história das experiências no Reino Unido, Austrália e Canadá.	39
2.2.2: Mídia-educação na América Latina	44
2.3 Mídia-educação no Ceará.....	55
3. Apresentação do <i>corpus</i> e metodologia de análise.....	58
3.1 Critérios de Seleção	58
3.2 Aplicação dos Critérios de Descarte.....	62
3.3 Categorias de Análise.....	67
4. Parâmetros avaliativos em mídia-educação: principiologia.....	71
4.1 Categoria 01: Compreensão de mídia-educação.....	71
4.2 Categoria 02: Objetivos da experiência de mídia-educação	78
4.3 Categoria 03: Contexto da experiência	81
4.4 Categoria 04: Atores envolvidos	94
5. Problematização das práticas de mídia educação	102
5.1 Categoria 05: Tipos de ações analisadas	102
5.2 Categoria 06: Mídias/aplicativos abordados nas experiências/políticas de mídia-educação.....	110
5.3 Categoria 07: Temas abordados na experiência/política de mídia- educação.....	121

5.4 Categoria 08: Métodos de promoção das práticas de mídia-educação	128
5.5 Categoria 09: Auto-avaliação das experiências de mídia-educação	137
5.6 Categoria 10: Avaliação dos resultados	142
6. Considerações Finais	153
REFERÊNCIAS	159

1. INTRODUÇÃO E DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

1.1 O encontro com o objeto

É um desafio tenaz, para um jornalista de formação, tentar delimitar de forma direta e clara a temática que esta pesquisa circunscreve, bem como seus objetivos ou aquilo que constitui o seu objeto de pesquisa. O desejo e o hábito de utilizar o lide¹ impulsionaram-me a encurtar caminhos na escrita do texto. A preocupação em contextualizar as reflexões aqui traçadas e resgatar o trajeto percorrido até o aprimoramento das ideias iniciais – típico do fazer historiográfico adquirido durante a Licenciatura em História realizada junto à UECE – tencionaram-me. Foi em meio a estas duas perspectivas que busquei um ponto de equilíbrio para realizar a pesquisa em curso.

O interesse por estudar mídia-educação surgiu, inicialmente, quando fui² apresentado ao assunto, em 2009. Ano este em que a Intercom trouxe a educomunicação como tema geral do evento e ensejou a publicação de 61 artigos no GT Comunicação e Educação. Naquele ano, não participei especificamente deste GT., no entanto, o tema chamou minha atenção e, desde então, passei a acompanhar algumas produções dessa área.

Uma vez que estava inserido no mercado de trabalho desde o ano de minha formatura em Jornalismo, 2008, a presença de forma consistente em grupos de pesquisa e/ou estudo estava comprometida. Na época, trabalhava como repórter televisivo e o fazer diário desta atividade laboral me distanciava dos espaços acadêmicos.

Porém, o interesse por aprofundar leituras e debates iniciados na graduação nunca foi minado por câmeras e microfones. Permaneci o mais próximo possível da Universidade e, em 2010, ao seguir nova trajetória profissional, prossegui com uma segunda graduação, iniciada em 2004, junto ao curso de História da Universidade Estadual do Ceará. Em 2013, concluí este

¹ Uma fórmula consagrada há pelo menos meio século, é aplicada nas escolas de jornalismo e nas redações de jornais, pressupõe que uma notícia, como relato de algo a se anunciar, deve responder prontamente a seis questões: quem, o quê, quando, como, onde e por quê.

² Nesta dissertação, ao fazer referência a minha trajetória pessoal, usarei a primeira pessoa do singular. Porém, ao tratar da realização da pesquisa propriamente dita, sob orientação da profa. dra. Inês Sampaio, e amparado no pensamento de outros pesquisadores, adotarei a terceira pessoa do plural.

curso e dei continuidade à nossa trajetória acadêmica, ingressando, no mesmo ano, no curso de Especialização em Teorias da Comunicação e da Imagem, promovido pela Universidade Federal do Ceará.

No ano seguinte, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Comunicação desta Instituição, busquei definir um horizonte mais largo para o meu olhar sobre as questões que permeiam a mídia-educação. Neste momento, participei, também, do curso de extensão em Educomunicação que foi realizado pelo Instituto UFC Virtual, por meio do Centro de Educação à Distância, CED, na cidade de Sobral, e promovido pela Secretaria de Educação do Ceará, SEDUC³.

O curso foi realizado tanto presencialmente, em Sobral, como também através do ambiente virtual – SOLAR. Além disso havia a possibilidade de interação entre os participantes por meio da rede social *Facebook*, na qual foi criado um grupo fechado para discussão de temáticas relativas aos temas do curso. Semanalmente, eram sugeridas atividades e leituras, bem como a participação em fóruns e *chats*. Os debates promovidos tanto pelas disciplinas do mestrado, bem como pelos integrantes do GRIM e participantes do curso de extensão em Educomunicação, começaram a apontar novas direções para a pesquisa ao revelarem áreas de estudo que ainda haviam sido pouco exploradas por outros pesquisadores.

A tomada de decisão por analisar os processos avaliativos de experiências mídia-educativas foi possível ao integrar o Grupo de Estudo das Relações Infância, Juventude e Mídia (GRIM)⁴. Desta forma, tive a oportunidade

³ Inicialmente voltado apenas para professores da rede pública estadual, foi ampliado – ainda antes de sua aula inaugural – para todos os demais interessados em participar. As atividades foram realizadas por meio da plataforma virtual SOLAR e os encontros presenciais – 01 (um) por mês – ocorreram na cidade de Sobral, no sertão central cearense, no prédio do Centro de Educação à Distância do Ceará, CED. Vale salientar que aquela foi a primeira vez que um ente público promovia ação desta natureza, no Estado, voltado, especificamente, para esta área de atuação. A participação no curso semipresencial em Educomunicação promovido pela SEDUC/CE e realizado pelo Instituto UFC Virtual, vale dizer, não implicou em retorno financeiro direto aos professores de escolas públicas estaduais ou a quaisquer outros participantes. Igualmente, nenhum aluno do curso recebeu recurso que custeasse a passagem, alimentação e/ou hospedagem. Inicialmente, foram ofertadas 150 vagas. No entanto, apenas 44 pessoas, de fato, realizaram a matrícula no ambiente virtual SOLAR. Já, o número de alunos nos encontros presenciais era bem menor. No primeiro, ocorrido em 20 de setembro de 2014, registrou-se a presença de 22 cursistas. Uma média que se manteria até o final.

⁴ Segundo o site do grupo: “O GRIM-UFC é o Grupo de Pesquisa da Relação Infância Juventude e Mídia, do Curso de Comunicação Social, Instituto de Cultura e Arte (ICA), da Universidade Federal do Ceará. O GRIM agrega estudantes da graduação e do mestrado e possibilita o intercâmbio de ideias, discussões e reflexões acerca da dimensão ética da comunicação voltada para a criança e o adolescente. O grupo já possui experiência de mais de 10 anos na formação

de ampliar meus conhecimentos acerca do campo da mídia-educação através de debates e da leitura de artigos, dissertações e teses que analisavam essas experiências.

Para a definição desse foco nas questões avaliativas de tais experiências, concorreram, mais diretamente, duas experiências: (i) o contato mais direto com algumas experiências de mídia-educação, com as quais tive contato, em uma fase exploratória da pesquisa e (ii) a leitura de algumas dissertações locais sobre mídia-educação, nas quais as virtualidades e limites dessas experiências eram tematizadas. Essas duas experiências são explicitadas brevemente a seguir.

1.2 O problema que se apresenta

Ao conhecer um pouco mais acerca da trajetória histórica e dos debates teóricos no campo da mídia-educação, me interessei em saber mais sobre como essas experiências se davam na prática. Desta forma, busquei por escolas que em Fortaleza, ou em sua região metropolitana, desenvolvessem projetos desta natureza. Em meio a isso, deparei-me com uma matéria publicada junto ao jornal Diário do Nordeste⁵ que relatava justamente o trabalho desenvolvido por educadores e estudantes de uma escola pública de Ensino Fundamental situada em Maracanaú, cidade vizinha à capital cearense.

A matéria, publicada no dia 05 de setembro de 2012, tratava de premiação concedida a um grupo de estudantes por estes terem realizado entrevista com a farmacêutica Maria da Penha, que deu nome à Lei 11.340/200. A matéria, que tratava da violência doméstica, contava que a entrevista fora feita por 06 (seis) estudantes da EMEIF⁶ Edson Queiroz, localizada no bairro Timbó, em Maracanaú. O contato com a entrevistada havia sido intermediado pelo Diário

de alunos de graduação através da iniciação a pesquisa, orientação de monografias e acompanhamento na elaboração de artigos científicos para congressos”. Disponível em: <<http://www.grim.ufc.br>>

⁵ Segundo o site institucional do Grupo Edson Queiroz a que o jornal está vinculado: “O Diário do Nordeste é o maior jornal do Ceará e o único com circulação em todos os seus 184 municípios. Um desempenho creditado à sua excelência editorial, gráfica e logística – e também à sua credibilidade, independência e compromisso ético com o público leitor. O Diário do Nordeste, na versão impressa ou on-line, está presente no cotidiano de todo cearense, com um jornalismo que atua fortemente tanto nas áreas urbanas quanto rurais”. Disponível em: http://www.edsonqueiroz.com.br/empresas_edvm.html

⁶ Sigla para: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental

do Nordeste e fazia parte de um projeto apoiado pelo jornal. Tratava-se do concurso mundial “A entrevista dos meus sonhos⁷”, promovido pela Associação Mundial de Jornais e Editores de Notícias (WAN-INFRA⁸, na sigla em inglês).

À época, o evento estimulou a produção global de reportagens feitas por estudantes, entre 11 e 15 anos, de escolas públicas e particulares. Ao todo, participaram mais de 2.000 adolescentes da Europa, América Latina, Ásia e África. Para fazerem parte deste projeto, as escolas deveriam ser apoiadas por jornais associados à WAN-INFRA e Associações Nacionais de Jornais. No Ceará, a inscrição dos estudantes da EMEIF Edson Queiroz, que escolheram Maria da Penha como personagem a ser entrevistada, foi realizada através do Diário do Nordeste.

Assim, fui aquela escola conhecer melhor como o projeto era desenvolvido. Na ocasião interessava-me saber se ali era praticado, de forma sistemática, o que Lima (2009) chamou de “produções coletivas de comunicação”, como jornal escolar, rádio escolar, histórias em quadrinho/fanzine e/ou *blog*.

A acolhida da escola foi positiva. O núcleo gestor e demais educadores me acompanharam durante minhas incursões à instituição de ensino e nos forneceram dados sobre as atividades pedagógicas realizadas e que mesclavam educação e comunicação. Esse contato inicial também me possibilitou conhecer experiências de outras escolas como a EMIEB⁹ do Povo Pitaguari que desenvolvia um *blog* junto a seus educandos, bem como a EMEF Joaquim Aguiar que promovia o processo de ensino-aprendizado por meio do uso de história em quadrinhos/fanzine e a EMEF¹⁰ Liceu Municipal que trabalhava com rádio e jornal escolar.

Paralelamente a esta entrada em campo, realizei na internet um levantamento inicial sobre a temática da mídia-educação e, assim, acompanhei

⁷ Este concurso foi patrocinado pela Fundação Acindar e coordenado pela Diretora Executiva de Desenvolvimento de Jovens Leitores e do Programa Jornal e Educação da WAN-IFRA, AralynnMcMane, e pela coordenadora do Programa Escuela y Medios, do Ministério da Educação da Argentina, Roxana Morduchowicz.

⁸WAN-IFRA, com sede em Paris, França, e Darmstadt, Alemanha, com filiais em Cingapura, Índia, Espanha, França e Suécia. Representante de 3.000 empresas em mais de 120 países, sua missão é defender e promover a liberdade de imprensa, o jornalismo de qualidade e integridade editorial, promovendo o sucesso também empresarial.

⁹ Sigla para: Escola Municipal Indígena de Educação Básica

¹⁰ Sigla para: Escola Municipal de Ensino Fundamental

o que outros pesquisadores estavam desenvolvendo. Nos arquivos disponíveis da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, verifiquei que desde¹¹ o ano 2000 já haviam sido desenvolvidas 35 dissertações de mestrado e, desde 2007, 08 teses de doutorado sobre esse tema. Em 2011, ainda na USP, foi também criada a graduação em educomunicação.

Além deste curso de graduação, a temática também se fez presente no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, criado em 1984, que conta com uma Linha de Pesquisa específica sobre o tema. Nessa linha de investigação, a Universidade Federal de Uberlândia também vem desenvolvendo estudos nessa área, no Mestrado Profissional interdisciplinar em tecnologias, comunicação e educação.

Em âmbito local, observei nesse primeiro levantamento que a UFC, e a UNIFOR (Universidade de Fortaleza) conta com uma disciplina optativa de Educomunicação no curso de *Sistemas e Mídias Digitais e Jornalismo*, respectivamente.

Numa pesquisa exploratória nos sites dos Programas de Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado da UFC e UECE deparei-me, neste primeiro contato, com as pesquisas de Sousa (2008) desenvolvido junto ao mestrado acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e os de Albuquerque (2010) e Campos (2011), desenvolvidos junto ao mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A visita às escolas e a leitura desses materiais revelaram que o potencial dessas iniciativas era evidente. Porém, questões como o atraso e/ou a suspensão das verbas para manutenção dos programas mídia-educativos, a interferência dos educadores nas decisões editoriais dos estudantes e/ou ainda, na realização de atividades configuravam-se como aspectos problemáticos de tais experiências e nos motivaram¹² à aprofundar essa reflexão.

A interrupção dos projetos pela falta de verbas ou atraso no repasse dos recursos federais implicavam em algum comprometimento dos resultados

¹¹ Este levantamento foi realizado em 2013, quando realizava os estudos preliminares para preparação do projeto desta pesquisa e sua submissão ao PPGCOM/UFC.

¹² Essas motivações e as reflexões advindas delas surgiram já durante o curso de mestrado do PPGCOM/UFC e também dos debates realizados no GRIM. Portanto, passamos a utilizar os verbos na terceira pessoa do plural por entender estar diante de um pensamento coletivo.

esperados uma vez que paravam a produção dos estudantes. Tendo em vista que o tempo escolar nem sempre está alinhado com o tempo político, quando estes projetos eram retomados, muitas vezes a turma que iniciara o processo já havia deixado a rede municipal.

No que tange aos educadores, notávamos que em algumas experiências, como a de determinadas escolas de Marcacanaú, apesar da instituição de ensino contar com equipamentos de rádio escolar, estes nem sempre eram utilizados. Neste município, visitamos as suas 92 escolas. Destas, 30 possuíam equipamentos de rádios escolares, mas apenas 17 desenvolviam alguma ação com estes equipamentos. Estas desenvolviam projetos com produções que, ao que pudemos identificar através de conversas com gestores e estudantes, haviam recebido forte interferência dos educadores locais, já que as temáticas escolhidas versavam, em sua maioria, sobre questões como preservação do meio ambiente, disciplina em sala de aula e festas/eventos realizados nas escolas. Tais conteúdos situaram-nos em um território de questões mais próximo aos interesses dos educadores, do que dos estudantes, estando bastante alinhadas ao currículo praticado pelas escolas e abordando questões que norteiam o trabalho escolar, como a (in) disciplina.

Estas interferências nas pautas das matérias desenvolvidas pelos estudantes também foram observadas e referidas nas 03¹³ (três) dissertações acompanhadas no momento inicial de nossa pesquisa. Essas pesquisas destacavam que experiências mídia-educativas, como a do jornalismo estudantil, podem contribuir para um ensino comprometido com a constituição de sujeitos autônomos e com o processo de re-significação de suas histórias de vida individuais e coletivas por meio do exercício de envolvimento consigo e com o outro.

No entanto, como problematiza Sousa (2008), esse processo nem sempre transcorre de modo pacífico, podendo haver conflitos entre os estudantes jornalistas e os professores, gestores educacionais, políticos, líderes comunitários e empresários que, por vezes, são alvos de suas críticas. Deste modo, os estudantes vivenciam conflitos e interferências na escolha e produção

¹³ Albuquerque (2010), Campos (2011) e Sousa (2008)

das pautas a serem trabalhadas, podendo até mesmo, em casos extremos, ter suas produções censuradas.

Como destaca Soares (2011), as atividades de mídia-educação¹⁴ têm potencial para proporcionar experiências de exercício da cidadania e possibilitar a re-significação das histórias de vida individuais e coletivas bem como criam as bases para a transformação do meio social por meio do diálogo.

As produções coletivas de comunicação (*blog*, rádio e jornal escolar, entre outros) permitiram observar as linguagens e imagens formadas pelos estudantes, no sentido pensado por Freire (1996), quando a estes é assegurada a liberdade e autonomia necessárias para tal. Trata-se de um processo complexo, cuja garantia de êxito depende da consideração de inúmeros fatores, com os quais começávamos a ter contato através das práticas de mídia-educativa estudadas em pesquisas que abordavam o tema.

As pesquisas iniciais com as quais nos deparamos, dedicadas a explorar a mídia no espaço escolar, tratavam dos processos de implementação de projetos mídia-educativos como rádios e jornais escolares, identificando suas virtualidades e limites. Porém, observávamos a ausência de indicadores que pautassem mais claramente a análise de tais aspectos, não deixando claramente explicitado como os resultados apontados ao final das análises eram aferidos.

Os pesquisadores tendiam a ser pródigos em afirmar que as iniciativas conseguiam atingir seu fim último, quer seja, a promoção da cidadania entre os jovens participantes, o alcance de um maior nível de criticidade frente às produções midiáticas e as novas possibilidades de ensino-aprendizagem ensejadas no espaço escolar, ou outras pertinentes à mídia-educação. Porém, a explicitação dos contextos e práticas que antecediam as práticas de mídia-educação e que dela decorriam, e, em particular, a problematização dos indicadores utilizados para identificar os avanços no campo da cidadania e/ou do aprendizado nem sempre eram explicitados.

Esta é, precisamente, a questão que aqui se aborda. Afinal, como se dá o processo avaliativo das experiências de mídia-educação em pesquisas voltadas a tematizar a inserção da mídia no cotidiano escolar? Esta preocupação com a avaliação está presente nos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores

¹⁴ Existe um debate conceitual em torno deste termo e este será discutido mais adiante neste trabalho. Apesar de optarmos pela utilização do termo “mídia-educação”.

brasileiros que se debruçaram sobre este tema? Considerando a pesquisa no país sobre o tema, sistematizada em teses e dissertações sobre esse campo, é possível identificar indicadores consolidados que apontem para *como* a consciência cidadã, a criticidade dos jovens e/ou o aprimoramento do processo de ensino-aprendizado foram ampliados, mantidos e/ou reduzidos após as experiências de mídia-educação? São essas as questões que aqui buscaremos elucidar.

1.3 Caminhos para a solução do problema

Para tanto, estruturamos nosso trabalho em quatro capítulos para melhor compreensão do cenário que nos propomos revelar. No primeiro, realizamos um resgate histórico do debate sobre os estudos em mídia-educação, com ênfase nas questões que permeiam a terminologia empregada para definir essa zona de encontro entre os campos da Comunicação e Educação. Ressaltamos os debates realizados em países que desenvolveram políticas públicas e/ou de governo que inspiraram outros a também pensarem a questão da presença das mídias no cotidiano escolar.

Neste capítulo, também realizamos uma reflexão sobre os estudos em mídia-educação na América Latina, com ênfase nas experiências de pesquisadores brasileiros. Nesse sentido, apresentamos os trabalhos produzidos junto aos programas de graduação *stricto sensu* desenvolvidos pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE) com os quais tivemos contato ainda numa fase preliminar de nossa pesquisa e contribuíram de maneira significativa para pensarmos as questões que aqui debatemos.

No segundo capítulo apresentamos o *corpus* de nossa pesquisa, a metodologia utilizada, os dados e os resultados preliminares obtidos. Desenvolvemos e apresentamos os critérios de seleção e descarte de pesquisas, bem como as categorias utilizadas para análise destas. Estudamos dissertações publicadas nos anos de 2005, 2010 e 2015 que tinham i) a mídia-educação como objeto de estudo, ii) que abordaram a inserção da mídia no cotidiano escolar, iii) que o fizeram na perspectiva da promoção da cidadania comunicativa (Gómez, 2014).

Feitas estas escolhas, recorreremos ao Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). O recorte temporal dos últimos dez anos foi pensado no sentido de buscarmos compreender a evolução histórica das pesquisas e manter o foco nas publicações mais recentes. Estabelecemos como marco temporal inicial o ano de 2005, acompanhando as publicações de dissertações produzidas neste ano e saltando de cinco em cinco anos até chegarmos ao ano de 2015, de modo a alcançar maior abrangência temporal.

Realizamos a busca por meio do cruzamento de palavras-chave e ano de publicação. As palavras-chave escolhidas foram: a) mídia-educação; b) educomunicação; c) *media literacy*; e d) *media education*. A escolha destas palavras-chave não foi aleatória. Nossas leituras indicavam a recorrência dos termos *educomunicação*, *mídia educação*, *media literacy* e *media education* para designar a inserção da mídia no cotidiano escolar.

Foi, portanto, com base nessas palavras-chave que percorremos algumas plataformas de pesquisa, dentro deste recorte de tempo, na expectativa de estarmos assim nos aproximando dos principais estudos desenvolvidos neste campo. As plataformas escolhidas foram: 1) Google Acadêmico; 2) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e, 3) Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A pesquisa exploratória inicial foi realizada na plataforma *Google Acadêmico*. O propósito foi ter uma noção preliminar do uso desses termos e quantificar as produções levantadas a partir destes. Acessamos também o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para identificarmos o uso destes termos e o número de produções associado a cada palavra-chave. Recorreremos, por fim, ao Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹⁵. Este levantamento nos levou a 48 objetos.

¹⁵ Segundo o site da BDTD, “A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. Para definição do projeto da BDTD foi criado um comitê técnico-consultivo (CTC), instalado em abril de 2002, constituído por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC) - representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

O passo seguinte foi a leitura dos títulos e resumos. Durante a leitura, notamos que haviam erros de indexação. Ou seja, o banco de dados nos fornecia dissertações fora do espectro temporal por nós selecionado. Outra ocorrência foi a repetição de trabalhos e a apresentação de pesquisas com temas destoantes do que procurávamos. Diante desse quadro, elegemos critérios adicionais de descarte. Deste modo, dos 48 (quarenta e oito) títulos, subtraímos estes erros e ficamos com 23 (vinte e três) trabalhos.

Os critérios de descarte utilizados para a definição do *corpus* da pesquisa foram: I) Inexistência de análise pautada em processos empíricos de Mídia-educação; II) Práticas de mídia-educação que não se realizassem em escolas; III) Inexistência de foco em experiências de Mídia-educação para a cidadania.

Esses critérios foram utilizados com base na leitura adicional do texto de Introdução das dissertações. Com isso, 16 (dezesesseis) títulos foram também descartados, restando 07 (sete) títulos que poderiam ser integrados à análise aqui proposta. Finalmente, dentre esses trabalhos, optamos por considerar apenas aqueles que apresentavam algum propósito avaliativo de tais práticas, o que implicou na seleção de 05 (cinco) dissertações.

No terceiro capítulo, iniciamos a análise das 05 (cinco) dissertações que atendiam aos critérios propostos de seleção e descarte. São elas:

- a) **FARIAS**, Hainer Bezerra. Educomunicação radiofônica: Uma proposta de formação de jovens comunicadores. UFPE, 2010
- b) **HACK**, Cassia. Lazer e mídia em culturas juvenis: uma abordagem da vida cotidiana. PPG Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005
- c) **RAMOS**, Marcílio Rocha. Educomunicação e mídia radical: uma pedagogia revolucionária com as tecnologias da informação e da comunicação. UFBA, 2005
- d) **RIBEIRO**, Daniele F. Educação com/para a mídia televisiva: uma experiência a partir da produção de telejornais na escola. Programa de Mestrado Profissional em Letras. UFPB, 2015
- e) **VIEZZER**, Simoni. Aprendendo a ler/ver Televisão na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades. PPG Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005

Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Superior (SESu), FINEP e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto (Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)). Dentre as atribuições do grupo, o CTC apoiou o desenvolvimento e aprovou o Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações (MTD-BR)".

Este capítulo, a que chamamos de *Parâmetros avaliativos: principiologia*, agrupamos quatro categorias (1. Compreensão de mídia-educação; 2. Objetivos da experiência/política de mídia-educação; 3. Contexto da experiência/política de mídia-educação; 4. Atores envolvidos da experiência/política de mídia-educação;) que dão conta dos aspectos conceituais definidores das experiências/práticas mídia-educativas.

No quarto capítulo, a que chamamos de *Problematização das práticas* abrigou as outras seis categorias de análise (5. Tipos de ação de mídia educação analisadas; 6. Mídias/Aplicativos abordados nas experiências/políticas de mídia educação; 7. Temas abordados na experiência/política de mídia educação; 8. Métodos de promoção das práticas de mídia educação; 9. Auto-avaliação das experiências de mídia educação; 10. Avaliação dos resultados) e que dão conta das práticas propriamente ditas, com a apresentação de alguns de seus elementos constituintes, suas dinâmicas e avaliação dos resultados obtidos.

Nas considerações finais deste trabalho, apresentamos nossa reflexão sobre se as dissertações supracitadas definiram seus parâmetros de avaliação claramente e, em caso positivo, como o fizeram, problematizando a consistência e clareza dos critérios que deram suporte às análises.

As dificuldades vivenciadas por estes pesquisadores nos auxiliaram a compreender e a transformar nosso olhar sobre as práticas mídia-educativas. No início deste estudo, nossa hipótese era a de que as pesquisas que abordavam o desafio da avaliação de experiências de mídia educação o faziam de maneira pouca precisa. Esta hipótese se confirmou, porém por razões diferentes daquelas que supúnhamos.

Iniciamos nossa pesquisa com a ideia de encontrarmos instrumentos avaliativos estruturados, mecanismos que nos permitissem padronizar a avaliação das experiências/políticas mídia-educativas, e mesmo de promover os elementos para a construção desse conhecimento. Após a leitura dessas 05 (cinco) dissertações, a compreensão do tamanho desse desafio só aumentou, como buscaremos desenvolver ao longo dessa dissertação.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Segundo dados da Organização das Nações Unidas, ONU, através do estudo “Perspectivas de população mundial”, o planeta já abriga 7,2 bilhões de pessoas em 2015. Um relatório inédito lançado pelo Fundo das Nações Unidas para a População (UNFPA) traçou um retrato da atual juventude mundial, uma multidão de 1,8 bilhão, ou seja, 25% da população total da Terra é composta por crianças e jovens de 10 a 24 anos. É um recorde histórico e a tendência é que em 2050 este número chegue a 2 bilhões. O estudo ainda revela a distribuição dessas crianças e jovens no planeta. Noventa por cento estão nos países em desenvolvimento, confirmando a tendência ao envelhecimento das sociedades mais ricas.

Já o Brasil, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), tem uma população de 204.450.649. Os dados são estimativas de população feitas com base no dia 1º de julho de 2015 e publicados no Diário Oficial da União em agosto de 2015. Do ano passado para cá, a população cresceu cerca de 0,87% - em 2014, segundo o IBGE, o Brasil havia chegado a 202.768.562 de habitantes. Em estudo anterior¹⁶, o Instituto havia divulgado que, em 2009, a população com idade até 24 anos era composta por 80 milhões de indivíduos (cerca de 42% da população brasileira total). Em estudo mais recente¹⁷, o IBGE divulgou que a população brasileira é composta por 48,97 milhões de pessoas com idades entre 15 e 29 anos. Destes, 9,6% não trabalham.

Os dados nos mostram que ¼ da população mundial é composta de jovens. No Brasil, quase a metade da nossa população é formada por pessoas de até 24 anos de idade. Ao observarmos os números dessa população, podemos realizar diversos questionamentos. Aqui nos perguntamos sobre o seu consumo de mídia. Em 2014, a Secretaria de Comunicação Social (SECOM) da Presidência da República lançou a primeira “Pesquisa Brasileira de Mídia”. Segundo o próprio documento, ele traz “um retrato representativo e preciso sobre

¹⁶ IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira: 2010, p. 149

¹⁷ Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) baseados na Pnad 2012 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) e divulgados em 29/11/13

o uso que os brasileiros declaram fazer, atualmente, dos meios de comunicação social” (BRASIL, 2014: 07).

Os dados foram colhidos entre os dias 12 de outubro e 06 de novembro de 2013 e divulgados no ano seguinte. Eles nos mostram que 97% dos entrevistados afirmam ver TV, 61% ouvem rádio e 47% acessam a internet. Já a leitura de jornais e revistas impressos é menor e fica em 25% e 15% dos entrevistados, respectivamente. A pesquisa também questionou sobre o meio de comunicação preferido e apontou a TV como a favorita (76,4%), seguida da internet (13,1%), rádio (7,9%), jornais impressos (1,5%) e pelas revistas (0,3%). Porém, ao acompanharmos o resultado desta preferência entre a população de 16 e 25 anos, os números se alteram: “(...) a preferência pela TV cai a 70% e a citação à internet sobe a 25%, ficando o rádio com 4% e os demais com menções próximas de 0%” (BRASIL, 2014: 07).

A SECOM, através do IBOPE Inteligência, aplicou questionário de 75 perguntas a 18.312 brasileiros em 848 municípios de todos os estados da federação, além do DF. A pesquisa, pioneira no Brasil, nos ajuda a compreender melhor a inserção da mídia no cotidiano da população e nos faz refletir sobre uma série de questões que são considerados nesta investigação, tais como:

- a) O espaço privilegiado que a mídia ocupa na vida das pessoas como fonte de informação e entretenimento;
- b) A descentralização da escola como detentora e difusora do saber culto
- c) Novas práticas de ensino-aprendizagem com vistas ao uso da linguagem das mídias, tendo em vista que elas se constituem como elementos concretos do cotidiano dos estudantes. Sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Compreendemos, com Kaplún (1998), que a mídia constrói e dissemina representações da realidade e as pessoas consomem essas imagens e as resignificam. Assim, uma vez que a mídia é amplamente consumida devido ao fascínio que exerce, acreditamos que se faz necessário pensar em estratégias para que apesar dos conteúdos disseminados por ela, possamos contribuir para formar usuários ativos, críticos e criativos de forma que estes possam usar seus conteúdos como um elemento a mais na construção do seu discurso e não apenas fazer desses conteúdos o seu próprio discurso.

Nosso objetivo, portanto, é identificar *de que forma* dissertações publicadas nos anos 2005, 2010 e 2015, sobre práticas de mídia-educação com o foco na formação para a cidadania analisam os resultados desse tipo de experiência, em quais parâmetros se baseiam e se eles estão devidamente explicitados.

Fantin (2006) afirma que na década de 1930 surgiram as primeiras tentativas de compreender a influência da mídia junto aos estudantes e como isso poderia interferir na educação das novas gerações. A seguir, nos dedicaremos a compreender a trajetória histórica desses estudos e as questões conceituais que circundam esta área. Apesar de tentarmos estabelecer uma linha cronológica, esta nem sempre será possível de ser mantida, tendo em vista que as atividades humanas não se revelam harmônicas e/ou contínuas. (Certeau, 1982¹⁸).

2.1 Aspectos Conceituais: Por quê Mídia-educação?

Fantin (2006) nos chama atenção para o fato de estarmos sendo educados por imagens e sons, bem como por outros meios provenientes da cultura das mídias. Para a pesquisadora, isso torna os audiovisuais um dos protagonistas dos processos culturais e educativos. Deste modo, Fantin (2006) acredita que a escola precisa repensar o seu fazer pedagógico. Isso se deve ao fato dela perceber que a mídia não só assegura formas de socialização e disseminação simbólica, bem como participa como elemento importante da nossa inteligibilidade do mundo. Apesar destas mediações culturais ocorrerem de qualquer forma, tal fenômeno implica a necessidade de mediações pedagógicas.

Nessa mesma linha Girardello (1998)¹⁹ destaca a necessidade de se capacitar estudantes e professores para o diálogo com a mídia, sob risco de se restringir ou minimizar a compreensão destes das linguagens, conteúdos e interesses econômicos existentes nas produções midiáticas. O diálogo também se faz necessário para que possamos interagir e compreender os elementos

¹⁸ CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982

¹⁹ GIRARDELLO, Gilka. Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 1998

simbólicos que permeiam as relações sociais das crianças e adolescentes na contemporaneidade e assim, evitarmos discursos apocalípticos como o de Mander (1978)²⁰, o que provavelmente apenas aprofundaria o abismo entre escola/professores e estudantes.

Girardello (1998), em sua tese sobre a relação da imaginação infantil frente ao consumo de programas televisivos, nos apresenta linhas de pensamento que se polarizam neste debate. A primeira, condena este consumo por parte das crianças sob risco destas terem sua capacidade imaginativa cerceada ou diminuída. Trabalhos como de Mander (1978) e Baudrillard (1981)²¹ são apontados por Girardello (1998) como pertencentes a esta primeira linha e são chamados por ela de apocalípticos, no sentido pensado por Eco (2008)²². Mander (1978) cuja crítica marcou o decênio de 1970 nos EUA e influenciou pesquisadores na Europa e América Latina, afirmava que a televisão era capaz de suprimir a imaginação, além de exercer um monopólio como mediadora da experiência. Para ele, programas televisivos apresentavam caráter mercantil e centralizador, além de reforçar preconceitos que, segundo ele, lhe são inerentes.

Mander (1978) acreditava que as imagens transmitidas pela televisão acabavam confundindo-se com as próprias imagens formadas por nós mesmos. Isso, para ele, limitava e suprimia nossa capacidade imaginativa. O fato, afirmava Mander (1978), se tornava ainda mais acentuado na criança. Baudrillard (1981), também se colocava numa posição contrária à televisão, porém por questões diferentes. Baudrillard (1981) afirmava que a televisão não representava uma ameaça à imaginação infantil uma vez que a programação não tinha a capacidade de agitar este imaginário. Pelo contrário. Ele acreditava que a televisão tinha a capacidade de anestesiar, de hipnotizar as crianças justamente por – diferentemente do cinema, que para ele é análogo ao sonho – não ser capaz de transmitir emoções. Porém, não lhes incutia imagens e/ou sentimentos.

Na contramão deste pensamento, Girardello (1998), mostra Rushkoff (1991)²³ que acredita que a televisão, ao contrário, estimula a imaginação nas crianças. Ele rebate as acusações de que por causa da televisão as crianças

²⁰ MANDER, Jerry. Four arguments for the elimination of television, Quill, Nova York, 1978.

²¹ BAUDRILLARD, Jean. Simulacro e simulação. Lisboa: Relógio D'água, 1981

²² ECO, Humberto. Apocalípticos e integrados. São Paulo: Perspectiva, 2008

²³ RUSHKOFF, Salman. Haroum e o mar de histórias. Trad. Isa Maria Lando. Paulicéia: São Paulo, 1991

hoje têm menor capacidade de manter a atenção; para ele o que ocorre é que hoje as crianças têm uma atenção mais larga. A habilidade a ser valorizada no século XXI não é a extensão da atenção, mas a capacidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, e bem. Rushkoff (1991) postula que o rápido processamento da informação visual é uma das habilidades-chave que as crianças estão desenvolvendo.

Na esteira deste debate encontramos também o pensamento de Belloni (2001) que percebe o fascínio de crianças e adolescentes pela televisão, mas que nos apresenta a um novo olhar sobre a mesma. Para a pesquisadora a TV atuaria na esfera da interação das crianças e dos adolescentes e não na substituição de suas intersubjetividades, como nos fazem crer Mander (1978) ou Baudrillard (1981). Porém, ao contrário do que nos faz pensar Rushkoff (1991), Belloni (2001) chama atenção para a importância que as produções midiáticas transmitidas pela televisão tem na vida de crianças e adolescentes e os riscos que os mesmos correm caso a eles não seja ofertada uma alfabetização plural, com vistas à crítica às produções midiáticas.

(...) os jovens, em sua maioria, consideram que aprendem algo importante e sério pela televisão. Para eles, a telinha tem uma legitimidade, como fonte de saber, semelhante à escola. É, portanto, reconhecida como ator importante pelos próprios sujeitos desse complexo processo de socialização (Belloni. 2001: 31)

Essa preocupação de uma educação para a mídia também é compartilhada por Fantin (2006) e Girardello (1998) que, nesse sentido, afirmam que não basta apenas que educadores e educandos compreendam o processo de produção dos sons, imagens e audiovisuais informatizados. É interessante que professores e estudantes possam aprender a elaborar e a intervir no processo comunicacional, ou seja, que se utilizem dos sistemas informatizados existentes para realização da cidadania contemporânea. Esta, compreendida também como o direito a expressar-se e de se fazer ouvir e reconhecer pelos pares.

Evidentemente, este fenômeno não ocorre da mesma forma para todas as pessoas. Apesar do consumo e do fascínio pelas produções midiáticas serem elementos comuns em crianças e jovens de diferentes classes sociais,

religiões e áreas geográficas urbanas, as leituras que estes fazem dessas produções são diferentes. O que, para Belloni (2001), irá implicar em distintas instâncias de interferência nos processos de socialização de crianças e adolescentes.

O papel da televisão no processo de socialização será mais ou menos determinante segundo as diferentes formas de relação das crianças com o meio, a maior ou menor importância da ação dos outros atores, e o acesso a outras referências culturais. Sua importância no processo de socialização de cada criança varia, evidentemente, em proporção à importância da televisão enquanto instituição de socialização, devido à complexidade deste processo, no qual a interiorização das normas e valores transmitidos depende também da aceitação ativa das crianças e adolescentes, que lhes atribuem – ou não – legitimidade. (Belloni. 2001: 35)

Estando num mesmo campo, mas com olhares em focos diferentes, observamos que para Belloni (2001) a mídia age primordialmente nos processos de socialização de crianças e adolescentes, Girardello (1998) compreende como um elemento de interferência nas subjetividades (imaginação) desses sujeitos e Fantin (2006) como dispositivo no cerceamento aos direitos cidadãos básicos. Essas questões também estão presentes no cotidiano escolar, principalmente no que diz respeito à socialização dos sujeitos e da relação destes com o conhecimento. Certeau (1995)²⁴, ao discutir cultura, nos fala sobre isso e engloba todos esses elementos percebidos por estas pesquisadoras ao tensionar a relação de poder estabelecida entre mídia, sociedade e escola.

O sociólogo argumenta que, no passado – anterior ao advento das tecnologias digitais de comunicação – cabia as instituições de ensino o domínio e a centralidade do poder cultural. Este, por sua vez, na contemporaneidade, encontra-se pulverizado. Para Certeau (1995), a televisão, a publicidade, o cinema e outras manifestações populares da mídia fornecem diversos tipos de informações aos estudantes que, ao chegar em salas de aula questionam, ou ainda, desacreditam as informações passadas pelo professor, retirando-o de uma posição de poder, de um pedestal, que até então encontrava-se acomodado. Com isso, a relação de poder anteriormente estabelecida entre escola e estudante é desfeita (ou, minimamente, tensionada) e os modelos

²⁴ CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. 5º ed. Campinas, SP: Papius, 1995

existentes passam a não mais servir ao contexto que se apresenta (apesar de serem ainda bastante praticados).

O fato transforma a escola em uma espécie de pêndulo que ora aponta para uma situação de ameaça a pesar sobre elas, ora pende para que as mesmas assumam (ou que deveriam assumir) o papel de realizar, mediar e promover a crítica ao que é produzido pela mídia.

A escola não tem mais a mesma relação com o poder... Permanece uma instituição do Estado, delegada pelo governo, para difundir um modelo cultural definido pelo centro. Por outro lado, está em uma posição ao mesmo tempo ameaçada e crítica com relação à cultura que difundem os meios de comunicação de massa etc. (CERTEAU. 1995,138)

Situação que também é acompanhada por Belloni (2001) que constata que apesar da escola ser o espaço por excelência da socialização, perde esta força por não conseguir absorver “as transformações nos modos de aprender de sua clientela, trazidas pela televisão²⁵” (Belloni. 2001: 32).

Com isso, percebemos que a escola passa a ter outro papel. Ela necessita agora dialogar – mesmo que forçosamente – com outros saberes construídos e constituídos para além de seus muros sob ameaça de, dentro deles, restarem apenas lembranças de um passado longínquo.

É em meio a isto que Fantin (2006) reforça a necessidade desse novo perfil das instituições escolares. Uma vez que nem sempre a demanda da sociedade será a mesma da escola, o papel que a mídia tem desempenhado na sociedade da informação e da comunicação na formação dos sujeitos deve ser discutido na escola.

A isto se soma outro elemento apontado por Belloni (2001).

Enquanto a família, a classe social, o bairro e, às vezes, a religião são fatores de diferenciação das crianças, a escola e a mídia funcionam como fatores de unificação - o objetivo é o consenso – difundindo os valores e as normas consideradas comuns a todos em uma sociedade. A escola e a mídia desempenham o papel de guardiãs e difusoras de uma espécie de síntese dos valores hegemônicos que formam o consenso indispensável à vida social. Neste sentido, elas podem ser

²⁵ Não só pela televisão, mas como também em outras mídias que exercem igual ou maior fascínio a depender do público. Tais como o rádio e a internet, por exemplo.

consideradas como instâncias reprodutoras das estruturas dominantes na sociedade e como produtoras de hegemonias. (Belloni. 2001: 33)

Este cenário, como pensado por Fantin (2006), Girardello (1998), Certeau (1995) e Belloni (2001), é indissociável da Educação. As práticas educativas são também comunicativas e, nesse sentido, “não existe educação sem comunicação”. Não pensamos, vale dizer, que uma área esteja contida na outra, em forma hierárquica ou subordinada. Mas acreditamos, com Fantin (2006), que ambas atuam igualmente nessa zona de encontro formada nas sociedades contemporâneas.

É no contexto da discussão sobre esta interface Educação e Comunicação que observamos o surgimento e utilização de termos como mídia-educação, educomunicação, educação para/com/através/sobre a mídia, alfabetização midiática, letramento midiático, media literacy etc.

No entanto, embora ainda não haja um consenso quanto ao uso de qual termo se utilizar ao nos referirmos a esta confluência Educação e Comunicação, identificamos que os objetivos se aproximam nas diferentes terminologias e dizem respeito à formação de um sujeito ativo, crítico e criativo. Ao acompanharmos como diferentes pesquisadores conceituam esta zona de encontro, no entanto, notamos como um aspecto de distinção entre as terminologias um caráter político e ideológico, bem como questões pedagógicas e metodológicas envolvidas nessa distinção, como ainda pressupostos diferentes também.

A educação para mídia é uma prática internacionalmente reconhecida sob a denominação de *media education*. Nos Estados Unidos o termo recorrente é *media literacy*. Já na Espanha encontramos *educación en medios*. Na América Latina, junto aos países de fala hispânica, usava-se, na década de 1980, a expressão *Educación para la Comunicación*. No Brasil, dois termos são mais utilizados pelos pesquisadores. Educomunicação, adotado, por exemplo, pelo pesquisador Ismar Soares; e Mídia-educação, preferido por Fantin (2006).

Segundo Soares (2011), a terminologia educomunicação começa a ser utilizada em 1980 por gestores culturais ligados à UNESCO. Na mesma década, a expressão também aparece em trabalhos de pesquisadores da América Latina, entre eles está Mário Kaplun. Dez anos depois, o uso é

estendido à universidade e Organizações Não Governamentais (ONG) que difundiram metodologias de abordagem para práticas de educação para a mídia. Com isso, em 1999, educomunicação passa a ser um termo corrente nos textos publicados no Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (ECA-USP), coordenado por Soares (2011).

Em 2004, a Prefeitura de São Paulo (SP) sanciona a Lei Educom que define o conceito de educomunicação como política pública naquela cidade. A lei só seria regulamentada na gestão seguinte, com o então prefeito José Serra que possibilitaria, ao final de seu mandato, a implantação de projetos educacionais com o intuito de formar 900 “professores comunicadores”. Neste mesmo ano, em 2009, a USP cria uma graduação específica em educomunicação o que, para Soares (2011), consolida o termo que é entendido como:

O conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas. (SOARES, 2011)

Fantin (2006), por sua vez, prefere o termo mídia-educação. Para ela, a abreviação da palavra “educação” para apenas três letras e a manutenção integral de “comunicação”, como utilizado no termo adotado por Soares (2011), parece criar uma hierarquia entre os dois campos. A saber, o da Comunicação em detrimento ao da Educação. A pesquisadora questiona se junto com a abreviação da palavra também não seriam abreviados sentidos e significados. E ela vai além. Como o termo busca conceituar um novo campo teórico e prático com desdobramentos na cultura e na educação, Fantin (2006), questiona se o termo educomunicação não indicaria a predominância dos processos comunicativos, frente aos educacionais. O que, para ela, acabaria por reforçar justamente aquilo que se pretendia evitar. Ou seja, a invasão de um campo em outro e o enfraquecimento de um pela presença do outro.

Fantin (2006) acredita que a utilização do termo mídia-educação²⁶ se apresenta mais adequado por justamente manter as duas “palavras-campo” no

²⁶ Apesar disso, esta terminologia ainda apresenta problemas para o campo da Comunicação.

próprio conceito. Desta forma, assegurar-se-ia a autonomia e complexidade dos termos, deixando claro que a relação entre a educação e a comunicação acontece na interface desses dois campos em igualdade de espaços e sem que haja nenhuma hierarquia entre ambos.

A intenção não é a de afirmar uma relação de subalternidade da educação à comunicação, mas simplesmente reconduzir a educação a outro paradigma – o da comunicação – a respeito do qual ela tem sido reinterpretada nos últimos dez anos. (FANTIN. 2006: 34)

Fantin (2006) reconhece a contribuição das pesquisas realizadas por Soares (2011) e o NCE-USP para a ampliação do debate sobre a interface dos campos da Educação e Comunicação. Apesar disso, não concorda com a segregação do debate à criação de um profissional específico, tal qual praticado pela USP a partir da graduação em educomunicação. Para Fantin (2006), o debate e a prática de ações e diálogos entre os campos devem estar presentes junto a todos os educadores e não apenas a um grupo determinado. Ela concorda com Soares (2011) quando este afirma que o debate não deve se restringir aos limites de uma disciplina, como Português e/ou Literatura, mas que deve se expandir. O que notamos é que eles divergem sobre como se dará essa expansão. Para ele, a expansão se dará a partir da constituição de um profissional formado especificamente para tratar desse fenômeno – a interface. Para ela, a expansão se dá a partir da pulverização do debate entre todos os educadores, dos de português aos de matemática.

Na esteira dos conceitos, no Brasil, também encontramos “educação para/com/através a/da mídia”. Apesar de Fantin (2006) afirmar que existem defesas sobre distinções entre as expressões para, com e através, a pesquisadora concorda com Jacquinet (2006)²⁷ quando esta afirma que as distinções de sentido derivados das expressões “para/com/através”, acabam por serem esquizofrênicas. Afinal, para elas – e concordamos com isso – aprendemos através das mídias, seja no trabalho com ou sobre as mesmas.

Esclarecemos, ainda, que o termo educação para as mídias é utilizado tanto no sentido de uma abordagem crítica e reflexiva, bem como com

²⁷ JACQUINOT, Geneviève. Dall'educazione ai media alle “mediaculture”: ci vogliono sempre degliinventori. Relazione per il Congresso del MED “La sapienza do comunicare”, Roma, 2006

seu uso instrumental. Na verdade, o que ambas pesquisadoras denunciam é uma abordagem ainda arcaica das práticas pedagógicas presentes em instituições de ensino. A não compreensão da complexidade dos processos comunicativos acarretaria pensar a mensagem como que dissociada do suporte e os conteúdos como sendo imutáveis, independentemente da forma em que são apresentados.

O pensamento também encontra respaldo no discurso de Buckingham (Buckingham, 2013 *apud* Fantin, 2006, p. 36) ao afirmar que “os novos meios são usados contemporaneamente como objeto de estudo e como meio de aprendizagem, e as dimensões críticas e criativas são fortemente integradas”.

Em meio a esse debate, nos aproximamos do termo utilizado por Fantin (2006), ao definir essa zona de encontro entre Educação e Comunicação como mídia-educação. Principalmente quando esta aproxima-se das ideias de Rivoltella (2002)²⁸ ao pensar a mídia-educação como campo de conhecimento interdisciplinar e prática social. Deste modo, compreendemos a mídia-educação como uma prática didático-metodológica, ao mesmo tempo em que a percebemos também como uma reflexão sobre essa prática.

Com base no exposto, podemos compreender que além de apresentar metodologias abertas, a mídia-educação promove uma reflexão teórica sobre práticas culturais que estimula e estuda, como também se configura como um fazer educativo. No encontro do fazer por meio das próprias vivências com as aprendizagens significativas da educação, podemos perceber uma reaproximação entre cultura e educação. Afinal, neste sentido a mídia-educação poder ser um caminho frente aos desafios de reaproximar cultura, educação e cidadania.

2.2 Aspectos Históricos

A emergência das pesquisas dedicadas à interseção dos campos da Comunicação e Educação tem adquirido maior notoriedade no século XXI,

²⁸ RIVOLTELLA, Pier Cesare. Media education: modelli, esperienze, profilo disciplinare. Roma, Carocci, 2002 In FANTIN, Mônica. Mídia-educação: conceito, experiências e diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006

graças ao trabalho de estudiosos que vem sendo desenvolvido em diversos países, dentre os quais podemos destacar os estudos clássicos sobre as experiências vivenciadas no Reino Unido (Buckingham, 2001; Tufte, 2001) no Canadá (Andersen et al, 2001), na Austrália (McMahon e Quin, 2001) e no Brasil (Soares, 2001; Fantin, 2006; Belloni 2001).

Os pesquisadores latino-americanos, em especial, vêm desenvolvendo estudos nessa área desde meados dos anos de 1970, com destaque para os trabalhos de Martin-Barbero, Nestor Canclini, Orozco-Gomez e Valério Fuenzalida. Entre os brasileiros, podemos destacar Paulo Freire, Mônica Fantin, Gilka Girardello, Roberto Aparici, Nilda Jackes, Maria Luiza Belloni, Rosa Maria Bueno Fischer, Ismar Soares, entre outros.

Os estudos desenvolvidos por esses pesquisadores, sobretudo os latino-americanos, mostram como a reflexão sobre o consumo da mídia pelos indivíduos, principalmente entre os mais jovens, necessita ser melhor compreendida. As razões apontadas para o interesse no estudo são diversas.

Segundo Carlsson e Feilittzen (2001), em países como Austrália, Canadá e Reino Unido, em que as primeiras experiências tiveram início ainda no decênio de 1930 – e que hoje já apresentam uma consolidação das práticas mídia-educativas em suas estruturas administrativas e legais – acadêmicos, militantes, educadores e outros entes da sociedade civil buscam resultados mais efetivos frente aos objetivos definidos e que deem conta da população de forma ampla.

Já na América Latina, de acordo com Carlsson e Feilittzen (2001), onde o debate tem início em meados de 1960 com projetos de educação para o cinema – PLAN de Niños e CINEDUC, por exemplo – buscam-se formas dos educadores e entes públicos compreenderem a necessidade de diálogo com a mídia frente a um cenário bem mais plural do que o europeu. Presentes no cotidiano dos estudantes, estes acabam por interferir no processo de ensino-aprendizado e colocando educadores e educandos em campos opostos, o que torna a mediação do ensino difícil e o diálogo pouco eficiente. O consumo é outra instância dessas ações de compreensão da mídia no cotidiano escolar, uma vez que ensejam nos jovens *habitus* que influenciam sua forma de perceber o mundo.

Apesar de cada país ter suas preocupações primordiais para com a inserção da mídia no cotidiano escolar, podemos encontrar como ponto comum a todos a necessidade de fazer com que crianças e adolescentes possam dialogar com as produções midiáticas e construir uma crítica capaz de dar conta da presença de possíveis ideologias frente a cultura praticada por tais crianças e adolescentes. Essas experiências, portanto, buscam formas de dar voz a essa parcela da população, ou ainda, verem essas vozes maximizadas. Trata-se de um grande desafio tendo em vista o que nos afirma Habermas (1984) sobre o espaço público. Para o autor, este configura-se como uma arena onde sujeitos com interesses e posições sociais díspares disputam o direito à voz ativa.

O espaço público, que é ao mesmo tempo pré-estruturado e dominado pelos media de massa, tornou-se uma verdadeira arena vassalizada pelo poder, no seio da qual se luta por temas, por contribuições, não somente para a influência mas também para um controle (tão dissimulado quanto possível) dos fluxos de comunicação eficazes (HABERMAS, 1984, p. 10)

Essa necessidade de fazer com que crianças e adolescentes possam realizar crítica sobre as produções da mídia também é compartilhada por Yushkiavitshus (1999). A pesquisadora percebe a habilidade que estes grupos possuem em manipular as tecnologias de comunicação e selecionar os programas que mais lhe aprazem.

A maioria das crianças de hoje nas áreas urbanas e cidades com televisão é mais competente para selecionar programas na TV e navegar na Internet do que a maioria dos adultos. Contudo, nem todas as crianças estão conscientes das ciladas e perigos, armadilhas e ardis, seduções e engodos, que se pode encontrar na Internet ou quase todo tipo de mídia. (Yushkiavitshus, 1999 in CARLSSON e FEILITZEN, 2002, p. 17)

São esses diferentes cenários que vem impulsionando os educadores a abandonarem a postura trazida com o ensino tradicional bancário, ou seja, aquele em que o educador é visto como detentor único do saber e que os estudantes são percebidos como depósitos de informação e conhecimento. Ao aceitarem que as relações de poder da escola como centro difusor de conhecimento foram transformadas e que, agora, a mídia também contribuem para a formação de crianças e adolescentes, os educadores poderão criar novas

relações e, desta forma, inserirem-se numa nova dinâmica da escola como centro de promoção da crítica à mídia.

Deste modo, identificamos algumas estratégias adotadas para que a relação entre mídia e sociedade possa se dar de forma dialógica. Fantin (2006), chama atenção para a formação de professores como mote para o aprimoramento do ensino frente ao cenário da mídia na escola. Citelli (2009) debate as transformações nas formas de ser e agir coletivamente no que o autor chama de alta modernidade e suas implicações para estudantes, educadores e escola (enquanto sistema de ensino). Duarte e Mamede-Neves (2008) preocupam-se em desmitificar a ideia de que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) são capazes de promover o conhecimento por elas mesmas. Debatem, portanto, a construção do conhecimento com base na mediação das tecnologias digitais de comunicação e a promoção da sociabilização, ou seja, interação igualitária entre desiguais em torno de objetivos e conteúdos comuns. Processo este valorizado pela mídia-educação. Pereira (2000) delinea princípios para pensarmos a educação para a mídia, ressaltando – sobremaneira – o fato da mídia não reproduzir a realidade e sim criar representações dela.

Nesse sentido, Pereira (2000) reforça a ideia da necessidade do diálogo entre as linguagens e discursos das mídias e o que as ressignificações feitas pelas audiências a fim de que possamos fortalecer e/ou desenvolvermos sujeitos sócio-políticos tal qual pensados por Chauí (1993). Fisher e Schwertner (2012)²⁹, ao estudarem a juventude, destacam a relação dos jovens com as tecnologias digitais, bem como tratam da transformação das identidades juvenis. Contribuem, assim, para contextualizarmos o cenário de convergência que encontramos nas escolas de nosso tempo. Para as autoras, lidamos com identidades transterritoriais e multilinguísticas.

Deste modo, ao compararmos o pensamento desses pesquisadores, podemos compreender melhor o cenário multicultural com que se deparam e a pluralidade de questões que permeia a inserção da mídia no cotidiano escolar e o acesso dos estudantes às tecnologias digitais, bem como as estratégias possíveis para esse diálogo.

²⁹ FISCHER, Rosa Maria Bueno. SCHWERTNER, Suzana Feldens. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n° 01, p. 395-420. Mar. 2012

No caso da América Latina, em que há uma efervescência de identidades culturais, observamos o desenvolvendo de programas de estímulo à leitura e escrita que visam essa questão. No caso brasileiro, podemos destacar os programas Mais Educação, Um Computador por Aluno (UCA), Educom.Rádio entre outras.

Neste ponto, vale uma ressalva. Aqui não objetivamos expor os exemplos de países que desenvolveram ações concretas de uma educação para a mídia como modelos a serem seguidos. Eles são utilizados nesta pesquisa, como marcos históricos que evidenciaram a percepção da emergência do tema para a construção de esferas públicas de debate pautadas no contexto escolar. Além disso, são também referidos como experiências comprometidas com a promoção da cidadania por meio da criação de práticas comunicativas, voltadas para uma lógica diferente daquela hegemônica difundida na sociedade de consumo. Tomamos, assim, como primeiro referencial deste percurso, alguns marcos históricos da trajetória dos estudos em mídia-educação.

2.2.1. Breve história das experiências no Reino Unido, Austrália e Canadá.

Segundo Buckingham (2001), o Reino Unido foi um dos primeiros países a desenvolverem experiências de mídia-educação. O pesquisador nos relata que as primeiras iniciativas de se aliar a comunicação à educação datam de 1930. Naquele momento, o debate sobre as produções midiáticas encontrava espaço durante as aulas de inglês, momento em que os professores aproveitavam para inserir suas análises sobre a produção cinematográfica, bem como acerca da imprensa em seus planejamentos. Muito embora, naquele momento, muitas das produções midiáticas fossem percebidas como passíveis de incorporação ao cotidiano escolar, a postura adotada então pelos educadores enfatizava as limitações morais e/ou estéticas de produtos midiáticos, a fim de orientar os estudantes para “coisas melhores”.

Essa abordagem, segundo Buckingham (2001), continuaria a prevalecer até o decênio de 1960 quando surgem abordagens mais expressivas nesse campo. Ou seja, os professores começam a perceber a mídia como um elemento capaz de auxiliar na produção do conhecimento, ou ainda, como um objeto de análise de educadores e educandos. Assim, o debate sobre as

produções midiáticas passa a ocupar a atenção de outras disciplinas como literatura e artes.

A produção de mídia passa a ser compreendida como uma forma de estimular a autoexpressão e exploração estética no mesmo nível de outras atividades, tais como a escrita de poesias ou mesmo a pintura. É ao final desta década também que, de acordo com a pesquisa realizada por Andersen et al (2001), o Canadá abre as portas de suas escolas para o debate sobre a mídia. Andersen et al (2001) conta que, de início, tratava-se apenas de cursos sobre filmes, para alunos da então escola secundária. Esta primeira tentativa de realizar uma abordagem sobre as produções midiáticas recebeu o nome de “Educação para a tela”. Com o intuito de sistematizar as ações dos educadores em sala de aula, foi realizado um primeiro grande encontro de professores que tinham interesse nessa abordagem. O encontro, ocorrido em 1969, na Universidade York de Toronto, foi patrocinado pela extinta organização CASE (*Canadian Association for Screen Education* — Associação Canadense para a Educação para a Tela). De acordo com Andersen et al (2001), na ocasião, vieram participantes de todos os pontos do país.

Apesar da mobilização realizada pela CASE e da compreensão dos educadores sobre a importância de se debater a inserção da mídia no cotidiano escolar, esta primeira onda desapareceu no início da década de 1970 por causa de cortes de orçamento e da filosofia geral de volta-ao-básico assumida pelo governo canadense. Após duas décadas verifica-se o retorno ao debate sobre uma educação para a mídia nas escolas de níveis elementares e secundários daquele país. Com isso, se construíram as bases para que em setembro de 1999, a educação para a mídia tornar-se um item obrigatório do currículo de Artes e Língua Inglesa no Canadá.

Este debate chega à Austrália, de forma sistemática, a partir do decênio de 1970, como nos conta McMahon e Quin (2001). Antes disso, havia cursos que tendiam explorar o viés da crítica de filmes, configurando-se como uma extensão da crítica literária que a precedeu. Atualmente, em toda a Austrália, a educação para a mídia tem se apresentado em cursos de Inglês, programas de Artes e, mais recentemente, em uma área de aprendizagem descrita como Tecnologia ou Tecnologia e Empreendimento. Inicialmente, tido como um tema de menor importância frente às disciplinas de outros campos,

como a matemática, por exemplo, seu estudo só encontrou respaldo entre os educadores australianos da segunda metade da década de 1980 em diante.

Buckingham (2001), já no início dos anos 2000, reconhece que as relações de interseção entre os campos da educação e da comunicação no Reino Unido vem se ampliando na contemporaneidade, com o advento das tecnologias digitais e seu largo consumo entre os jovens. Para o pesquisador, isso faz pensar os limites da mídia como uma área curricular. Ou seja, o pesquisador acredita que este debate não deva ser circunscrito a uma única disciplina, ou ainda, que se crie uma disciplina específica para tal. Para Buckingham (2001) o debate deve ser contemplado em todas as áreas de ensino ofertadas pelas escolas. Desta forma, além da ampliação da discussão, seria quebrada a hierarquização de algumas disciplinas como a matemática, por exemplo, geralmente posta no topo da pirâmide de interesses escolares. Buckingham (2001) identifica, deste modo, um movimento de convergência midiática que dilui as fronteiras entre mídia verbal e visual, ou às tecnologias eletrônicas das não eletrônicas e que tendem a fortalecer as propostas de mídia-educação na escola.

A Austrália, por sua vez, devido ao perfil conservador das autoridades educacionais enfrentava resistências para promover o debate sobre a inserção da mídia no cotidiano escolar. Os mais ortodoxos acreditavam que a mídia se assemelhava a figura do Cavalo de Tróia. Assim, abrir as portas das instituições de ensino para discutir culturalmente o uso das linguagens de mídia seria, para eles, uma forma equivocada de promover uma reflexão sobre o conteúdo midiático. Este embate ainda se fez presente mesmo na segunda metade da década de 1980.

Este era o conflito fundamental da educação para a mídia na Austrália, segundo McMahon e Quin (2001). De um lado encontravam-se os educadores conservadores, que não concebiam um diálogo entre os saberes escolares e os produzidos e representados pela mídia. Na outra ponta estava um grupo radical de professores e acadêmicos desejosos por inserir e ampliar o debate sobre esses saberes.

Apesar da forte pressão por se manter um modelo tradicional de ensino na Austrália, ou seja, fortemente atrelado ao processo de ocupação do território pelos britânicos com base nas tradições culturais inglesas, os

professores do estado da Austrália Ocidental conseguiram sistematizar um modelo de educação para mídia com foco na abordagem de programas de TV (noticiários, comédias e comerciais). A iniciativa demonstrava como os programas propagavam determinados valores, como havia um controle ideológico sobre as comunicações e como a mídia servia aos interesses de setores econômicos específicos.

A experiência do estado da Austrália Ocidental foi, posteriormente, expandida para os demais através da participação de Len Masterman, um educador britânico. Os estudos de Len Masterman sobre a mídia esclareceram os tipos de resultados pelos quais os educadores australianos estavam lutando em suas aulas. Uma das questões centrais do pensamento de Len Masterman tratava sobre “a penetração crescente da mídia em nossos processos democráticos centrais” (MASTERMAN, 1985,2³⁰). Os textos de Len Masterman uniam teoria e prática de sala de aula. Tornaram-se, deste modo, referência para a nova geração de educadores de mídia formados pelos programas de treinamento de professores na Austrália.

Se por um lado, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelo debate e ascensão da educação para a mídia na Austrália, a década de 1990 caracterizou-se por ter o tema instituído no currículo escolar. McMahon e Quin (2001), afirmam, no entanto, que a conquista foi frustrada quanto à concretização de seus propósitos iniciais. O ensino passou a valorizar as disciplinas vistas como potencialmente capazes de proporcionar a ascensão econômica e social desejada pela nova classe média australiana. Assim, os recursos destinados à educação foram divididos de forma diferente entre as disciplinas, bem como o investimento em capacitação dos educadores ou ainda, nos recursos didático-pedagógicos destinados a eles.

O Canadá, por outro lado, apesar de ter os primeiros registros de uma educação para a mídia a partir dos últimos anos da década de 1960, tem buscado formas de desenvolver este debate – de forma sistemática – em suas escolas e acompanhar os debates e as práticas realizadas no campo da mídia-educação. A afirmação é de Andersen et al (2001), que analisaram este processo. Segundo os pesquisadores, os educadores canadenses buscaram

³⁰ Não tivemos acesso ao texto original de Masterman. Os textos de Masterman citados nesta dissertação foram retirados do texto de Macmahon & Quin (2001)

formas de inserir o debate sobre os discursos das mídias no cotidiano escolar com base nas experiências da Austrália e da Grã-Bretanha. Durante toda a década de 1970, os canadenses experimentaram e aperfeiçoaram modelos. Porém, como nos relata Andersen et al (2001), em 1989, na província de Ontário, essas experimentações são sistematizadas num único documento que, rapidamente, passou a servir de base para o desenvolvimento de ações de educação para a mídia em todo o Canadá. Trata-se do Guia de Recursos para a Compreensão da Mídia do Ministério da Educação de Ontário. O guia, de 232 páginas, apresenta oito conceitos-chave que orienta educadores a analisar as mídias. Andersen et al (2001) nos contam que o documento continha pouca teoria e muitos exemplos de atividades práticas que os educadores poderiam utilizar livremente em seu cotidiano.

O Guia foi, deste modo, aceito entre os educadores que buscavam formas concretas de agir em sala de aula diante da presença crescente das mídias, porém não encontravam formas de fazê-lo. Em seu escopo, o Guia propunha com oito conceitos-chave norteadores para pesquisadores e estudantes:

- a) Todos os tipos de mídia são construções;
- b) a mídia constrói a realidade;
- c) o público negocia sentidos com a mídia;
- d) a mídia tem implicações comerciais;
- e) a mídia contém mensagens ideológicas e de valor;
- f) a mídia tem implicações políticas e sociais;
- g) forma e conteúdo estão intimamente relacionados na mídia;
- h) cada tipo de mídia tem formas estéticas peculiares.

A importância do Guia também pode ser vista, como nos diz Andersen et al (2001), ao observamos que o currículo de Artes e Língua de outras províncias canadenses foi atualizado com base nesses oito conceitos-chave. Foi o caso das províncias do Atlântico e da Colúmbia Britânica que realizaram esta ação em 1997 e 1996, respectivamente. Como cada província canadense tem liberdade para explorar o currículo escolar, esses conceitos-chave, por vezes, são aglutinados em quatro ou cinco.

Os avanços que podemos notar no desenvolvimento de medidas para desenvolver e ampliar o debate sobre a inserção da mídia nas escolas canadenses, nos conta Andersen et al (2001), no entanto, vem da relação que este povo tem com seu vizinho, os EUA. Os pesquisadores nos relatam um sentimento presente entre os canadenses em relação aos norte-americanos. Muitas vezes exibidos nas comédias americanas como um povo pouco interessante e marcadamente submisso, os canadenses passaram a preocupar-se principalmente com essas produções cinematográficas e seu consumo pelos jovens.

Assim, conseguimos notar – por meio das análises de Andersen et al (2001) – que a educação para a mídia no Canadá apresenta como uma de suas preocupações a criação de formas para que os mais jovens possam dialogar com as produções que lhes chegam dos EUA. Deste modo, esses educadores contribuiriam efetivamente para a mudança de uma cultura geral presente entre os canadenses no que diz respeito a imagem que seus vizinhos norte-americanos propagam pelo mundo.

Com isso, podemos verificar que Canadá, Austrália e Reino Unido tem contribuído significativamente para o debate da inserção da mídia no cotidiano escolar. Cada um destes países buscou maneiras de promover este debate com a finalidade de atender a uma questão que tocava seus educadores. Seja para um aprimoramento das aprendizagens, como no caso do Reino Unido, ou para uma atualização do ensino, alinhado a cultura local, como foi para a Austrália, ou ainda para promover uma crítica frente à forte produção cultural e ideológica norte-americana, tal qual o fez o Canadá, cada iniciativa incitou novas em outros lugares do mundo.

2.2.2: Mídia-educação na América Latina

O Brasil, assim, participa deste debate. Acreditamos que o faça ao concordamos com Certeau (1995), Chauí (1993), Freire (1996), Peruzzo (2002) e tantos outros estudiosos que afirmam que as relações de poder estabelecidas entre escola e sociedade mudaram. Que se faz necessário um novo olhar por sobre os educandos. Que educadores e estudantes não podem mais ocupar campos opostos. Que a cultura difundida pelas escolas não pode mais ser alheia

a prática pelos sujeitos. Que não podemos mais conceber a sociedade como uma massa homogênea que caminha passivamente para uma mesma direção apontada pelos media e aqueles que os controlam.

Ainda no sentido de pensarmos os marcos históricos dos estudos em mídia-educação, encontramos em Monteiro e Feldman (1999)³¹ o delineamento do quadro de gerações dos pesquisadores deste campo na América Latina. Do estudo realizado por estes pesquisadores interessa-nos, de forma particular, aqueles compreendidos no que o autor chamou de primeira geração. A referência, neste caso, é aos fundadores do campo, tais como Paulo Freire (Brasil), Mario Kaplun (Uruguai), Guillermo Orozco Gómez (México), Jesus Martín-Barbero (Colômbia), Daniel Prietto (Argentina), Francisco Gutiérrez (Costa Rica), entre outros.

No Brasil, em especial, acrescentaríamos também a figura de Edgar Roquette-Pinto que foi o pioneiro no uso das mídias para a educação.

Segundo Costa e Manzani (2003)³², nos idos de 1923 em diante, Roquette-Pinto demonstrou ser possível colaborar com a democratização do conhecimento por meio da utilização do rádio. Ele foi visto como um meio de comunicação que poderia permitir o acesso de um maior número de pessoas aos programas educativos e culturais. Por isso mesmo, apenas um ano após a primeira transmissão de rádio realizada no Brasil, o pernambucano Roquette-Pinto já realizava programações voltadas à promover a educação.

Costa e Manzani (2003) ainda afirmam que em 1933, em parceria com o educador Anísio Teixeira, Secretário da Educação, ele fundou uma rádio-escola. Esta era mantida pela Prefeitura do Rio de Janeiro e serviu de exemplo a outras no futuro. Em 1936, Roquette-Pinto propôs ao Governo da República a doação da rádio ao Ministério da Educação e Saúde, desde que esta mantivesse o caráter exclusivamente cultural. Após inúmeras negociações, as condições do doador foram aceitas e, logo em seguida, foi realizada a transferência legal que fez surgir a Rádio Ministério da Educação, primeira emissora do país dedicada exclusivamente à educação da população brasileira.

³¹ MONTEIRO, Eduardo; FELDMAN, Márcia. Mídia-educação: formando os cidadãos da era da informação. Revista Pátio, no. 9, maio/jul, 1999.

³² COSTA, M.; MANZANI, A. . A contribuição de Roquette-Pinto para o desenvolvimento da educação a distância no Brasil. In: VII Semana de Educação de Cianorte, 2003, Cianorte-PR. Formação de Professores para o Século XXI: dilemas e perspectivas, 2003.

Segundo Castro (1996)³³ a programação dedicada à educação era vasta: aulas de idiomas (Esperanto, Italiano, Português, Francês e Inglês), História Natural, Física e Química marcaram a programação da emissora. Desta forma, Roquette-Pinto comprovou ser possível, ainda em 1923, o uso das mídias para a democratização do conhecimento, ao potencializar o acesso de um maior número de pessoas a programas educativos e culturais.

Outro pesquisador que também contribuiu bastante para este debate foi Paulo Freire. A importância do pernambucano para as transformações na forma de se pensar a educação no Brasil pode ser comprovada, como nos mostra Souza (2006)³⁴, através da lei nº 12.612 que o declarou como Patrono da Educação Brasileira.

A novidade no pensamento de Paulo Freire está no fato de sua proposta educacional partir do universo simbólico do estudante. O educador propõe um modelo de educação baseado em elementos concretos do cotidiano do estudante, de modo que possa haver um diálogo entre educador e educando. Deste modo, Paulo Freire nos apresenta a uma alternativa na forma de fazer e pensar a educação até então praticada. Ou seja, uma outra possibilidade para além do ensino bancário, tecnicista e alienante.

Segundo Souza (2006), Paulo Freire entrou para a Universidade do Recife em 1943, para cursar a Faculdade de Direito, mas também se dedicou aos estudos de filosofia da linguagem. Em 1946, Paulo Freire foi indicado ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco, onde iniciou o trabalho com analfabetos pobres.

Em 1961 tornou-se diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e, no mesmo ano, realizou junto com sua equipe as primeiras experiências de alfabetização popular que levariam à constituição do Método Paulo Freire.

O pernambucano dedicou-se, principalmente, ao ensino de jovens e adultos. Por meio de sua metodologia, o educador conseguiu alfabetizar um grupo de 300 estudantes trabalhadores (cortadores de cana) em apenas 45 dias.

³³ CASTRO, Ruy. Roquette-Pinto: o homem multidão. 1996. Matéria especial produzida para a Rádio MEC. Disponível em: <http://www.radiomec.com.br/70anos/intro.htm> Acesso em: 25 de agosto de 2016

³⁴ SOUZA, Ana Inês. Paulo Freire: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2006

Durante o período da ditadura militar no Brasil, iniciado em março de 1964, Paulo Freire foi preso por um período de 70 dias e depois foi exilado na Bolívia. Fora do país escreveu o livro “Educação como prática da liberdade”. O livro foi bem recebido, e Paulo Freire foi chamado para ser professor visitante da Universidade de Harvard em 1969. No ano anterior, ele havia escrito o que seria o seu mais famoso livro, “Pedagogia do Oprimido”.

Ele também se utilizou do rádio para promover novas práticas de ensino-aprendizagem. Na década de 1960 o rádio foi o meio escolhido pelo educador para pensar programas de alfabetização à distância. A relação entre comunicação e educação é, portanto, bastante próxima para o educador. Para Paulo Freire o diálogo surge como uma qualidade própria das pessoas. Ele compreende o diálogo como necessário à educação problematizadora e, nesse sentido, o rádio surge como o instrumento por onde se constitui essa comunicação. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1998, p. 69).

Vale dizer que o pensamento de Paulo Freire é baseado no uso de elementos concretos do cotidiano do estudante para a promoção do processo de ensino-aprendizado. O rádio, como podemos verificar ao olharmos a história desta mídia no Brasil, foi objeto de grande interesse da população tão logo aportou por aqui (assim como verificamos no momento do surgimento de muitas outras mídias como a televisão e o cinema, por exemplo).

Desta forma, o rádio não demorou a fazer parte do dia-a-dia de milhares de brasileiros. Utilizar uma paixão nacional para promover o processo de ensino-aprendizagem constituiu-se, portanto, como uma estratégia possível, uma vez que o rádio configura-se como um elemento concreto da vida daquelas pessoas.

Outro pensador que contribuiu para este debate foi o italiano Pier Cesare Rivoltella. Apesar de não se tratar de um latino-americano, o trazemos aqui por seu pensamento estar mais alinhado ao debate realizado na América Latina do que o de seus pares europeus.

Para Rivoltella (2008) vivemos cercados por telas. O *smartphone*, o tablete, o computador (*notebook e/ou desktop*), a televisão, o cinema, os telões de propaganda etc. Essas possibilidades tecnológicas modificaram as formas de

agir coletiva e individualmente dos sujeitos uma vez que interferiram em três dimensões primordiais da sociedade. Elas multiplicaram os espaços do ver, redefiniram a modalidade e o significado do olhar e redefiniram a apropriação do saber. Para além disso, não se trata apenas de uma ampliação dos espaços do ver e das formas do saber, mas também dos espaços do habitar e do viver social.

Se antes do advento tecnológico dessas múltiplas telas nossa percepção visual do mundo se restringia ao alcance de nossos olhos, na contemporaneidade podemos ver bem mais do que nos permitem nossas capacidades biológicas. Nosso olhar ultrapassa o tempo e o espaço. Com a mesma facilidade que enxergamos o que está a quilômetros de distância de nós, podemos olhar para o passado, através de fotos e vídeos disponibilizados em diferentes plataformas e contemplarmos essas imagens e sons.

Nosso olhar, mediado por essas tecnologias, não é mais o mesmo. Saltamos de uma tela a outra, de um conteúdo a outro de forma intermitente. A mobilidade das telas nos permitem a interação com o que contemplamos, afinal vemos o que escolhemos ver. Curtimos, compartilhamos, printamos³⁵, editamos e damos a esse conteúdo um novo significado (de humor, de escárnio, de indignação, de reflexão etc.). Criamos nossos próprios conteúdos através dos mais diferentes aplicativos (*Snapchat, instagran, youtube, periscope, twitter, facebook etc.*) para serem vistos, compartilhados, criticados, editados e/ou apreendidos por nossos pares ou ainda por outros que nem imaginamos atingir.

Nos apropriamos do saber também através dessas telas, como já se pode inferir. Elas (as telas) exponenciam a circulação de informação. A necessidade de ir, fisicamente, a escola – ou outro espaço de aprendizado – é sanada por vídeos/tutoriais que nos ensinam sobre os saberes clássicos propedêuticos (geografia, história, português e matemática) ou outros que, por exemplo, como numa metalinguagem, nos ensinam a utilizar a tecnologia através dela própria.

É desta forma, portanto, que revisitamos os espaços do viver e do habitar social. Se posso ver além do alcance de meus olhos, se posso enxergar através do tempo e perceber lugares e pessoas fisicamente distantes de mim, passo a viver numa nova realidade, ou ainda, numa realidade estendida. Não se

³⁵ Neologismo derivado da palavra “print screen” que, em computadores, tem a função de copiar toda a imagem que é exibida na tela do equipamento.

trata aqui, como nos diz Rivoltella (2008) de pensarmos a vida “real” separada e desvinculada da “virtual”, como se a primeira tivesse uma prerrogativa de valor superior a segunda. Ou ainda, que a segunda diminua as possibilidades de experimentação da primeira. Trata-se apenas do viver, pois a cultura na contemporaneidade é também digital. Essa manifestação não está presente apenas nas horas e momentos de lazer. As relações de trabalho também são mediadas pelas experiências digitais. Nossa produção está atrelada às telas, às tecnologias. Ao pensarmos a partir do que apontou Buckingham (2007) sobre o discurso da soberania do consumo que se disfarça como discurso dos direitos culturais, a relação economia-consumo-virtual torna-se ainda mais imbricada.

Ao pensarmos na escola hoje e na presença da mídia nesse espaço, podemos percebê-la, de forma mais consistente, através dos discursos dos estudantes e destas várias telas apontadas por Rivoltella (2008). É desta forma que para o pesquisador italiano podemos conceber um novo espaço público e redefinirmos o conceito de cidadania. Esta, agora, pautada numa nova forma de pluralismo, na reconfiguração do limite entre o externo e o interno, no humano e não-humano e na redução da diferença entre a visão e a ação.

Mas, como já vínhamos apresentando neste trabalho, existe um risco potencial e real na entrada das mídias na escola e na vida em sociedade de maneira geral. Fischer (2006) aborda algum desses riscos, tais como a mercantilização da sexualidade e da violência.

A mídia, em especial a televisão – bastante apontada nesta pesquisa – expõe diariamente imagens de corpos e comportamentos sexuais que enaltecem estereótipos de beleza e padrões de comportamento como se estes fossem únicos, ou os ideais, para o convívio e o sucesso social. Silenciam e obscurecem outras possibilidades, criando um ambiente em que só se pode ser feliz através da conquista desses ideais.

(...) hoje não haveria praticamente um lugar, um dia de nossas vidas em que não sejamos chamados a cuidar de nosso corpo ou a olhar para nossa sexualidade. Os imperativos da beleza, da juventude e da longevidade, sobretudo nos espaços dos diferentes meios de comunicação, perseguem-nos quase como tortura. (Fischer. 2006: 48-49)

Esses imperativos mostrados diante das telas transformam nosso olhar. Ao vermos, agimos. Ou, minimamente, desejamos agir para nos

adequarmos ao que vemos e, assim, possamos ser aceitos socialmente. Essa ação, aliás, de olhar, de observar as telas, no entanto, não é passiva. Para Rivoltella (2008) os aparelhos, agora *smarts*, nos permitem ação e interação. Observamos o ícone na área de trabalho de nossas telas e já agimos sobre eles. Aliás, organizamos essas telas conforme nossas escolhas. O que faz com que esse olhar já seja um produto de nossa ação. Convivemos com um pluralismo que vai além de nossas fronteiras políticas e passamos a ter a necessidade de perceber o outro, pelo menos em suas nuances gerais, para que a nossa fala não se torne opressora. É a alteridade que Levy (2009) debate pensada em níveis globais.

Isso redefine o lugar do externo e do interno, do público e do privado. Alienamos (de forma nem sempre intencional) informações pessoais em nome do acesso a essas tecnologias e alimentamos uma rede política, econômica, social e cultural que faz uso desses dados. Expandimos o próprio sentido do humano ao pensarmos as tecnologias digitais como extensões/composições de nossa identidade.

A cidadania digital na sociedade multitela como pensada por Rivoltella (2008) tem a capacidade de gerar e possibilitar tudo isso. Porém o próprio pesquisador é prudente ao afirmar que não basta para tal apenas disponibilizar a tecnologia à população. É importante um processo de apropriação de seus significados, um aprendizado. Ou melhor dizendo, uma alfabetização midiática – para usarmos uma expressão de Meyrowitz (2001) – para que possamos sair da etapa da ação em potência e cheguemos a ação realizada.

Destacamos também as contribuições de Guillermo Orozco Gómez. Mexicano, mestre e doutor em Educação pela Universidade de Havard (EUA) e professor-pesquisador e chefe do Departamento de Estudos da Comunicação Social da Universidade de Guadalajara. O pesquisador estuda também o encontro da Educação e Comunicação³⁶.

Para o pesquisador mexicano Gómez (2014), essas questões apontadas por Rivoltella (2008) também estão presentes na América Latina,

³⁶ Entre os livros deste pesquisador que se dedicam ao tema, estão: *Televisión y audiências: um enfoque cualitativo* (1996); *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania* (2014)

porém ganham contornos distintos por ainda não dispormos de uma rede estruturada como a italiana, ou ainda – como apontados no primeiro capítulo desta dissertação – a inglesa, canadense ou australiana.

Gómez (2014) aponta algumas iniciativas para o debate crítico da mídia e uso desta para exercício da cidadania, mas verifica intempéries no desenvolvimento desta potência em ação. Uma delas diz respeito a história política dos países da AL ser fortemente marcada por períodos de intervenção militar e consequente censura da mídia. Para o mexicano, o fato faz com que os detentores dos meios de comunicação exerçam pressão sob projetos que visem regulamentar as atrações das instituições de comunicação sob a alegação de que o impedimento da palavra exibição de conteúdo se caracterizaria como censura.

O foco das análises do pesquisador está nos produtos de entretenimento como novelas e seriados. Em seus estudos, ele consegue identificar que a população, de modo geral, quando se depara com um telejornal, por exemplo, consegue definir mais facilmente a tomada de posição política das emissoras. Porém, observou que quando essas mesmas audiências estão diante de uma telenovela, o resultado é bastante diferente.

Ao acompanhar o enredo de novelas da Televisa, Gómez (2014) destaca a inserção de posicionamentos políticos na fala das personagens, bem como uso de marcas comerciais (alguns núcleos das novelas se passaram no interior de grandes empresas e/ou estas eram utilizadas como pano de fundo para construção das narrativas). Para ele, trata-se de um “enquadramento” inadvertido das telenovelas ante uma vulnerabilidade das audiências que, durante aquele momento, não estão esperando por inserções ideológicas uma vez que se percebem num ambiente de entretenimento.

O potencial de impacto ideológico ou axiológico de qualquer programação de entretenimento é maior devido ao tipo de vinculação despreocupada que esse tipo de produto estabelece com suas audiências. Dessa maneira, então, o potencial de apropriação inadvertida que implica m enquadramento naturalizado em telenovelas ou em séries é maior do que o que supõe uma notícia. Com as emoções em jogo (...) as audiências estão em uma situação de maior vulnerabilidade para aceitar o que se lhes ofereça na tela, sem questionar ou nem sequer pensar no assunto, muito menos em suas consequências. (Gómez, 2014. p. 109-110)

A cidadania comunicativa daria conta, por exemplo, dessa questão. Ou seja, de promover os elementos necessários para que o cidadão possa dialogar com os conteúdos exibidos nas telas, bem como produzir um novo saber a partir do exposto. Essa nova cidadania, no entanto, não surgiria em detrimento as formas clássicas (política, econômica, cultural e social). Ela coexistiria com elas. Pois, como analisado por Gómez (2014), é diante das diversas telas que as ideias são expostas. É através delas que percebemos a inclusão e exclusão social (quando grupos marginalizados são expostos como personagens de uma novela por exemplo, ou quando desaparecem como no recente caso da premiação do Oscar), política e cultural das pessoas.

A cidadania comunicativa tem, portanto, para Gómez (2014) importância fundamental na sociedade contemporânea. Pensemos na perspectiva da cidadania política. Seu debate polariza-se entre a defesa dos direitos individuais de um lado e dos coletivos de outro. Apesar dessa tensão, a participação na esfera pública é um elemento comum as duas formas de gestão. Ao pesarmos, com Rivoltella (2008) e Gómez (2014), as telas como novo espaço público e o fascínio que exercem sobre a sociedade, não podemos ignorar que o que nelas é mostrado tem a capacidade de expor determinada linha de pensamento. Gómez (2014) afirma que qualquer tela é uma instituição, pública ou privada, e, como tal, possui interesses próprios. Ignorar esses interesses colocaria em risco nosso lugar nas esferas públicas.

Assim, o pesquisador compreende que através das telas – em destaque a televisão – ocorre um processo ora de exclusão, ora de inclusão. Quando determinado tema é colocado à margem da cobertura midiática das emissoras de tevê é como se o fato não existisse no real. Por outro lado, quando algum fato é exibido, tem-se uma presença espetacular – no sentido da espetacularização da notícia – do mesmo e este pode vir a ter um sentido irreal. Ou seja, exageram-se a realidade com o intuito de promover determinado enquadramento.

O mesmo se dá em relação à elementos da cidadania econômica. Quando uma novela, seriado ou filme tematiza a influência do governo na economia do país, como por exemplo ao exibir personagens que passam da pobreza à opulência apenas com trabalho árduo e esforço e minimizam políticas

públicas sociais, uma importante tomada de posição é tomada. O enquadramento é dado conforme um interesse específico e sem um preparo para a leitura desses discursos, corremos o risco de acreditá-los, sem contudo percebermos nosso espaço no próprio debate. Para citarmos um caso brasileiro, lembremos da novela *Terra Nostra* (Globo). Nela o personagem Tony, vivido por Reynaldo Gianechini, sofre perseguição política por criticar as condições de trabalho ofertadas aos imigrantes italianos, a baixa remuneração e o conflito entre as culturas italiana e brasileira. Ao expor esses pensamentos ele é taxado como comunista – o que na perspectiva da novela é posto como algo negativo – fato que (na novela) complica ainda mais a situação do personagem que passa a ser cortado das seleções de emprego que vem a participar.

Gómez (2014) costura assim o contexto que vivemos ante as telas. Sem que possamos tecer uma crítica sobre suas produções, colocamos em risco os direitos humanos fundamentais e possibilitamos a violação das garantias cidadãos. O pesquisador argumenta que apenas as manifestações clássicas da cidadania não conseguem dar conta dessa mediação surgida entre as telas e o cidadão. Não basta apenas termos claro a defesa dos direitos políticos (cidadania política), a segurança trabalhista, os direitos de greve (cidadania econômica), o atendimento ao bem-estar social, acesso à saúde e à escola (cidadania social).

Na contemporaneidade, precisamos ter em mente o debate levantado por Rosaldo (1999)³⁷ e problematizarmos uma suposta neutralidade do conceito de cidadania. Grupos sociais e indivíduos possuem necessidades distintas e ser cidadão para um não é o mesmo que ser cidadão para outro. A concepção de cidadania para o nordestino, o negro e o pobre é distinta do que o é para o branco, classe média, sulista. Um, no entanto, não anula o outro. Trata-se de uma alteridade, como pensa Levy (2009), que precisa ser percebida.

Deste modo, para evitarmos um cenário de exclusão de ideias, valores, posicionamentos ideológicos (bem como a inserção destes mesmos) que agem sobre pessoas e grupos, Gómez (2014) nos apresenta o conceito de Cidadania Comunicativa. Um conceito que, a nosso ver, aproxima-se da Cidadania Digital proposta por Rivoltella (2008). O mexicano, ao contrário do

³⁷ ROSALDO, R. Ciudadanía cultural, desigualdade, multiculturalidad, exposição apresentada na Conferencia magistral el derecho a la identidad cultral. Tijuana, México, UIA Noroeste, 1999

italiano, detém seu foco no processo de aprendizado dessa nova possibilidade de ser cidadão.

Para Gómez (2014), para que possamos refletir sobre o contexto acima exposto, devemos primeiro pensar sobre o que deve aprender este cidadão – entendido como usuário-audiência – e como podemos facilitar esse aprendizado. A partir desse duplo questionamento, para entendermos os processos de mediação entre as pessoas (percebidas por ele como usuários-audiências) e as telas, temos que identificar as principais dimensões da interação múltipla com as telas. São elas: institucionalidade, midiacidade e interatividade.

A institucionalidade trata do fato de compreendermos as telas como instituições (sejam elas públicas, privadas ou mistas) e, como tais, possuem interesses próprios. Será a partir desses interesses que elas – as telas – realizarão seus enquadramentos e agendamentos, escolhendo o que entra e sai da esfera do debate. A midiacidade trata da linguagem e estética daquilo que é mostrado pelas telas. Os efeitos especiais, as jogadas de câmera, de cenários, vestuário, cores e outros elementos que evidenciam cenas e fatos e obscurecem outros. A interatividade, por sua vez, fala do acesso às tecnologias e, por meio destas, desenvolver conteúdos. Trata-se aqui da dimensão de “educar o olhar”. Uma vez percebido as dimensões anteriores, os sujeitos passariam a ter condições de questionar o que consomem até então.

Reiteramos que não se trata apenas de acesso às tecnologias, como concordam Rivoltella (2008) e Gómez (2014). Mas de, a partir dessa tecnologia e dos debates sobre essas produções, possamos ter uma alfabetização múltipla. O que se deseja é sair da condição de memorização e repetição de processos e chegarmos a uma ação criativa. Esta, por sua vez, seria possível através do experimentar e arriscar, para chegarmos ao conhecer e produzir.

A cidadania comunicacional seria portanto essa habilidade de, ante às telas, ante o acesso às tecnologias, possamos lidar ativamente com as diversas mensagens que alí são ensejadas e com base nisso, experimentarmos a produção de conteúdos.

2.3 Mídia-educação no Ceará

No cenário cearense, notamos que a mídia-educação tem sido objeto de apreciação dos professores ligados ao PPGCOM-UFC³⁸, por meio da orientação de dissertações e/ou produções de artigos e livros. É o caso dos professores doutores Inês Vitorino Sampaio, Alexandre Barbalho, Catarina Farias e Edgar Patrício.

Deste conjunto, destacamos os estudos de: Miranda, Sampaio e (Lima 2009); Sampaio (2006); Sampaio *et al* (2006); Sousa (2008); Campos (2011). Esses trabalhos nos mostram o crescimento mais recente do interesse acadêmico em se estudar o tema, assim como nos fazem perceber que a mídia-educação pode contribuir para um ensino comprometido com a constituição de sujeitos autônomos e com o processo de ressignificação de suas histórias de vida, individuais e coletivas, por meio do exercício de envolvimento consigo e com o outro.

Lima (2009) e Campos (2011) atentam para a necessidade de compreender a comunicação como um direito humano a ser exercido por todas as pessoas e que as tecnologias e linguagens de mídia devem ser utilizadas e exploradas como meios que possibilitam aos envolvidos no processo de criação, reconhecer-se nas próprias linguagens e imagens que produzem.

No entanto, como nos mostram Sousa (2008) e, em trabalho posterior, Barbalho e Sousa (2010), esse processo nem sempre transcorre de modo pacífico, podendo haver conflitos entre os estudantes e demais atores desse processo, tais como: professores, gestores educacionais, políticos, líderes comunitários e empresários que, por vezes, são os alvos de suas críticas. Deste modo, os estudantes vivenciam conflitos e interferências na escolha e produção das pautas a serem exploradas podendo ainda serem alvos de censura.

Observamos, preliminarmente, a presença (e em alguns casos, a criação efetiva) de espaços públicos de debate e exercício da cidadania por meio das práticas mídia-educativas desenvolvidas em escolas. Mas, verificamos também movimentos contrários a este que impedem ou limitam sua atuação.

³⁸ Sigla para: Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará.

Assim, ao observarmos as pesquisas que versam sobre experiências/políticas de mídia-educação no espaço escolar, identificamos uma lacuna nos estudos voltados a avaliação em mídia-educação. Ou seja, os trabalhos, em sua maioria, versam sobre os processos de planejamento e execução dos projetos de mídia-educação e desprendem pouca atenção a avaliação dessas iniciativas. Com isso, os autores acabam por nos informar que os casos que estudam obtiveram êxito, mas não nos informam como este dito sucesso foi obtido. Não há indicadores claramente desenvolvidos nas pesquisas que observamos junto ao PPGCOM/UFC que apontem como, por exemplo, os estudantes passaram a exercer sua cidadania ou ainda, como tornaram-se sujeitos de voz ativa.

Havíamos observado que os trabalhos desenvolvidos em âmbito local³⁹ – junto a UFC e UECE – priorizavam a análise de projetos de mídia-educação em escolas municipais, com foco nas produções dos estudantes ou na adaptação dos educadores frente à inserção de novas tecnologias em seus espaços de trabalho. Ou seja, o foco de suas análises estava no planejamento e execução dos projetos mídia-educativos.

Observamos, também, que não havia sido construído, até o momento, indicadores claros de avaliação que permitissem uma análise cautelosa dos processos que eram elaborados nesses projetos. Ou seja, os pesquisadores privilegiavam as etapas de desenvolvimento das experiências/políticas mídia-educativas, com ênfase nas dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas para a sua execução e, no momento final, apresentavam os resultados de forma geral, sempre realçando seus aspectos positivos. Porém como indicar que, de fato, os estudantes tornaram-se mais críticos e passaram a desempenhar plenamente sua cidadania?

Deste modo, optamos por fazer uma busca estruturada em dissertações publicadas nos últimos 10 anos (de 2005, 2010 e 2015) no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que versam sobre as produções coletivas de comunicação na perspectiva da mídia-educação com a finalidade de identificar as potencialidades e lacunas nos processos avaliativos presentes em pesquisas

³⁹Ver os trabalhos de Campos, 2011; Albuquerque, 2010; Lima, 2009; Sousa, 2008.

com foco em experiências/políticas de mídia-educação no espaço escolar. Com isso, acreditamos poder esclarecer se os hiatos percebidos em pesquisas cearenses se repetem ou não na literatura acadêmica nacional

3. APRESENTAÇÃO DO *CORPUS* E METODOLOGIA DE ANÁLISE

3.1 Critérios de Seleção

Nesta pesquisa, analisamos dissertações (doravante chamadas de “objetos”) publicadas nos anos de 2005, 2010 e 2015 que tinham i) a mídia-educação como objeto de estudo, ii) que abordaram a inserção da mídia no cotidiano escolar, iii) na perspectiva da promoção da cidadania comunicativa (Gómez, 2014). Para tanto, recorreremos ao Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

Buscamos identificar as potencialidades e lacunas nos processos avaliativos em dissertações publicadas entre os anos de 2005 e 2015, que tematizassem a inserção da mídia no cotidiano escolar, na perspectiva do desenvolvimento da cidadania comunicativa, assim como pensada por Gómez (2014), típicas das sociedades multitelas (Rivoltella, 2008). O recorte temporal dos últimos dez anos foi pensado no sentido de buscarmos compreender a evolução histórica das pesquisas e manter o foco nas publicações mais recentes. Estabelecemos como marco temporal inicial o ano de 2005, acompanhando as publicações de dissertações produzidas neste ano e saltando de cinco em cinco anos até chegarmos ao ano de 2015.

Vale dizer que, segundo a perspectiva teórica e as práticas, ainda existem outros objetivos a que a mídia-educação se destina como, por exemplo, o uso das TIC no processo pedagógico; o letramento (ver, ler, ouvir, analisar, questionar, compreender, compartilhar e produzir conhecimento); a ampliação do senso crítico; as mídias como instrumento da prática pedagógica; as mídias como objeto de estudo; as mídias como linguagens apropriadas; as mídias como instâncias de socialização etc. Entretanto, o foco deste estudo, como dito acima, é seu uso para a promoção da cidadania.

No momento inicial de nossas buscas, havíamos pensado em nos debruçar tanto sobre pesquisas a nível de mestrado, como doutorado também. No entanto, tendo em vista a questão do tempo que dispúnhamos para realizar este estudo e a complexidade que uma tese apresenta, optamos por analisar apenas as dissertações encontradas. Assim, estaríamos entre nossos pares,

num mesmo nível, e evitaríamos quaisquer reducionismos causados ainda por nossa inexperiência em trabalhos desta natureza.

A partir da tomada desta decisão, realizamos a busca por meio do cruzamento de palavras-chave e ano de publicação. As palavras-chave escolhidas foram: a) mídia-educação; b) educomunicação; c) *media literacy*; d) *media education*. A escolha destas palavras-chave não foi aleatória. Como dito anteriormente, quando fazíamos o levantamento bibliográfico sobre o tema, observamos, por meio da leitura do livro *A criança e a mídia*⁴⁰, a recorrência dos termos *educomunicação*, *mídia educação*, *media literacy* e *media education* para designar a inserção da mídia no cotidiano escolar. Além disso, identificamos serem estas as terminologias comumente utilizadas em trabalhos de pesquisadores reconhecidos, como Buckingham (2001), Fantin (2006), Girardello (1998) Mamede Neves e Duarte (2008), Pereira (2000) e Soares (2011) entre outros.

Foi, portanto, a partir dessas palavras-chave que percorremos algumas plataformas de pesquisa, dentro deste recorte de tempo, na expectativa de estarmos assim nos aproximando dos principais estudos desenvolvidos neste campo. As plataformas escolhidas foram: 1) Google Acadêmico; 2) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e, 3) Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A pesquisa exploratória inicial foi realizada na plataforma Google Acadêmico. Utilizamos-na neste momento da pesquisa pela sua facilidade de uso e por nossa familiaridade com a mesma. O propósito foi ter uma noção preliminar do uso desses termos e quantificar as produções levantadas a partir destes. Na ocasião, ao buscarmos pela palavra-chave *educomunicação*, por exemplo, contamos com o resgate de 2.820 resultados entre artigos, livros e citações. Já quando a busca foi feita pela palavra-chave *mídia educação*, o resultado obtido foi de 2.570 *links*. Para *media literacy*, foram observados 1.320.000 resultados e, por fim, para *media education* foram obtidos 3.510.000.

⁴⁰ ANDERSEN, Neil; DUNCAN, Barry; PUNGENTE, J. Johm. Educação para a mídia no Canadá. In: CARISSON, Ulla; FELICZEN, Cecilia Von (Org.). *A criança e a mídia: imagem, educação e participação*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001

Em seguida, acessamos o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para identificarmos também o uso destes termos e o número de produções associado a cada palavra-chave. Com base neste levantamento, temos o seguinte resultado:

Tabela 1: Pesquisa Periódicos Capes

PALAVRA-CHAVE	SUPORTE	ÚLTIMO ANO	ÚLTIMOS 02 ANOS	ÚLTIMOS 05 ANOS	ÚLTIMOS 10 ANOS
Media education	Artigo	1.643	1.536	4.423	6.397
	Livro	12	17	27	31
	Geral ⁴¹	1.711	2.656	4.678	6.843
Media Literacy	Artigo	170	285	629	920
	Livro	01	01	01	01
	Geral	178	297	648	958
Educomunicação	Artigo	06	14	29	31
	Livro	0	0	0	0
	Geral	06	16	61	84
Mídia Educação	Artigo	148	293	754	1.035
	Livro	0	0	0	0
	Geral	150	306	877	1.310
	Livro	0	0	0	0
	Geral	02	05	07	09

Apesar de ambas as plataformas dimensionarem a quantidade de pesquisas realizadas a partir do uso de cada um dos quatro termos, elas se diferenciavam na forma como organizam seus resultados. Na primeira, artigos, citações, livros e outras publicações são exibidos conjuntamente o que dificulta a seleção do que poderia ser analisado ou não. Na segunda, podemos – além da seleção do recorte temporal (disponível em ambas plataformas) – filtrar as buscas pelo suporte de publicação, seja livro, artigo ou periódico. A segunda

⁴¹ Na plataforma Periódicos Capes, na Busca Avançada, há a possibilidade de incorporar filtros na pesquisa. Estes são assim divididos: Livros, artigos, imagens, áudio visual e todos os itens. Aqui, o item GERAL refere-se a “todos os itens”. Neste tocante, vale dizer que há repetição de trabalhos já separados nos itens anteriores.

plataforma ainda nos fornece maior segurança no que diz respeito a (não) repetição de arquivos.

Identificados os usos e produções disponíveis em ambas as plataformas nos deparamos com números que inviabilizariam nossa análise dentro do tempo que circunscreve uma pesquisa de mestrado. Para além disso, vale dizer que, optamos por restringir a busca apenas a textos provenientes de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, o fizemos por entendermos que monografias provenientes de cursos de graduação⁴², ou mesmo pós-graduação *lato sensu*, ainda apresentam, regra geral, em estado embrionário.

Outrossim, também excluimos de nossas análises produções publicadas em forma de artigos científicos, mesmo aqueles provenientes de programas de graduação *stricto sensu*. A tomada desta decisão centra-se no fato de compreendermos que textos desta natureza são usualmente desdobramentos de trabalhos maiores, tais como teses e dissertações, além de trazer possíveis repetições associados a uma mesma pesquisa.

Procedemos esse levantamento na plataforma que acreditamos atender melhor aos nossos objetivos. Recorremos então ao Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁴³.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), segundo o site da mesma, “tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior”. Por este motivo, a elegemos como plataforma de busca por identificarmos nela a presença de trabalhos de pesquisadores de todo o país. Fato este que nos

⁴² Houve o desejo de utilizarmos, apenas como dados estatísticos, as monografias provenientes da graduação em educomunicação da USP. Porém, tendo em vista que os estudantes da primeira ainda estão em fase de finalização de seus estudos, o material ainda não havia sido publicado até o presente momento.

⁴³ Segundo o site da BDTD, “A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. Para definição do projeto da BDTD foi criado um comitê técnico-consultivo (CTC), instalado em abril de 2002, constituído por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC) - representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Superior (SESu), FINEP e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto (Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)). Dentre as atribuições do grupo, o CTC apoiou o desenvolvimento e aprovou o Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações (MTD-BR)”.

favoreceria, uma vez que não precisaríamos visitar os sites de cada PPG para termos acesso aos materiais produzidos.

Essa ação nos levou a 48 objetos. O resultado pode ser melhor visualizado na tabela a seguir:

Tabela 2: Pesquisa nacional sobre a produção de dissertações nos últimos 15 anos, resgatadas a partir de palavras-chave junto ao BDTD realizada em 16/02/2016

Palavra-chave / Ano de publicação	2005	2010	2015	TOTAL (categoria)
Educomunicação	1	5	0	6
Mídia educação	7	4	7	18
Media education	5	8	9	22
Media literacy	0	0	2	2
TOTAL (ano)	13	17	18	48
TOTAL (geral)	48			

3.2 Aplicação dos Critérios de Descarte

Como explicamos na Introdução de nossa pesquisa, durante a leitura, notamos que haviam erros de indexação nas pesquisas apresentadas no banco de dados a partir dos filtros selecionados. Trabalhos repetidos e publicados fora de nosso recorte temporal surgiam. Deste modo, das 48 dissertações encontradas, subtraímos as que haviam sido inseridas inicialmente em função destes erros e ficamos com 23 delas.

Desde modo, considerando já essas 23 dissertações, definimos critérios adicionais de descarte de modo a definir o *corpus* de nossa pesquisa. Foram eles: I) Inexistência de análise pautada em processos empíricos de Mídia-educação; II) Práticas de mídia-educação que não se realizassem em escolas; III) Inexistência de foco em experiências de Mídia-educação para a cidadania.

Na tabela 03, apresentamos um resumo das dissertações resgatados no banco de dados da BDTD e da aplicação dos critérios de descarte acima mencionados.

Tabela 3: Pesquisas e critérios de descarte

	PESQUISA	ANO	CRITÉRIOS DE DESCARTE		
			Inexistência de análise pautada em processos empíricos de Mídia-educação	Práticas de mídia-educação que não se realizassem em escolas	Inexistência de foco em experiências de Mídia-educação para a cidadania
1.	Ramos	2005			
2.	Locatelli	2005	X	X	X
3.	Silveira	2005		X	X
4.	Tomio	2005	X	X	X
5.	Guizzo	2005			
6.	Hack	2005			
7.	Schmeling	2005		X	
8.	Schwertner	2005		X	
9.	Viezza	2005			
10.	Capobianco	2010		X	
11.	Farias	2010			
12.	Kran	2010			
13.	Yamaga	2010		X	X
14.	Meireles	2010	X	X	X
15.	Borba	2010			X
16.	Filho	2010	X	X	X
17.	Morgado	2010	X	X	
18.	Sant' Ana	2010	X	X	
19.	Silva, L.	2010	X	X	
20.	Nascimento	2015	X	X	X
21.	Ribeiro, D	2015			
22.	Tebaldi	2015	X	X	
23.	Oliveira	2015	X	X	X

Definidos os critérios, fizemos uma leitura complementar do texto de Introdução das dissertações resgatadas no banco de dados da BDTD do IBICT e descartamos 16 dissertações que não atendiam aos critérios acima indicados. Ficamos, portanto, diante de um conjunto de 07 pesquisas. Destas, foram consideradas apenas aquelas que apresentavam propostas de avaliação (explícita ou implícita) em suas reflexões. O *corpus* da pesquisa ficou constituído, então, por 05 (cinco) dissertações. Na tabela 04, apresentamos este resultado:

Tabela 4: Pesquisas com propostas de avaliação

	Pesquisa	Ano	Apresenta proposta de avaliação (explícita ou implícita)	
			Sim	Não
1	Ramos	2005	X	
2	Guizzo	2005		X
3	Viezza	2005	X	
4	Hack	2005	X	
5	Farias	2010	X	
6	Kran	2010		X
7	Ribeiro, D	2015	X	

Assim, ao observarmos a Tabela 03, temos 09 dissertações publicadas no ano de 2005. No recorte temporal seguinte, 2010, observamos um crescimento deste número com 12 dissertações publicadas. Já no terceiro recorte temporal notamos um decréscimo, com 08 dissertações publicadas.

Acreditamos que o aumento no número de objetos registrado em 2010 tenha sido motivado por eventos nacionais que deram destaque ao assunto. No ano anterior, em 2009, a Intercom trouxe a mídia-educação como tema geral do evento e ensejou a publicação de 61 artigos no Grupo de Trabalho (GT) Comunicação e Educação. Apesar de não termos como fazer uma afirmação categórica que associe o aumento do número de objetos à escolha do tema da Intercom, acreditamos que o fato possa ter contribuído positivamente para a divulgação da mídia-educação, resultando desta forma, num maior volume de produções sobre o tema.

Já em 2015, terceiro recorte temporal de nossa análise, observamos um pequeno decréscimo em relação aos marcos temporais anteriores, o que reforça a ideia exposta no parágrafo anterior, em função da maior proximidade com o evento mencionado, mas que exigiria um estudo mais específico para ser devidamente esclarecido, o que foge aos objetivos específicos desta dissertação.

Além de nos possibilitar identificar os anos e as tendências de publicação sobre o tema, os critérios de descarte são reveladores do perfil dos objetos desenvolvidos pelos pesquisadores.

Tabela 5: Resumo dos critérios de descarte

CRITÉRIOS DE DESCARTE	Inexistência de análise pautada em processos empíricos de Mídia-educação	Práticas de mídia-educação que não se realizassem em escolas	Inexistência de foco em experiências de Mídia-educação para a cidadania
TOTAL	10	15	09

O primeiro critério (Inexistência de análise pautada em processos empíricos de Mídia-educação) nos fez descartar 10 objetos. Porém, este resultado nos intrigou sobre foco destas pesquisas de mídia-educação, ou seja, sobre quais temas eles se debruçariam. Durante nossa leitura, categorizamos três grupos temáticos. Observamos que os pesquisadores se dedicam a questões conceituais sobre a mídia educação (03), a análise de produções jornalísticas à luz da mídia-educação (06)⁴⁴ e ao uso de ferramentas tecnológicas para a promoção da mídia-educação (01)⁴⁵.

O segundo grupo, como podemos ver, despertou maior interesse nos pesquisadores. Isso nos mostra uma tendência dos estudos em mídia-educação estarem mais focados nas produções midiáticas e de como elas podem estar presentes no cotidiano da população e ocuparem um lugar de destaque como opção de lazer dos setores populares. Com base na leitura dos resumos e da Introdução das dissertações podemos notar que a mídia-educação é, para esses estudiosos, vista como um caminho para promover um diálogo entre o que é produzido pelas mídias e o público que ressignifica os sentidos compartilhados nessa comunicação. Por isso, dedicam-se em compreender esta relação.

Acreditamos que o interesse por essa questão esteja calcado também no fato das mídias serem a base para as ações de mídia-educação. Ou seja, é a partir dessas produções que muitas ações em escolas, por exemplos, são iniciadas. Rádios e jornais escolares, como podemos verificar em nossa ida ao campo (relatada na Introdução deste trabalho), são construídos pautados em modelos apresentados pelas mídias.

⁴⁴ As pesquisas tratavam de analisar matérias veiculadas por veículos de comunicação com base nos princípios da mídia-educação e não se realizavam na escola.

⁴⁵ A pesquisa tratava de analisar como as TICs podem auxiliar educadores no processo de ensino-aprendizagem, com base nos princípios norteadores da mídia-educação e não se realizava na escola.

O segundo critério (Práticas de mídia-educação que não se realizassem em escolas) nos fez descartar 15 objetos. Assim como ocorreu com o primeiro, consideramos relevante apontar em quais outros espaços essas ações se davam (excluindo-se os de ordem conceitual). Deste modo, verificamos que uma pesquisa foi realizada em uma universidade e outra em um curso de música.

Os demais 13 objetos tratavam do modo como as mídias abordavam temáticas específicas como o lugar social da mulher; questões étnicas (o negro e as mídias); identidades locais e/ou regionais. Em outras palavras, essas dissertações analisavam como matérias publicadas em telejornais, jornais impressos e revistas tratavam desses temas e refletiam sobre a repercussão que poderiam ter junto ao público, em especial os jovens. Os referenciais teóricos da mídia-educação eram utilizados, nestas pesquisas, como aporte para debater essas abordagens.

O terceiro critério (Inexistência de foco em experiências de Mídia-educação para a cidadania) nos levou a descartar 09 objetos. Assim como nos demais, nos perguntamos sobre o quê essas pesquisas afinal tematizavam. Constatamos que 04 são relativas a questões cuja análise remete a objetos empíricos cujo foco não é a escola, de tal modo que podemos especificar da seguinte forma: uma pesquisa tematizava sobre mídia-educação e mercado de trabalho; uma pesquisa tratava sobre o bullying fora da escola; uma pesquisa analisava como a revista Nova Escola abordava o bullying; uma pesquisa abordava sobre como a revista Cult trabalhava o conceito de Filosofia. Constatamos ainda que uma quinta pesquisa estudava sobre mídia e processos de aprendizado. Esta, embora tenha a escola como espaço de investigação, o faz sob a ótica do aprendizado de conhecimentos disciplinares.

Ao observarmos o foco dessas pesquisas, verificamos que há uma predileção dos pesquisadores por analisarem o debate teórico sobre o conceito de mídia-educação – inclusive sobre a questão da terminologia – bem como as produções midiáticas das empresas de comunicação.

Tendo em vista que as experiências mídia-educativas realizadas em escolas públicas, muitas vezes, são interrompidas por diversas razões (corte de verbas, mudanças de gestão, troca de educadores etc), entendemos que a análise das mesmas tende a ficar comprometida. Na leitura das dissertações,

não faltaram relatos de pesquisadores que iniciaram sua incursão em campo e foram forçados a mudar sua trajetória devido a problemas desta natureza, o que pode contribuir para inibir o interesse em investigações no espaço escolar. Outras razões podem evidentemente colaborar para este distanciamento da escola, tais como o alto investimento de tempo para acompanhar tais processos, as dificuldades da burocracia para autorizar as pesquisas, entre outros, como relatado em algumas das pesquisas, como em Ramos (2005) e Viezzer (2005)

3.3 Categorias de Análise

Segundo Herscovitz (2010) a análise de conteúdo pode ser utilizada em estudos exploratórios, descritivos ou explanatórios. A autora chega a comparar os pesquisadores que utilizam esta técnica a detetives. Ambos vão em busca de pistas para desvendarem os significados dos signos e das narrativas afim de expor tendências, conflitos, interesses, ambiguidades ou ideologias presentes nos textos examinados. O primeiro passo apontado pela autora, nesse sentido, começa por uma pergunta ou hipótese que fará o elo entre teoria e prática. As perguntas, para ela, são consideradas mais fáceis de se trabalhar do que as hipóteses.

Herscovitz (2010) afirma que pesquisas que utilizam a análise de conteúdo como metodologia de estudo devem se apoiar em dois pilares: a lógica e a observação. Para tanto, Herscovitz (2010) defende trabalhos baseados no que chama de intersubjetividade, ou seja:

(...)a capacidade de diferentes investigadores de concordar em suas observações e conclusões. Como regra, não se trabalha com generalizações universais nas ciências sociais; menos ainda quando se utiliza a análise de conteúdo – método centrado em codificações e definições operacionais individuais, porém replicáveis, que buscam desvendar as pistas de textos, símbolos, sons e imagens. (Herscovitz. 128: 2010)

Seguindo o caminho proposto por Herscovitz (2010), definida(s) a(s) hipótese(s) ou pergunta(s), a pesquisadora sugere que o investigador determine seis aspectos de seu trabalho:

- 1) Quais são os objetos de estudo?
- 2) Como eles são definidos?
- 3) Qual a população ou universo (conjunto de objetos) de onde será retirada a amostra?
- 4) Em que contexto estão os objetos de estudo?
- 5) Quais são as delimitações de estudo?
- 6) Qual o alvo das inferências?

Deste modo, compreendemos com Herscovitz (2010) que a técnica de amostragem na análise de conteúdo varia conforme o enfoque metodológico do estudo. Para abordagens qualitativas, o termo corrente para a parte da população de objetos estudados é *corpus*.

Resolvidas as questões sobre o que analisar e o *corpus* a ser analisado, precisamos pensar em como analisar o material filtrado. Herscovitz (2010) alerta que para trabalhar com esses conceitos é preciso especificá-los com precisão, estabelecendo os indicadores (presença ou ausência de certas características), as dimensões (proporção ou extensão de certas características) e os atributos (caráter de certas características como longo ou curto, feminino ou masculino, favorável ou desfavorável) do que queremos medir, de modo que quem lê os resultados de uma análise de conteúdo conheça de antemão as categorias mutuamente exclusivas utilizadas pelo investigador. Portanto o processo de conceituação precede o de classificação do conteúdo.

Com base no exposto acima e nos critérios de seleção e descarte, chegamos a 05 objetos para análise: Ramos (2005), Viezzer (2005), Hack (2005), Farias (2010) e Ribeiro (2015). Para tanto, desenvolvemos 10 categorias para melhor compreender e tabular os resultados. São elas:

1. Compreensão de mídia-educação: Nesta categoria será identificado o conceito de mídia educação do pesquisador, a existência de problematização do conceito e sua aplicação à experiência analisada;

2. Objetivos da experiência/política de mídia-educação: Nesta categoria será identificado como o pesquisador se coloca diante dos objetivos da ação/política de mídia educação em análise e de sua abrangência, ou seja, se o pesquisador analisa as três dimensões que integram o campo da mídia educação;

3. Contexto da experiência/política de mídia-educação: Nesta categoria será identificado se os atores envolvidos na experiência/política de mídia educação problematizam o ambiente escolar e comunitário no qual a experiência/política ocorre e se o pesquisador também o faz;

4. Atores envolvidos da experiência/política de mídia-educação: Nesta categoria serão identificados os atores envolvidos na experiência/política de mídia educação e aqueles que foram privilegiados pelo pesquisador no processo de análise. Além disso, deverá ser analisado se o pesquisador problematizou a rede de motivações e interesses associada às práticas/políticas dos agentes;

5. Tipos de ação de mídia educação analisadas: Nesta categoria serão analisadas quais as ações de mídia educação que foram objeto de análise pelo pesquisador e com base em quais referências e indicadores a análise foi feita;

6. Mídias/Aplicativos abordados nas experiências/políticas de mídia educação: Nesta categoria serão analisadas quais mídias e/ou aplicativos foram analisados e/ou privilegiados pelos pesquisadores e com base em quais referenciais e indicadores a análise foi feita;

7. Temas abordados na experiência/política de mídia educação: Nesta categoria serão analisados quais temas os projetos/políticas de mídia-educação analisados pelos pesquisadores versam, se estes foram problematizados no que tange à escolha temática e se os pesquisadores apontaram temas que ficaram descobertos pelas práticas que acompanham;

8. Métodos de promoção das práticas de mídia educação: Nesta categoria serão analisados quais métodos foram mencionados pelos pesquisadores como presentes nas ações/políticas de mídia educação e dentre eles quais o pesquisador abordou na análise e como o pesquisador problematizou a opção metodológica nas experiências/políticas analisadas e ainda se explicitou seus problemas e suas potencialidades.

9. Auto-avaliação das experiências de mídia educação: Nesta categoria serão analisadas se os pesquisadores identificam processos auto-avaliativos nas experiências objetos de sua atenção e se as problematizam;

10. Avaliação dos resultados: Nesta categoria serão analisados os resultados apresentados pelos pesquisadores sobre as experiências que investigaram e se o fizeram considerando critérios claramente definidos.

Cada categoria se desdobrou e agrupou um conjunto de perguntas que nos guiaram em nossas análises. Em alguns casos, desenvolvemos uma pergunta de partida para que pudéssemos nos guiar na elaboração dos itens que se seguem. O que essas categorias nos revelam é o que será explicitado nos capítulos a seguir.

4. PARÂMETROS AVALIATIVOS EM MÍDIA-EDUCAÇÃO: PRINCIPIOLOGIA

Neste capítulo, abordaremos aspectos relativos ao que estamos designando a principiologia das experiências de mídia educação, ou seja, os elementos que sustentam conceitualmente a proposta em sua natureza, seus objetivos e o modo de compreender os agentes envolvidos nesse tipo de experiência. Nossas observações perfilarão cada dissertação, em ordem alfabética, segundo o nome do (a) pesquisador (a), buscando problematizar, desde essa perspectiva conceitual, a construção dos parâmetros avaliativos que subsidiam a apresentação dos resultados dessas dissertações.

4.1 Categoria 01: Compreensão de mídia-educação

Nesta categoria identificamos o conceito de mídia-educação apresentado pelo pesquisador, bem como a existência de problematização do conceito e sua aplicação à experiência analisada.

Ao observarmos a compreensão que os autores têm sobre a mídia-educação, nos deparamos com uma questão que já foi abordada no primeiro capítulo deste trabalho - a questão da terminologia. Como já explicamos, adotamos a expressão “mídia-educação”, tal qual pensada por Fantin (2006). No entanto, ao analisarmos os objetos selecionados para esta última etapa, verificamos a ocorrência da utilização de outros termos, como a educomunicação, por exemplo. Optamos, então, por analisá-los mesmo assim, ainda que não tenhamos a compreensão de que “mídia-educação” e “educomunicação” sejam sinônimos. Esta escolha decorre do entendimento de que ao fazê-lo, potencializamos um maior alcance da análise, pautada em uma amostragem igualmente relevante. Nesse sentido, passamos a considerar não a terminologia em si, mas sim o campo de investigação que os pesquisadores estão se referindo. Ou seja, ações que unem, que convergem, saberes da Educação e da Comunicação com um mesmo propósito: a promoção da cidadania. Isto posto, vejamos a tabela abaixo:

Tabela 6: Compreensão de mídia-educação

1. Compreensão de Mídia-educação						
	1.1 Apresenta explicitamente o conceito de mídia-educação?	1.2 Problematiza o conceito de mídia-educação?	1.3 Não discutem o conceito de mídia-educação	1.4 Discute separadamente os campos de Mídia e Educação?	1.5 O pesquisador, no momento da análise, tece alguma comparação entre esse conceito e a experiência real que acompanha?	1.6 Os pesquisadores tecem críticas a essas visões? Quais?
Farias (2010)	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Hack (2005)	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Ramos (2005)	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Ribeiro (2015)	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Viezzler (2005)	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

Ao analisarmos as proposições de Farias (2010) quanto à terminologia utilizada na dissertação, podemos verificar a conceituação do termo “educomunicação”, logo nas primeiras páginas de seus escritos. Neste caso, na página 17, Farias (2010) faz uso do conceito desenvolvido por Soares (2006, p. 179).

Em Farias (2010), o termo é problematizado logo na Introdução da pesquisa, no primeiro parágrafo. No entanto, a questão da terminologia não é colocada como um ponto de destaque do trabalho. O autor afirma que existem outras formas de se referir ao encontro dos campos da Educação e Comunicação, mas não problematiza as diferenças conceituais entre eles.

Os campos da Mídia e da Educação, em Farias (2010), são discutidos separadamente. Para este autor, estamos diante de três campos e o terceiro seria o da Educomunicação. É fácil identificar na abordagem do autor da dissertação supracitada a influência do pensamento de Soares (2006) que, como ele mesmo reconhece, é uma das bases do seu pensamento:

Acredita-se que a interdiscursividade entre comunicação e educação pode ser estudada através de ferramentas conceituais oferecidas pelos teóricos que enveredaram por essa relação. Razão pela qual adotamos as concepções desenvolvidas por Paulo Freire, Mário Kaplun e Ismar de Oliveira Soares. (FARIAS, 2010, p. 17)

As práticas realizadas em campo e as discussões teóricas sobre como devem ser tais práticas estão no centro da análise de Farias (2010). Este autor busca, justamente, verificar como as experiências do campo são amparadas, ou não, por aportes teóricos. Ao analisar as ações das entidades Fundação Casa Grande e Catavento, Farias (2010) nos revela como ainda há dificuldade em

sistematizar metodologias de investigação neste campo. O que o pesquisador nos mostra é uma tendência dos atores envolvidos buscarem soluções pontuais para as realidades que encontram, o que torna difícil que uma mesma experiência seja repetida/reproduzida/multiplicada em contextos diferentes. Trata-se, sem dúvida, de uma questão atual e relevante que também é apontada como um desafio nos trabalhos de Ramos (2005) e Ribeiro (2015), como veremos mais adiante.

As críticas sobre as visões de mídia-educação apresentadas por Farias (2010) assinalam que deve haver um encontro entre o conhecimento teórico desenvolvido pela universidade e as práticas do campo.

É o sincretismo das duas possibilidades de adquirir conhecimento – formal e informal – o campo ideal para a constituição de educadores, passando por estratégias como a parceria direta entre entidades sociais e universidades; produção de publicações sobre o uso da mídia; estágios voluntários em projetos comunitários (...) Mesmo porque a finalidade dos projetos não é formar jornalistas, e sim educar para os meios. (FARIAS, 2010, p. 108)

Na dissertação de Hack (2005), não encontramos referência direta ao termo mídia-educação ou ainda educomunicação, mas ao termo “educação para a mídia”. No texto, a autora problematiza a presença da mídia no cotidiano dos jovens (tanto em espaços escolares, como fora deles) e busca compreender a relação entre os jovens, a mídia e o lazer (entendido como um dos elementos formadores da cidadania), questionando o fato de a mídia se manifestar – as vezes – como única opção de lazer gratuito.

Ao discutir os campos da Educação e da Comunicação, separadamente, Hack (2005) recorre a autores tais como Belloni (2001) e Fischer (2001) que fazem uso da expressão “mídia-educação” em suas obras. A escolha deste aporte teórico, deste modo, faz com que as análises de Hack (2005) sobre a leitura crítica da mídia e o papel da escola neste debate sejam guiadas pelas discussões dos mídia-educadores, ainda que o termo não seja explicitado.

A leitura/recepção crítica da mídia consiste no processo de “desconstrução” da produção midiática, através de estudo

aprofundado da forma como diversos elementos (linguagem, conteúdo, edição, fontes de informação e outros) são utilizados na sua elaboração. Difere-se da apropriação dos meios por seu foco basicamente analítico, não fazendo uso de instrumentos de produção midiática, mas a convergência destas duas abordagens propicia uma formação integral no sentido de complementaridade. Neste sentido, a televisão (e outros meios) deixa de ser apenas instrumento de percepção do mundo, para tornar-se uma ferramenta pedagógica que Educação/Educação Física mobiliza para intervir na vida. (HACK, 2005, p. 168)

Verificamos nesta abordagem que embora a autora questione a dimensão instrumental da comunicação, não ultrapassa essa visão já que trata a comunicação apenas como “ferramenta pedagógica”, sem dar o devido destaque à comunicação como forma de expressão, como discurso sobre o real que é por si mesmo construtor de mundos.

Em Ramos (2005), assim como em Farias (2010), verificamos o uso da terminologia “educomunicação”. Há uma apresentação do que significa o termo, mas não encontramos um debate sobre as outras terminologias adotadas para se definir o campo de confluência da Educação e da Comunicação. Em Ramos (2005), a educomunicação surge desde o título do trabalho que realizou. Quando o termo surge no corpo no trabalho, ainda na Introdução, o pesquisador opta por utilizar-se de uma nota de rodapé para, em suas próprias palavras explicar sobre o que trata o termo.

A Federação Nacional de Jornalistas e o Ministério da Educação reconhecem desde 1999 o conceito de Educomunicação como um campo emergente de intervenção social e de prática profissional. Na nossa avaliação, Educomunicação e Pedagogia da Comunicação referenciam os mesmos processos de ensino com base numa práxis construtivista, na qual a aprendizagem se realiza pelo fazer com a mediação de um agente mais experiente. (RAMOS, 2005, p. 59)

O pesquisador, contudo, relata que optou por não seguir apenas uma corrente de pensamento ou se ancorar em apenas em uma base teórica.

Diante da necessidade de recorrermos às teorias sob o desafio de construir novas práticas, sem a pretensão de encontrar “um porto seguro” para obter respostas ou desvendar questões definitivas, optamos por diversas teorias – a partir de uma teoria crítica da realidade¹ - que podem ser organizadas nos campos

do conhecimento da complexidade e da multireferencialidade. (RAMOS, 2005, p. 53)

Posteriormente, Ramos (2005), faz referência a Croitor (2004) para reforçar o conceito de educomunicação que desenvolve em sua pesquisa. Como podemos perceber na citação abaixo, o sentido pensado por essa terminologia é o mesmo preconizado por Ismar de Oliveira Soares.

Para trabalhar essa nova formação com estudantes de ensinos fundamental e médio, cada vez mais os educadores têm adotado a chamada educomunicação, que consiste, em poucas palavras, em fazer o próprio aluno produzir comunicação - aprender a fazer vídeos, jornais, programas de rádio, sites na internet—, para que ele possa, aprendendo como se faz, ser capaz de analisar e interagir de outra forma com o que vê, lê e ouve. "Sendo capaz de produzir, o aluno será capaz de ter uma visão mais crítica do que recebe", diz Ismar Oliveira Soares, coordenador do NCE (Núcleo de Comunicação e Educação), da USP (RAMOS, 2005, p. 61).

Assim, Ramos (2005) compreende estar diante de três campos, cada um com suas próprias preocupações teóricas e metodológicas: a Comunicação, a Educação e a Educomunicação. Os campos são discutidos separadamente pelo pesquisador que expõe as dificuldades de se encontrar um equilíbrio para a realização de ações que possam produzir um sujeito autônomo e crítico.

Podemos perceber isso quando somos apresentados ao cenário que Ramos (2005) estudou. O pesquisador acompanhou experiências mídia-educativas em blogs, rádios e jornais de duas escolas de ensino médio da Bahia, identificadas por ele como JATD e RS. Ao nos apresentar o cotidiano destas duas instituições de ensino, de sua entrada nelas e seu percurso pessoal com o desenvolvimento de ações mídia-educativas, Ramos (2005) fala das questões próprias do Ensino, na preocupação constante dos educadores em promoverem o processo de ensino-aprendizagem, porém ainda baseados em modelos arcaicos, no qual o professor detém o saber e o estudante é o repositório do mesmo. O autor contrapõe esta visão com o pensamento de Freire (1996), principalmente, ao tratar do ensino dialógico e baseado na participação ativa do estudante no seu processo de construção do conhecimento. Neste bojo ainda estão presentes Vygotsky (1989; 1998), Brandão (1999; 2004), Chaves (2005) e Saviani (1991).

Para tratar do campo da Comunicação, o pesquisador apoia-se no pensamento de Enzensberger (1972) sobre mídia radical para pensar a prática comunicacional de seu tempo e criticar os modelos industriais. Sobre a interface dos campos, busca diretamente pensadores da zona de confluência das duas áreas, para pensar a presença da mídia no cotidiano escolar, bem como, para discutir o uso destas nos processos pedagógicos. Faria (1996; 2001; 2002), Freinet (1974, 1977 e 2001) estão entre os principais autores citados por Ramos (2005).

Ribeiro (2015), por sua vez, faz uso do termo mídia-educação em sua pesquisa para tratar da interface dos campos da Educação e da Comunicação. A pesquisadora ampara-se, principalmente, no pensamento de Fischer (2006) e Belloni (2012) para definir o campo e seus objetivos. Ribeiro (2015) argumenta ser necessário promover a formação das novas gerações para compreender criticamente as mensagens midiáticas presentes em qualquer suporte técnico, ainda que seu foco específico seja a televisão.

Ribeiro (2015) problematiza o uso desta mídia pela escola opondo as visões tradicionais às visões críticas a esse pensamento proposto pelos estudiosos da mídia-educação. Se de um lado, como evidencia a dissertação alguns educadores ainda apresentam resistência em recorrer às linguagens de mídia para a promoção do conhecimento, a presença das mídias no cotidiano dos estudantes e mesmo dos próprios educadores é reconhecida com um fato. Ribeiro (2015) afirma que a televisão disponibiliza informações, valores e saberes aos jovens. O fato, segundo a pesquisadora, necessita ser discutido e, portanto, é preciso se pensar em possibilidades pedagógicas que podem promover aprendizagens diversas por meio das mídias.

Para discutir o campo da educação, Ribeiro (2015) recorre ao pensamento de Prado (2007) para quem o fazer pedagógico deve possibilitar ao estudante aprender por meio da prática. Nessa perspectiva, a produção de conteúdos deve permitir ao discente atuar como participante ativo no processo de construção do conhecimento. O educando configura-se como autor desse processo de construção do saber e não apenas como coautor ou consumidor deste.

Este pensamento, vale dizer, está alinhado ao debate da mídia-educação que preconiza o protagonismo dos jovens, como produtores de

comunicação e acredita que o processo de ensino-aprendizado e fortalecimento da cidadania se dá por meio deste caminho.

É nesse sentido que Ribeiro (2015) nos apresenta a sua proposta de trabalho. Ou seja, desenvolvimento de um projeto de letramento com um grupo de 24 estudantes do 9º ano de uma escola estadual do município de Campina Grande. A pesquisadora partiu da premissa de que os estudantes participantes eram imaturos frente à mídia televisiva. Com isso, no intuito de contribuir para a formação de leitores mais críticos, Ribeiro (2015) desenvolveu uma experiência mídia-educativa a partir da produção de telejornais como forma de promover o uso social da leitura e da escrita. Para tanto, realizou debates e a produção de dois telejornais de perfis distintos, com base, a saber: “JPB”, veiculado pela TV Paraíba, afiliada da Rede Globo; “A Patrulha da Cidade”, veiculado pela TV Borborema, afiliada do SBT; e “Correio Verdade”, veiculado pela TV Correio, afiliada da Rede Record.

Deste modo, Ribeiro (2015) contrapõe as práticas realizadas pelas empresas de comunicação à crítica dos mídia-educadores e propõe a realização das oficinas de telejornalismo com o grupo de estudantes como uma forma de promover o letramento midiático e criticidade dos sujeitos participantes.

Por fim temos Viezzer (2005) que não utiliza a terminologia mídia-educação ou qualquer outra para se referir a interface dos campos da educação e comunicação. Em Viezzer (2005) esse novo campo não é citado. O que podemos verificar é que a pesquisadora trata separadamente os campos da educação e comunicação e percebe que há a interferência de um no outro. Ou seja, a pesquisadora propõe ações que promovam a leitura crítica de programas televisivos por entender que estes estão presentes nas rotinas dos estudantes, em especial aqueles que procuram a escola já na vida adulta.

Assim, a pesquisadora discute o campo da educação com base no pensamento de Freire (1987) que propõe uma educação libertadora, capaz de retirar o estudante do lugar de oprimido e centrar todas as suas ações no universo de sentido deste estudante. Sobre o campo da Comunicação, Viezzer (2005) busca os escritos de Martín-Barbero (2002) principalmente. A escolha do pesquisador latino-americano se deu por este dialogar diretamente com a mídia com a qual Viezzer (2005) elegeu trabalhar, a televisão. Além disso, Martín-

Barbero (2002) trabalha com a categoria de “mediação”, que irá permear todo o fazer de Viezzer (2005).

É interessante observar que a experiência de mídia-educação de Viezzer (2005) assemelha-se a desenvolvida por Hack (2005). Nos dois casos o que se promoveu foi o debate sobre a mídia - o que é válido e positivo – mas sem a produção de comunicação – de forma individual ou coletiva – por parte dos estudantes participantes.

A justificativa de Viezzer (2005) para não promover produções de comunicação com os estudantes participantes reside no fato de turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) apresentarem elevados índices de evasão escolar e baixo interesse em atividades prolongadas.

Aqui é preciso pensar trabalhos com duração de um mês e meio a dois meses no máximo, porque é o tempo que uma turma permanece mais ou menos a mesma; não adianta pensar trabalhos mais longos porque sempre serão interrompidos por esse sistema de progressão, porque o aluno não fica numa totalidade se não precisa mais, só para cumprir o tempo curricular; então é necessária uma nova organização do tempo e dos conteúdos. (VIEZZER, 2005, p. 26)

Compreendemos a dificuldade enfrentada pela pesquisadora ao estar diante de uma turma com uma dinâmica de funcionamento específica. Mas não podemos deixar de nos indagar se não haveria uma forma de estimular alguma produção de comunicação por parte dos estudantes trabalhadores, mesmo sob o rigor do tempo disponível.

4.2 Categoria 02: Objetivos da experiência de mídia-educação

Nesta categoria identificamos como cada um dos cinco pesquisadores se colocam diante dos objetivos da ação/política de mídia educação em análise e de sua abrangência. Ou seja, se os pesquisadores analisam as três dimensões que integram o campo da mídia educação. São elas: a) formar sujeitos críticos e participativos; b) ampliar a capacidade de leitura crítica da mídia e sociedade; c) fortalecer a condição de produtores de comunicação.

Tabela 7: Objetivos da experiência de mídia-educação

2. Objetivos da experiência/política de mídia-educação				
	2.1 Quais os objetivos?	2.2. Eles integram as três dimensões fundamentais no campo da mídia educação?		
		Formar sujeitos críticos e participativos	Ampliar a capacidade de leitura crítica da mídia e sociedade	Fortalecer a condição de produtores de comunicação
Farias (2010)	Analisar as metodologias de uso pedagógico do rádio para a formação de jovens em comunicação	SIM	SIM	SIM
Hack (2005)	Estabelecer uma compreensão das relações entre discurso midiático e o lazer em culturas juvenis	SIM	SIM	NÃO
Ramos (2005)	Constatar a riqueza da produção de blogs, rádios e jornais na escola para uma prática de ensino e aprendizagem; e a formação de seres protagonistas para a realização de uma mídia radical a partir das práxis com as TICs	SIM	SIM	SIM
Ribeiro (2015)	Promover a formação de leitores mais críticos, atuando na perspectiva do uso social da leitura e da escrita por meio de oficinas de telejornalismo	SIM	SIM	SIM
Viezza (2005)	Promover a criticidade dos estudantes trabalhadores mediante mensagens televisivas	SIM	SIM	NÃO

O principal objetivo de Farias (2010) é analisar quais as metodologias que são desenvolvidas com os jovens para a leitura crítica das mídias. O pesquisador busca saber se os projetos de rádio, educação e juventude desenvolvidos pela Fundação Casa Grande⁴⁶ – Memorial do Homem do Kariri/Escola de Comunicação do Sertão, localizada na cidade de Nova Olinda, na zona rural; e Catavento⁴⁷ – Comunicação e Educação Ambiental, desenvolvida na capital Fortaleza baseiam suas formações na metodologia do aprender-fazendo - ou não - e se este processo consegue incentivar a autonomia dos participantes.

Hack (2005), por sua vez, objetiva compreender como a mídia está presente no lazer de estudantes do ensino médio e as implicações dessa presença em suas vidas. Partindo dos pressupostos de Dumazedier (1979) e Marcellino (1987), a pesquisadora compreende o lazer como um importante

⁴⁶ Segundo o site da própria entidade: “A Fundação Casa Grande - Memorial do Homem Kariri é uma organização não- governamental, cultural e filantrópica criada em 1992, com sede em Nova Olinda, Ceará, Brasil. Sua criação se deu a partir da restauração da primeira Casa da Fazenda Tapera, hoje cidade de Nova Olinda, ponto de passagem da estrada das boiadas que ligava o Cariri ao sertão dos Inhamuns, no período da civilização do couro, final do século XVII”. Disponível em: < <http://www.fundacaocasagrande.org.br/principal.php>> Acesso em: 04/08/16

⁴⁷ ONG criada em 2002 e que desenvolve ações em espaços escolares com vistas a promoção da cidadania e aprimoramento da criticidade de crianças, jovens e educadores por meio de ações mídia-educativas, mediadas – principalmente – pelo uso de rádios e jornais escolares.

elemento da cidadania e, com base neste pressuposto, se propõe a analisar as relações da mídia e do lazer nos cotidianos juvenis.

Ramos (2005) objetiva revisar as práticas pedagógicas das escolas e analisar as possibilidades de inserção das mídias no cotidiano de educadores e educandos. O pesquisador tem sua trajetória pessoal muito presente em sua pesquisa. Mesmo antes de desenvolver as experiências mídia-educativas nas escolas baianas de ensino médio JATD e RS, ele já desenvolvia ações desta natureza em outras instituições de ensino e mesmo em comunidades de baixa renda. A crença de Ramos (2005) no potencial transformador de uma educação para o uso crítico da mídia, tanto no que diz respeito a compreensão daquilo que nos é imposto pelas empresas e conglomerados de comunicação, como na revolução do ensino através do protagonismo dos estudantes e na construção do conhecimento entre educadores e educandos serão os elementos matriciais dos objetivos perseguidos na pesquisa que desenvolve. Nesse sentido, todas as ações de Ramos (2005) procuram atingir os três pilares básicos da mídia-educação.

Ribeiro (2015), assim como os demais autores, também assume o objetivo de promover a criticidade dos jovens que participam de experiências de mídia-educação. Ao realizar oficinas e debates assume como propósito desenvolver uma leitura crítica da mídia pelos estudantes participantes da experiência, por meio da proposição de situações-problema deflagradas com a exibição de matérias de telejornais e/ou a produção de telejornais com base no resultado das conversas realizadas com o grupo de estudantes.

Por sua vez, Viezzer (2005) propõe ações que promovam a leitura crítica de programas televisivos por entender que estes estão presentes nas rotinas dos estudantes, em especial aqueles que procuram a escola já na vida adulta.

Por observar esse fenômeno e percebê-lo de forma mais intenso entre os estudantes adultos, Viezzer (2005), apoiada no pensamento de Freire (1987) em educar a partir das vivências concretas dos estudantes, propõe uma revisão do processo de ensino-aprendizagem a partir da leitura crítica de programas televisivos.

O fato de trabalhar conteúdos que promovam o aluno, valorizando o que ele sabe, o que traz consigo de atividades profissionais e ouvindo o que ele precisa aprender torna-se um chamamento àqueles que abandonaram a escola ou nunca frequentaram. A proposta de EJA, ao partir do saber do aluno para estabelecer o confronto com o saber científico do professor, poderá resgatar o que há de mais bonito e pleno na educação e que deveria ser objetivo principal de qualquer instituição escolar: chamar o aluno não somente para receber o certificado e arrumar um emprego melhor, embora muitos ainda entrem com este objetivo, mas para se conhecer melhor, para aprender o que é necessário para mudar a sua realidade, para modificar regras, para repensar conceitos, para se posicionar criticamente diante do mundo, enfim, para viver melhor. (VIEZZER, 2005, p. 27)

Deste modo, podemos constatar que em todas as experiências/políticas de mídia-educação estudadas pelos pesquisadores, é afirmada a busca tanto formar sujeitos críticos e participativos, quanto de ampliar a capacidade de leitura crítica da mídia e da sociedade. Porém, quando se trata de fortalecer a condição de produtores de comunicação dos atores envolvidos nas experiências/políticas de mídia-educação, este objetivo foi destacado apenas em três dissertações (Farias, 2010; Ramos, 2005; Ribeiro, 2015).

4.3 Categoria 03: Contexto da experiência

Nesta categoria identificamos duas situações. Na primeira, questionamos se os atores envolvidos na experiência/política de mídia educação problematizam o ambiente escolar e comunitário no qual a experiência/política ocorre. Na segunda, nos perguntamos se o pesquisador também o faz.

Tabela 8: Contexto da experiência

3. Contexto da experiência				
	3.1 O contexto escolar e comunitário é abordado nas práticas/políticas de mídia educação pelos atores que vivenciam a experiência?	3.2 O contexto escolar e comunitário é identificado e problematizado pelos pesquisadores?	3.3 Quais elementos comuns são identificados pelos agentes como problemáticos e/ou como potencializadores da experiência/política de mídia educação para a cidadania?	3.4 Quais elementos foram identificados pelos pesquisadores como problemáticos e/ou como potencializadores da experiência/política de mídia educação para a cidadania?
Farias (2010)	SIM	NÃO	<p><u>Potencializador</u>: Participantes com diferentes vivências culturais;</p> <p><u>Problemático</u>: Participantes com idades muito diferentes</p>	<p><u>Potencializador</u>: conhecimento prévio sobre o uso de tecnologias, como o rádio e o computador</p> <p><u>Potencializador</u>: Ensino/aprendizado entre os pares</p> <p><u>Potencializador</u>: boa escrita</p> <p><u>Potencializador</u>: Formação em teatro</p> <p><u>Problemático</u>: Tempo de aprendizado (é diferente para cada participante)</p>
Hack (2005)	SIM	SIM	<p><u>Problematizador</u>: Apatia dos jovens em relação a assuntos políticos e econômicos em detrimento à diversão</p>	<p><u>Potencializador</u>: Interesse dos estudantes em participarem da experiência</p> <p><u>Potencializador</u>: Acesso dos jovens à internet</p> <p><u>Problemático</u>: Estudantes falarem de suas expectativas para o futuro</p>
Ramos (2005)	SIM	SIM	<p><u>Potencializador</u>: Desejo de participação nas oficinas; liberação de espaços físicos na escola para realização das oficinas; engajamentos dos professores propedêuticos; interesse do núcleo gestor nas oficinas</p> <p><u>Problematizador</u>: Greve dos professores, roubo de equipamentos, precariedade dos equipamentos disponibilizados; pulverização dos estudantes participantes em diversas turmas; fiscalização eletrônica dos estudantes</p>	<p><u>Problemático</u>: Estudantes diferenciarem os termos "lazer" e "tempo livre"</p> <p><u>Potencializador</u>: Interesse dos estudantes em participarem das oficinas, existência de disciplina de Jornalismo Escolar na escola acompanhada, disponibilização de espaços físicos para realização das oficinas, funcionamento das escolas aos finais de semana, horários livres durante a semana (falta de professores)</p> <p><u>Problematizador</u>: Roubo dos computadores, greve dos professores, pulverização dos estudantes participantes das oficinas em diversas turmas, dificuldade dos estudantes em participarem das oficinas aos finais de semana, Pulverização dos estudantes em turmas diferentes, Elevado índice de reprovação dos estudantes</p>
Ribeiro (2015)	SIM	SIM	<p><u>Potencializador</u>: uso das TIC's em sala de aula</p> <p><u>Problematizador</u>: falta de tempo para realização das atividades, timidez, dificuldade de escrita, celulares com poucos recursos tecnológicos, indisponibilidade dos entrevistados</p>	<p><u>Potencializador</u>: a pesquisadora era também professora da escola; a pesquisadora conhecia os estudantes participantes de anos anteriores; disponibilidade de realização das atividades no contra turno dos estudantes; disponibilização de espaços físicos na escola para realização das atividades.</p> <p><u>Problematizador</u>: Desinteresse dos estudantes</p>
Viezer (2005)	SIM	SIM	<p><u>Problematizador</u>: tempo para realização das atividades fora do horário das aulas</p>	<p><u>Problematizador</u>: Sistema de ensino da EJA ser diferente dos estudantes regulares; tempo para realização das atividades fora do horário</p>
			<p><u>Potencializador</u>: Utilização de recursos multimídia em sala de aula</p>	<p>das aulas, resistência a trabalhos didático-pedagógicos fora do espaço escolar, resistência ao uso das TICs pelos estudantes e professores da escola.</p> <p><u>Potencializador</u>: disponibilização da escola em ceder espaço (sala) e tempo (aula de artes) para realização da experiência mídia-educativa</p>

Em Farias (2010), observamos que o contexto escolar e/ou comunitário é identificado e problematizado pelos atores envolvidos na experiência/política mídia-educativa. Em sua análise, contudo, o pesquisador, não problematiza a realidade dos grupos que estuda. No caso da Fundação Casa Grande, a cultura regional (Cariri) é o mote das ações desenvolvidas. Já para a Catavento, cada escola gera experiências diferentes devido a pluralidade dos contextos comunitários e escolares. Assim, os contextos são identificados por meio das escolhas temáticas dos estudantes, atores da experiência, como: rótulo social, preconceito e padrões sociais.

Deste modo, em Farias (2010), os contextos sociais são apresentados por meio das temáticas escolhidas pelos estudantes para a realização das práticas mídia-educativas ou das estratégias adotadas para a execução dessas práticas. No entanto, o pesquisador não problematiza esse contexto o que, para nós, é uma lacuna em sua análise. Por exemplo, a atuação dos mídia-educadores considerou o contexto de dificuldade de leitura dos estudantes – associado às lacunas no processo de alfabetização – e com base nisso foram feitas adaptações à proposta metodológica resultando em uma oficina de leitura. Neste aspecto, portanto, o contexto foi considerado, embora outras dimensões tenham sido pouco problematizadas como: as de classe social, de raça e gênero e suas implicações em processos de discriminação.

Os estudantes ao apontarem esses temas como pauta de suas práticas mídia-educativas sinalizam para um problema social vivido por eles. Entretanto, Farias (2010) não apresentou elementos que nos ajudassem a compreender como essas questões são experimentadas pelos jovens.

O fato, em Farias (2010) é visto como mais um elemento para esclarecer os objetivos da dissertação, ou seja, se a metodologia utilizada foi adequada ao projeto realizado e se esta foi pensada com base em algum aporte teórico ou apenas foi baseada nas experiências vividas anteriormente pelos mediadores.

Sobre os agentes promotores das práticas, Farias (2010) relata que um ambiente formado por pessoas com diferentes vivências culturais torna o resultado das experiências mais rico, ou seja, é um elemento potencializador de tais práticas. No que concerne à diversidade em contextos de aprendizagem, o autor destaca que alguns agentes preferem não formar grupos com pessoas com

idades muito diferentes. Por exemplo, crianças de 08 anos e jovens de 15. Isso porque as atividades para cada grupo etário são distintas e o que pode ser interessante para um, é desinteressante para outro.

A coordenadora Marilac Patrício coloca a dificuldade em idealizar um perfil dos jovens participantes (...) o projeto também acolhe os mais “danados”, mas evita concentrar muitos na mesma turma para não prejudicar o rendimento geral. *Os grupos tem que ser parecidos em idade ou maturidade: “a gente não trabalha com aquele grupo, um de sete, outro de doze, outro de quinze”. O ideal é juntar as idades próximas, pois acontece de “enquanto um estar cantando o outro querer mais ação e não aguentar mais”. O trabalho com os jovens utiliza temáticas mais próximas da vivência deles.* Já crianças pequenas têm que fazer atividades curtas, senão “vai cansar muito rápido. O jovem, ele suporta uma atividade mais longa. Mas aí tem que ser muito dinâmica”. (FARIAS, 2010, p. 86)⁴⁸

Farias (2010), por sua vez, destaca ainda outros pontos. Para o pesquisador, o conhecimento prévio sobre o uso de tecnologias é visto como um fator favorecedor de práticas de mídia educação para promoção da cidadania. Caso o participante já tenha algum domínio das tecnologias e/ou uma boa capacidade de leitura, interpretação e escrita, terá sua capacidade de comunicação e expressão fortalecida por meio das atividades de mídia educação. Esse é o caso, por exemplo, dos estudantes com formação em teatro. Caso contrário, será necessário mais tempo de formação do participante nas oficinas.

(...) obtém vantagem quem já tiver uma boa escrita e afinidade com informática. Em nossa experiência pessoal, como mediador, percebemos que se destacam geralmente os educandos com formação em teatro. Esses parecem ter afinidade maior com o rádio. Talvez pela capacidade de improviso e da veia criativa. (FARIAS, 2010, p. 106 e 107)

Esses conhecimentos prévios estão relacionados diretamente à promoção da cidadania, por meio das práticas mídia-educativas, uma vez que i) para que se faça a crítica dos discursos das mídias se faz necessário decodificar os textos (gráficos, verbais e audiovisuais) produzidos por elas e esse processo é facilitado quando se tem uma boa capacidade de leitura, interpretação e

⁴⁸ Grifos nossos.

escrita; e ii) o domínio das tecnologias possibilita o uso destas para a expressão e divulgação desse pensamento crítico, seja por meio das redes sociais ou mesmo de plataformas mais complexas.

Em Hack (2005), os agentes que realizam a mídia-educação consideram as situações contextuais nas suas práticas de mídia educação. Os jovens relatam situações presentes em seus cotidianos como o controle das famílias sobre as possibilidades de lazer das meninas, o consumo de drogas (lícitas e ilícitas) e a preocupação com o futuro profissional. Tais temas são apresentados como recorrentes nas discussões do grupo.

É, mas as meninas são mais presas em casa.
 - A mãe não libera a filha pra sair. Não vai em festa.
 - É, às vezes, só depois dos 15 ou depois dos 18 [anos].
 - Os meninos são mais liberados⁴⁹

Minha mãe me dá muito conselho e eu vejo o que ela passa. Eu quero me estabelecer sem depender de marido (...) pretendo me formar na vida e ter uma boa condição de vida.⁵⁰

Ter que correr atrás porque não tá fácil. Meu primo disse que emprego não tem. Então tem que fazer concurso em cima de concurso... não tá nada fácil... até conseguir passar em algum. O maior sonho é ter um emprego⁵¹

Bom... têm uns jovens que pretendem alcançar seus objetivos, arrumar um emprego, terminar uma faculdade, tem uns que já quer mais bagunça, badalação, não estuda, só quer saber de curtir a vida, ir aos bailes, tomar cachaça, tomar muito álcool, fumar, então depende da consciência de cada um, né? Mas assim, quem quer buscar mesmo alguma coisa, um objetivo de vida que é um trabalho, que é construir família, essa pessoa se ela quiser, consegue!⁵²

A pesquisadora traz esses relatos ao texto – o que mostra que ela está atenta a essa questão – e problematiza essas situações e sua apropriação pelos agentes na realização das práticas. No que tange ao contexto escolar, a pesquisadora resgata em sua dissertação depoimentos de estudantes que revelam o descompasso entre a didática oferecida em sala de aula e a que eles

⁴⁹ Depoimento colhido pela pesquisadora HACK (2005, p.97)

⁵⁰ Depoimento colhido pela pesquisadora HACK (2005, p.97)

⁵¹ Depoimento colhido pela pesquisadora HACK (2005, p.102)

⁵² Depoimento colhido pela pesquisadora HACK (2005, p. 105)

gostariam de vivenciar, esta com a utilização de novas linguagens e recursos tecnológicos.

Em relação à escola uma coisa que eu acho errado é ter uma sala cheia de computadores e nós não termos acesso. Desde o início do ano nossa sala freqüentou uma vez só essa sala de computadores para digitar trabalho de biologia. Acho que deveriam dar mais oportunidades para nós aqui na escola. Tanto de computadores aí e a gente não tem oportunidade. Eu mesmo não sei mexer. A internet deveria ser acessível. O laboratório de informática... Porque para ir nesta sala de computador demora um mês... é uma enrolação que só... A biblioteca fica fechada o tempo todo...⁵³

Nesse sentido, Hack (2005) analisa esses contextos, discutindo – através desses discursos – os conflitos vividos pelos jovens, como o controle exercido sobre as meninas por suas famílias, o uso de drogas (lícitas e ilícitas) pelos jovens e as práticas pedagógicas ofertadas pela escola. A pesquisadora identifica um misto de preocupação e esperança nas falas desses estudantes em conseguir ascender socialmente, através da Educação. Sonham em ter vidas melhores do que aquela vivida e oferecida por seus pais e, ao mesmo tempo, demonstram medo de não obterem êxito devido as condições sociais em que estão inseridos. Com isso, evidenciam ter uma visão madura, de algum modo até mesmo precoce, sobre questões do mundo adulto. A autora reconhece e confere destaque em seu texto ao desejo desses jovens de viverem esta fase da vida com liberdade e sem essas preocupações. O próprio conflito entre o que é ser jovem e o ser adulto está presente nas reflexões de Hack (2005). Isto acontece quando a pesquisadora pede que o grupo busque definir essas duas fases.

Ao abordar o contexto escolar, Hack (2005) reconhece as limitações da infraestrutura já existente, bem como problematiza a questão do ensino tradicional praticado pela escola num contexto em que as mídias estão intensamente presentes na vida de estudantes e educadores.

A experiência de Hack (2005) é também reveladora na identificação de elementos problemáticos e potenciais do modo como a consideração do contexto escolar e comunitário, na análise da pesquisadora, é decisivo para que

⁵³ Depoimento colhido pela pesquisadora HACK (2005, p.117)

a experiência seja bem sucedida. Primeiramente, durante os encontros, os estudantes relataram que a maior, ou o principal, dificuldade para que seus pares formulassem críticas sobre a mídia e perceber os diversos discursos presentes nas mídias tradicionais (tv e jornais impressos principalmente) seria a apatia destes em relação a assuntos políticos, por exemplos. A pesquisa expõe essa questão através das falas desses jovens que afirmam existir a prevalência no interesse pelo entretenimento na relação com a mídia, ou seja, que a maioria estaria interessada apenas em se divertir. A pesquisadora problematiza essa leitura, destacando que não se trata de uma visão unânime entre os estudantes do grupo. Muitos relatam que há sim um interesse pelo debate político, porém há diversidade de pensamentos.

Já para a pesquisadora, o principal problema encontrado durante a realização da experiência de mídia-educação foi, num dado momento, conseguir que os jovens expressassem suas aspirações sobre o futuro e conseguissem diferenciar as categorias “lazer” e “tempo livre”. Hack (2005) relata que os estudantes questionaram a razão dela se importar com esse tipo de questão e de como diferenciar uma da outra.

Numa entrevista, quando solicitado dos jovens verbalizar os seus sonhos e projetos de vida, houve grande silêncio. A princípio, reformulei a questão, mesmo assim, ainda percebi um misto de excitação e constrangimento. Será que estes jovens não sonham? Será que eles não esperam nada do e para o futuro? Estão completamente sem perspectivas? Como lembra Eduardo Galeano “todos os pecados têm redenção, menos o pecado contra a esperança”. Ou os sonhos são só seus e não devem ser compartilhados com estranhos? (Hack, 2005, p. 101)

A estratégia adotada para a solução do problema foi então buscar um novo diálogo, de forma que os jovens pudessem sentir-se a vontade para falar e expressar livremente seu pensamento.

Hack (2005), apoiando-se nos depoimentos dos estudantes, aponta o acesso dos jovens à internet – fora da escola, em ambientes como lan houses e o próprio smartphone – como importante elemento para acesso a outras linguagens de mídia e pontos de vista sobre um mesmo fato e um fator destacado para o aprimoramento da criticidade dos jovens sobre as produções

mediáticas. A consideração deste aspecto contextual inclusive, reforçará a crítica da pesquisadora sobre a subutilização dos recursos multimídia pela escola.

Em Ramos (2005) o contexto escolar está presente constantemente nas experiências mídia-educativas promovidas pelo pesquisador que, neste caso, é também ator/conductor pelo desenvolvimento da ação de mídia educação abordada no estudo. Desde o momento da escolha das pautas, até a publicação das matérias produzidas, os estudantes são estimulados a buscarem elementos do seu cotidiano para comporem suas produções.

a pauta, preferencialmente está voltada para a relação do cotidiano da escola: a instituição, os processos de interação de sala de aula, as ações e reações da comunidade – professores, alunos, funcionários, e também o meio social, o espaço mais amplo da ecologia dos alunos. Discutimos como a instituição age sobre alunos, professores, escola e como as práticas da escola refletem a estrutura social mais ampla imposta pelos governantes através dos organismos do Estado, interferindo nas direções, no conteúdo curricular. (RAMOS 2005, p. 88)

Uma temática recorrente trazida pelos jovens diz respeito às questões raciais. Os estudantes produziram matérias abordando a identidade negra, expressa – por exemplo – no trato do cabelo das meninas. As matérias questionavam a razão do conceito de beleza ser a do cabelo liso e o preconceito que muitas jovens negras sofrem ao manterem os cabelos crespos. O lazer também estava presente nas ações promovidas pelas oficinas.

A greve dos professores e a apatia do grêmio escolar foram também assuntos presentes nas produções dos estudantes. Estes, por sinal, foram alvo de constante polêmica na escola. Os professores não viam com bons olhos a postura adotada pelos jovens em não apoiarem o movimento grevista. Para os estudantes, a greve colocava em risco as chances destes de ingressarem no ensino superior.

Ramos (2005) afirma que os estudantes, em nenhum momento, se colocaram contra o direito à greve, mas cobravam uma resposta sobre como equilibrar as reivindicações dos educadores e as necessidades dos estudantes. As estratégias de controle sofridas pelos estudantes também foram colocadas em suas produções. Fato que também gerou atrito entre os professores e os produtores da notícia. A escola JATD havia implantado câmeras de segurança

por todo o prédio. A medida, motivo de orgulho do diretor, era a razão da insatisfação dos jovens que sentiam sua privacidade violada.

Faz pouco tempo que os alunos do CERS viraram participantes de um *Reality Show*. Câmeras implantadas por todo Colégio mostra a intimidade dos alunos. Demoraram tanto tempo pra colocar as Câmeras quando colocou não quis mais parar. Alunos andam com placas escritas “FILMA EU, RAMILTON”. As tias do portão são as seguranças do programa apresentado por Zaira B.(apelido). Muitos alunos adoram essa fama temporária, por exemplo: Everton “Cabelo” ficou famoso por ser flagrado muitas vezes fora da sala e ganhou o título “Filão do Ano” pela Segunda vez consecutiva. Queremos saber qual será a próxima novidade igual a essa!! (RAMOS, 2005, p. 103)

Para Ramos (2005), entre os elementos potencializadores de sua experiência de mídia-educação estão o interesse dos estudantes em participar das oficinas ofertadas pelos pesquisador e a infraestrutura disponibilizada pela escola. Esse último ponto, no entanto, vale algumas considerações. As escolas acompanhadas por Ramos (2005) dispunham de computadores com acesso à internet, bem como salas de aula disponíveis para realização dos encontros e equipamentos de rádio. Apesar disso, Ramos (2005) relata a precariedade das máquinas existentes, o que limitava sua ação.

As maiores dificuldades não partem dos alunos, mas da precariedade das condições materiais. Ambos os colégios que pesquisamos têm laboratórios de informática com em média 25 máquinas em condição de uso – estas, no entanto apresentam muitas dificuldades para configuração de *softwares*, devido pouca memória, tempo de uso, lixo eletrônico. Todos os laboratórios dispõem apenas de *softwares* proprietários⁵⁴. Uma das escolas tem seus computadores em rede e acesso à internet, além de equipamentos de *data-show*, impressoras e um telão. Também não dispomos dos *softwares* de que necessitávamos para edição de textos e imagem – o que nos levou a realizar muitas improvisações. No entanto, mesmo com todas as dificuldades, quase todos aprendem rapidamente as noções gerais destes programas e passam a manusear o computador, criar e-mails, fazer pastas com seus nomes e

⁵⁴ O software proprietário, privativo ou não livre é um software para computadores que é licenciado com direitos exclusivos para o produtor. Conforme o local de comercialização do software este pode ser abrangido por patentes, direitos de autor assim como limitações para a sua exportação e uso em países terceiros. Seu uso, redistribuição ou modificação é proibido, ou requer que você peça permissão, ou é restrito de tal forma que você não possa efetivamente fazê-lo livremente. A expressão foi criada em oposição ao conceito de software livre.

organizar os arquivos e até categorizar os assuntos de pesquisa. (RAMOS, 2005, p. 81)

Outro problema associado ao contexto enfrentado pelo pesquisador foi a pulverização dos estudantes em diferentes turmas, no segundo ano de realização das oficinas. Segundo relata, houve uma conversa com os núcleos gestores, na tentativa de fazer com que os estudantes participantes dos projetos fossem mantidos numa mesma turma. Isso, segundo Ramos (2005) facilitaria a realização das oficinas, uma vez que o grupo manteria uma mesma rotina escolar. Apesar da promessa, o fato não se concretizou. A estratégia adotada então pelo pesquisador foi realizar encontros aos sábados e em momentos livres dos estudantes, decorrentes de faltas dos professores propedêuticos.

É neste momento que se revela o fato potencializador dessa experiência de maior valor para o pesquisador: o interesse dos estudantes em participarem do projeto. Mesmo os encontros acontecendo aos finais de semana, o grupo se mantinha. Foi esse interesse que, inclusive, possibilitou que as adversidades fossem superadas e a experiência fosse possível de se realizar.

A turma com quem tínhamos iniciado as atividades corria o risco de se fragmentar, principalmente devido ao altíssimo índice de reprovação que os professores anunciavam (...) Negociamos com a direção da escola para matricular os alunos que iriam repetir a série numa mesma turma, para depois buscarmos uma solução para inclusão dos seis aprovados para o primeiro ano, a fim de que todos continuassem juntos, pois era esta a reivindicação dos próprios alunos, na reunião de avaliação no final do ano. Mas quando saíram as matrículas e a distribuição das turmas, eles haviam sido dispersados em salas diferenciadas, o que impossibilitava a realização do projeto dentro das disciplinas Língua Portuguesa e Redação, como havíamos planejado. A justificativa da escola para a dispersão dos alunos foi o próprio ato da matrícula, realizada ainda sem os recursos da informática, apesar de dispor de computadores para este fim. Na organização analógica das turmas, nossa lista foi esquecida. Na volta às aulas, encontramos os alunos decepcionados e frustrados – tanto pelas reprovações, quanto pela impossibilidade de continuidade do Projeto. Procuramos novamente a direção para relatar a atomização da turma. Esperamos quinze dias pelas prometidas providências da direção, então reunimos os alunos no auditório e discutimos o que poderíamos fazer. Dessa reunião saiu a proposta de nos encontrarmos aos sábados, de 8 às 12, e no intervalo principal das aulas, diariamente durante a semana (RAMOS, 2005, p. 21)

Como podemos observar, esses elementos, em Ramos (2005), também nos ajudam a compreender o cenário escolar. Este era fortemente marcado pela ausência de professores (em decorrência da greve, bem como por motivos pessoais), elevados índices de reprovações, computadores obsoletos, roubo de equipamentos, controle sobre os estudantes, e autoritarismo dos gestores escolares. Vale dizer ainda que o pesquisador acompanhou duas escolas tidas pela Secretaria de Educação da Bahia como “modelos”. Este fato nos faz pensar nas condições das demais que não recebem esse título classificatório.

Em Ribeiro (2015) o contexto social da comunidade escolar é considerado nas práticas de mídia-educação realizadas pelo grupo. A pesquisadora passa a acompanhar matérias de programas policiais que, segundo os dados do questionário que a mesma aplicou, são apontados como os preferidos do grupo. Também identificamos a preocupação com o contexto social da comunidade escolar por meio das pautas resultantes das oficinas analisadas por Ribeiro (2015), tais como a falta de água, a insegurança e as doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti*.

Muitos assuntos foram levantados e, dentre eles, três ganharam destaque, a saber: as novas doenças transmitidas pelo *Aedes Aegypti*; a violência e o crescente número de assaltos na cidade; e o aumento dos dias de racionamento de água em Campina Grande. Vale destacar que esses temas foram sugeridos pelos próprios alunos como reflexo de sua vivência cotidiana e do acompanhamento dos fatos que eram noticiados nos telejornais. (RIBEIRO, 2015, p. 65)

Os estudantes, no momento da escolha das pautas, segundo relata Ribeiro (2015), discutiram essas questões apontando como enfrentam as dificuldades que sofrem pela falta de água e de assistência médica quando eles ou seus familiares são acometidos da doença, com as doenças causadas pelo mosquito transmissor da dengue, entre outras.

Ribeiro (2015), por ser também professora desses mesmos estudantes, compreende bem como essas questões afetam o dia-a-dia dos estudantes, tornando-se um dos responsáveis pelas faltas dos estudantes a escola, cujo prejuízo se expressa também no índice de reprovação de alguns jovens. A pesquisadora se detém com mais vigor em analisar o perfil

socioeconômico dos jovens. Para Ribeiro (2015), a condição socioeconômica daquele grupo é um dos fatores que os torna mais susceptíveis aos discursos das mídias e é por esta razão que ela se lança ao trabalho de promover o letramento midiático.

Viezzler (2005), finalmente, problematiza o contexto social em que os estudantes envolvidos na experiência de mídia educação estão inseridos. A pesquisadora, vale dizer, tanto estuda a prática mídia educativa, como é condutora da prática que estuda.

Diferente do que ocorre com as demais pesquisas citadas, encontramos, pela primeira vez, uma ação voltada ao público adulto, inserido no mercado de trabalho – ou desejoso de inserir-se nele por meio da obtenção de um grau mínimo de escolarização. São estudantes com idades variadas, desde adolescentes de 15 anos à pessoas com mais de 40 anos, que ou abandonaram a escola por necessidades diversas ou reprovaram alguns anos repetidamente.

Meu convívio com esta comunidade escolar específica e os dados coletados através dos questionários aplicados aos alunos permitem descrevê-los como pessoas que trabalham desde a adolescência na indústria, no comércio e em empresas prestadoras de serviço; têm entre 15 e 60 anos; criam filhos desde muito cedo e ajudam a sustentar a família mesmo quando são solteiros e não tem filhos ou, no caso das mulheres, interrompem seus estudos por dois motivos: porque casam e o marido não permite que estudem ou porque engravidam e não têm quem cuide dos filhos, devido a carência de creches públicas ainda existente nessa cidade, o que não é diferente nem melhor no resto do país. (VIEZZER, 2005, p. 35-36)

As dificuldades de conciliar as obrigações da vida adulta com o retorno à escola com vistas a obtenção de melhores condições de trabalho também são apontadas pelos estudantes participantes da prática mídia educativa. Temos contato também com essas falas de maneira indireta, nos momentos em que Viezzler (2005) faz alusão a esses fatos.

De acordo com a Prof^a Cleudete (em entrevista já citada), os alunos que chegam à escola preocupados em garantir ou arrumar uma vaga de trabalho, através das propostas ali desenvolvidas, aos poucos vão adquirindo consciência de que mais importante do que garantir a qualificação para a empresa em que trabalham é continuar os estudos para melhorar sua qualidade de vida. (VIEZZER, 2005, p. 37)

A realidade social desses estudantes trabalhadores e as características próprias do sistema de ensino EJA⁵⁵, são problematizados pela pesquisadora. Segundo Viezzer (2005), diferente do que ocorre com turmas regulares - onde os estudantes seguem usualmente juntos até o final do ano letivo - nas turmas de EJA, o estudante pode avançar de nível a qualquer momento.

Durante a realização desta investigação, por se tratar de uma pesquisa participante que incluía diretamente os alunos como agentes, enfrentei algumas situações também referidas por alguns outros professores, que de início considerei como empecilhos a um bom trabalho docente. Deparei-me com as passagens (avanços) constantes dos alunos para outras turmas; a entrada de alunos novos, dificultando a seqüência do trabalho e um maior aprofundamento de conteúdos; assim como a saída de outros alunos que ficavam exaustos de estudar e trabalhar, a medida que o final do ano se aproximava. (VIEZZER, 2005, p. 25)

Já entre os fatores contextuais favorecedores da experiência de mídia educação para a cidadania, Viezzer (2005) aponta o apoio recebido da escola para a realização de sua experiência mídia-educativa.

A escola conta com equipamentos de TV, vídeo, máquina fotográfica, retroprojeto, computador e Internet disponíveis aos professores, para serem usados com os alunos. O acesso a estas tecnologias não é dificultado, pois há uma pessoa para entregar os equipamentos, que estão guardados em mesas portáteis, de fácil locomoção. A maior procura dos professores é pelo vídeo, emprestado mediante agendamento prévio, sendo que apenas alguns professores utilizam o computador, talvez porque não haja uma pessoa disponível para esse atendimento. (VIEZZER, 2005, p. 38)

São elementos contextuais aqui tanto o apoio da gestão e de professores da escola, como a condição de infraestrutura da escola. Além dos equipamentos, a gestão escolar disponibilizou para a pesquisadora os horários das aulas de artes para a realização da experiência, bem como o espaço em que a mesma era realizada. O apoio da professora da disciplina foi fundamental para que a ação de mídia-educação pudesse ser realizada.

⁵⁵ Sigla para Educação de Jovens e Adultos

A pesquisadora busca, assim, neste contexto, desenvolver uma prática mídia-educativa a partir de elementos da realidade desse grupo. A televisão é compreendida por Viezzer (2005) como um elemento concreto do cotidiano daqueles estudantes. É por meio da programação televisiva, portanto, que ela pensa e desenvolve suas ações, gravando e exibindo matérias produzidas pelo programa Fantástico, da Rede Globo, preferidos pelos estudantes envolvidos na experiência de mídia educação.

Assim, ao acompanharmos todas essas pesquisas, podemos constatar que para os agentes realizadores das práticas/políticas de mídia-educação o contexto das comunidades escolares está sempre presente. Os agentes, frente à realidade em que vivem os atores, são levados a adaptar suas propostas mídia educativas para que as mesmas possam ser concretizadas. Assim, observamos a criação de oficinas de leitura, minicursos de princípios básicos de informática, acompanhamento individualizado dos estudantes participantes das práticas mídia-educativas, entre outras.

Os pesquisadores também problematizam a realidade social das comunidades escolares. Constatamos isso no processo de definição das pautas definidas para as oficinas de rádio e tevê, ou mesmo, na escolha dos debates promovidos em sala de aula com os estudantes participantes das práticas mídia educativas.

Esta contextualização no texto das dissertações aparece, contudo, de forma abreviada como dimensão analítica de avaliação da experiência. Em nenhuma das dissertações houve uma explanação de maior fôlego que nos explicasse como aspectos relativos às dimensões contextuais de classe, gênero e etnia se vinculam às questões como o preconceito racial, social e de gênero, manifestos na vida dos estudantes participantes das práticas/experiências mídia educativas.

4.4 Categoria 04: Atores envolvidos

Nesta categoria identificamos os atores envolvidos na experiência/política de mídia educação e aqueles que foram privilegiados pelos pesquisadores no processo de análise. Além disso, analisamos se o pesquisador

problematizou a rede de motivações e interesses associada às práticas/políticas dos agentes.

Tabela 9: Atores envolvidos

4. Atores envolvidos						
	4.1 O pesquisador menciona os atores?	4.2 Quais atores foram objeto de análise?	4.3 Com base em que referências conceituais a atuação deles é analisada pelo pesquisador?	4.4 O pesquisador menciona as motivações e interesses em jogo nas práticas/políticas de mídia educação?	4.5 Descreve e problematiza tais motivações e interesses	4.6 Quais são eles e suas implicações?
Farias (2010)	SIM	Estudantes e educadores	Referenciais conceituais: Paulo Freire, Mário Kaplún e Ismar de Oliveira Soares	SIM	NÃO	Motivações: meio ambiente; construção de sujeito crítico e autônomo. Implicações: novo olhar sobre si mesmo e o mundo ao seu redor
Hack (2005)	SIM	Estudantes	Referenciais conceituais: Dumazedier (1979), Marcellino (1987), Fischer (2001), Belloni (2001), Pires (2002) e Pais (1993)	Sim	Sim	Motivações: construção de sujeito crítico e autônomo Implicações: compreensão do papel da mídia no cotidiano dos jovens, em especial, nas horas de lazer
Ramos (2005)	SIM	Estudantes	Referenciais conceituais: Enzensberger	SIM	SIM	Motivações: construção de
			(2003), Croitor (2004), Freire (1996), Vygotsky (1989; 1998), Brandão (1999; 2004), Chaves (2005) e Saviani (1991), Faria (1996; 2001; 2002), Freinet (1974, 1977 e 2001), Freinet (1974; 1977; 2001)			sujeito crítico e autônomo Implicações: atualizar as práticas pedagógicas da escola, promover a atuação de jovens comunicadores, integrar as tecnologias de comunicação interativa com a prática de sala de aula
Ribeiro (2015)	SIM	Estudantes	Fischer (2006), Prado (2005), Setton (2011), Tinoco (2008) e Belloni (2012)	SIM	SIM	Formação de sujeitos críticos frente aos discursos da mídia Implicações: atualizar as práticas pedagógicas da escola, promover a atuação de jovens comunicadores, integrar as tecnologias de comunicação interativa com a prática de sala de aula
Viezer (2005)	SIM	Estudantes	Freire (1987)	SIM	SIM	Motivações: atualizar o processo de ensino-aprendizagem ofertado pela escola, alinhado ao pensamento de Freire (1987) e Barbero (2002). Implicações: utilização das linguagens de mídia e compreensão de estas configuram-se como elementos concretos do cotidiano dos estudantes trabalhadores

Farias (2010), em sua dissertação, menciona diretamente os atores das ações que acompanha, mas estes são apenas referidos e sua identificação não é detalhada. São estudantes de escolas públicas – alvo das ações – e professores - promotores da ação. Também estão neste bojo, os professores de sala de aula, estagiários dos cursos de comunicação e pedagogia. No entanto, a análise se dá com maior ênfase nos estudantes.

O educador é oriundo da academia, com formação em educação ou comunicação; e autodidata. O jovem educador é oriundo do ensino público, participante de um projeto de educação; e autodidata; tendo passado de educando a educador, ou desempenhando o duplo papel (...) Esse perfil é gerado pela concepção de ensino utilizada nos projetos e nas formações. (FARIAS, 2010, p. 106)

As motivações dos projetos são reveladas em Farias (2010). O autor se preocupa em tratar das motivações que levaram a criação das entidades que realizam as práticas de mídia educação – no caso, Fundação Casa Grande e Catavento – e em demonstrar como estas norteiam as dos projetos e suas implicações.

Fazendo a relação entre as duas experiências, percebemos que os relatos históricos demonstram certa semelhança ao evidenciar como as motivações iniciais de criação das entidades e dos projetos estão miscigenados com as vivências pessoais dos seus idealizadores. O caminho da Fundação Casa Grande parece mais intuitivo e o da Catavento mais planejado. Até mesmo porque a primeira surgiu espontaneamente como parte de um outro processo de reconhecimento da música da região. Uma necessidade foi materializando a outra, até chegar propriamente no rádio. A Catavento não. Ela nasceu dentro da academia e já como um projeto de mídia Isso proporciona os conhecimentos necessários para ampliar o seu uso educativo, não somente nas oficinas, mas também em estratégias de educação através do rádio. (FARIAS, 2010, p. 70)

O perfil do profissional facilitador dos processos de mídia-educação é apresentado por Farias (2010) como um outro fator desafiador. Para ele, tanto o Comunicador, como o Pedagogo têm potencial para desenvolver práticas de mídia educação, mas cada um com limitações próprias. Por isso, a defesa da formação de uma equipe multidisciplinar, para que as nuances do fazer mídia-

educativo possa ser atingido. Ainda sobre o perfil profissional, Farias (2010) soma a isso o fato de ainda ser comum nessas práticas, a presença de mídia-educadores sem formação acadêmica. Farias (2010) valoriza a contribuição desses profissionais, reconhece que a experiência pessoal de cada um deles é essencial para o sucesso dos projetos que acompanha, mas aponta que este perfil dificulta que as experiências possam ser reproduzidas em outros contextos. Ou seja, não teriam elementos suficientes para darem corpo a uma política pública de mídia-educação.

Em Hack (2005) apenas os estudantes são acompanhados pela pesquisadora. Ela os apresenta logo na Introdução de sua pesquisa com base em dados obtidos através do uso de questionário estruturado e revelando ter uma preocupação específica em considerá-los na ação de mídia educação e na análise. Este instrumento serviu para que a pesquisadora pudesse traçar um perfil sociocultural e econômico do grupo que acompanhou.

os jovens foram convidados a preencher um questionário (Apêndice II) com o objetivo de reunir elementos (aspectos de classe, identidade étnico-racial, gênero, religião, período de estudo, hábitos, preferências e outros) para delinear um perfil dessas juventudes, constituindo-se assim uma caracterização desses jovens-sujeitos. O segundo objetivo deste instrumento foi o de constituir os grupos para entrevistas a partir dos dados/indícios deste primeiro levantamento. Obtivemos quarenta e cinco questionários respondidos. (HACK, 2005, p. 33)

Antes de tratar dos jovens com os quais desenvolveu a prática de mídia educação, Hack (2005) traça um panorama do perfil do jovem brasileiro. Para tanto, recorre a relatórios da Unicef, IBGE, Rede Andi e revistas especializadas, como Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE e Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE), Encontro Nacional de Recreação e Lazer – ENAREL, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – INTERCOM; Revista Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) bem como o Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP.

As motivações da experiência de Hack (2005) no trato com os atores da experiência são claramente explicitadas. Ela afirma buscar contribuir para a formação de sujeitos autônomos e críticos. No seu entendimento, um dos caminhos possíveis para isso é a crítica da mídia, em especial, das narrativas midiáticas presentes na vida dos estudantes em seus momentos de lazer.

Em Ramos (2005) os atores são os estudantes de ensino médio de duas escolas públicas (JATD e RS). Ainda para compreender melhor estes atores, o pesquisador aplicou questionários socioeconômicos com os mesmos. Deste modo, o pesquisador revela – entre outros pontos – as atividades que os jovens desenvolvem nos tempos de lazer (o consumo de mídias, principalmente a televisão, é mostrado como a principal forma de lazer dos jovens acompanhados pelo pesquisador), o tempo que possuem para atividades lúdicas e/ou recreativas e os equipamentos tecnológicos que dispõe em suas casas.

Assim como ocorre com Farias (2010) e Hack (2005), em Ramos (2005), as práticas mídia-educativas visam a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de dialogar com as produções e linguagens de mídia existentes, bem como promover as bases para tornar os jovens participantes produtores de comunicação. .

Os atores envolvidos na prática mídia-educativa em Ribeiro (2015) são 24 estudantes do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Itan Pereira de Campina Grande (PB), da disciplina de língua portuguesa. A pesquisadora – também agente da prática mídia-educativa - revela preocupação em entender quem são esses atores. Segundo ela, trata-se de uma turma heterogênea, mas com abertura a novas experiências pedagógicas.

Vale destacar que se trata de uma turma heterogênea, formada, pois, por alunos que demonstram níveis variados de comprometimento com os estudos. (...). Todavia, é uma turma muito aberta à recepção de propostas de trabalho que fujam à rotina da tradicional aula de português: aquela que se dá a partir da leitura, interpretação de textos, exploração da gramática, execução e correção de exercícios de sala e de casa. Sempre que há uma proposta mais dinâmica, que motive a realização de atividades diferentes do previsível, há boa aceitação por parte de todos, que interagem e contribuem para a condução satisfatória das aulas (...) No entanto, apesar de receptiva, a turma é pouco autônoma e muito dependente do professor para a realização das tarefas propostas, de modo que, se o docente

não estiver recorrentemente motivando, os alunos se perdem no decorrer do trabalho e acabam por deixá-lo inacabado (RIBEIRO, 2015, p. 53)

Ribeiro (2015) revisa as suas próprias práticas pedagógicas de sala de aula, em especial as aulas de língua portuguesa. A pesquisadora reconhece com Fischer (2006) e Belloni (2012) o potencial educativo presente nas mídias, em especial a televisão, e propõe utilizá-lo para promover novas práticas do processo de ensino-aprendizagem, que permita aos estudantes aprender-fazendo.

A tomada de decisão parte da vivência da própria pesquisadora que também é professora de português da rede pública estadual de ensino da Paraíba. Ribeiro (2015) parte, portanto, de sua experiência pessoal para propor uma oficina de produção de telejornal com seus educandos. Além disso, numa fase preliminar da pesquisa, Ribeiro (2015) constata o hábito dos estudantes de assistir televisão, basicamente, programas de entretenimento, tais como novelas e *talk shows*. A observação se pautou, neste caso, em um questionário específico sobre consumo de mídia feito com os estudantes.

Apesar de compreendermos a tomada desta decisão, fica a lacuna sobre a realidade social dos estudantes. Ribeiro (2015) apenas nos fala, em momentos dispersos de seu trabalho, que os estudantes pertencem a classes sociais menos privilegiadas economicamente. Temos clareza da totalidade de estudantes participantes – 24 – mas não somos informados de quantas meninas e quantos meninos participaram, ou ainda, sobre a idade deles e tampouco essas dimensões são abordadas. O pesquisador informa apenas que são estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Campina Grande (PB).

O foco das ações de Viezzer (2005) também está no estudante. Porém, nesta pesquisa nos deparamos com um novo tipo de estudante: O trabalhador. Como já apontamos em categorias anteriores, a pesquisadora está diante de um grupo que busca a escola por sofrer pressões do mercado de trabalho e este aspecto é problematizado na dissertação e considerado na ação. A escolarização, para este grupo, é vista como um meio de se obter ou o ingresso ou melhores condições de trabalho. São estudantes entre 15 e 60 anos, com

famílias formadas, cercados de obrigações financeiras e sociais e que foram impelidos a deixarem a escola em segundo plano.

Para embasar suas ações, Viezzer (2005) recorre a Freire (1987). O educador, conhecido por pensar a educação para adultos, compõe a base do pensamento da pesquisadora, que compreende a necessidade de utilizar elementos concretos do cotidiano desses estudantes para que a sua experiência tenha êxito. Deste modo, ela considera esse aspecto em sua análise ao constatar que o grupo opta por utilizar seu tempo livre diante da televisão. As razões dessa escolha, segundo Viezzer (2005), residem no fator econômico. Como não dispõe de recursos financeiros para usufruírem outras formas de lazer, como o teatro ou o cinema por exemplo, optam pela televisão.

Ciente da importância das narrativas televisivas na vida desses estudantes, Viezzer (2005) busca estimular o desenvolvimento de sua capacidade crítica através do debate das matérias de programas escolhidos por eles. Cores utilizadas, temas abordados, sequência das matérias, vocabulário utilizado, música transmitida, são alguns dos pontos que Viezzer (2005) destaca durante os encontros.

5. PROBLEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE MÍDIA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, abordaremos aspectos relativos ao que estamos designando a problematização das práticas mídia educativas, ou seja, os elementos que dão conta das práticas propriamente ditas, com a apresentação de alguns de seus elementos constituintes, suas dinâmicas e avaliação dos resultados obtidos.

Nossas observações perfilarão cada dissertação, em ordem alfabética, segundo o nome do (a) pesquisador (a), buscando problematizar, desde os tipos de ações, o desenvolvimento das metodologias de promoção das práticas, até a apresentação dos resultados dessas dissertações.

5.1 Categoria 05: Tipos de ações analisadas

Nesta categoria analisamos quais as ações de mídia educação que foram objeto de estudo dos pesquisadores e com base em quais referências e indicadores a reflexão foi feita.

Tabela 10: Tipos de ações analisadas

5. Quais são os tipos de ações analisadas							
	5.1 Quais são os tipos de ação analisadas?				5.2 Descrevem essas ações?	5.3 Problematizam essas ações?	5.4 Com base em quais referências conceituais e indicadores?
	Oficinas	Rodas de Conversa	Aplicação de questionário	Outras			
Farias (2010)	Estratégias de Leitura, Mesa de som (notebook), produção de roteiros para rádio	-	-	-	SIM	SIM	Referencial conceitual: Rosseti (2004) e Kaplún (1994) Indicadores: Nível de leitura dos estudantes
Hack (2005)	-	Assuntos: Fases da vida, cotidiano, perspectivas de futuro	Perfil socioeconômico	-	SIM	SIM	Dumazedier (1979) , Marcellino (1987) , Fischer (2001) , Belloni (2001) , Pires (2002) e Pais (1993)
Ramos (2005)	Noções básicas de informática, Rádio, blog e jornal escolar	Próximas pautas e avaliação das atividades realizadas	Perfil socioeconômico	-	SIM	SIM	Enzensberger (2003) , Freire (1996) , Freinet (1974, 1977 e 2001)
Ribeiro (2015)	Produção de telejornais e propagandas em vídeo	Próximas pautas e avaliação das atividades realizadas	Consumo de mídia (televisão)	-	SIM	SIM	Fischer (2006) , Prado (2005) , Setton (2011) , Tinoco (2008) e Belloni (2012)
Viezzer (2005)	-	Discurso midiático	Consumo de mídia	-	SIM	SIM	Freire (1987) e Barbero (2002)

Sobre as ações desenvolvidas, observamos em Farias (2010), a produção de programas de rádio. Para tanto, foram desenvolvidas oficinas, tanto com os estudantes como com seus professores. Segundo Farias (2010) havia a necessidade de agir em duas frentes: uma voltada ao trabalho do mediador e outra dedicada ao do professor de sala de aula, de forma a fazer com que as ações destes dois atores fossem articuladas. Assim, eles poderiam desenvolver ações complementares e potencializar a motivação dos estudantes. Com os estudantes, para além das oficinas de rádio propriamente ditas, foram realizadas também outras atividades de leitura de textos jornalísticos, produção de roteiros e uso da mesa de som no *notebook*.

O pesquisador descreve estas ações e expõe os problemas enfrentados em campo. A maior dificuldade apareceu no momento da leitura dos roteiros. Ele reconhece a habilidade dos estudantes em se expressarem oralmente, mas identificou certa dificuldade de lerem os textos durante as atividades, ou ainda, de lerem com a entonação adequada. A oficina de Estratégias de Leitura surgiu então como uma forma de tornar possível a realização do trabalho.

Uma das maiores dificuldades da Catavento foi a criação dos roteiros. Por exemplo, na escola Maria Odnilra, localizada na cidade 2000, a equipe ... constatou um déficit na leitura e na escrita. As crianças tinham uma boa oralidade e capacidade de improviso, mas não conseguiam ler o texto. A solução foi a criação de inter-oficinas. (FARIAS, 2010, p. 96)

Por sua vez, Hack (2005), desenvolve duas atividades: entrevistas semiestruturadas e roda de conversa.

As entrevistas foram precedidas de um roteiro, elaborado considerando as respostas obtidas com a aplicação dos questionários. É de interesse notar que as ações mídia-educativas da pesquisadora focaram no debate sobre o papel da mídia no cotidiano desses jovens a fim de aprimorar e ampliar o senso crítico dos mesmos. Assim, compreendemos que esta foi a contribuição de Hack (2005). As rodas de conversa propostas pela pesquisadora foram o momento propiciador do debate sobre o que os estudantes

compreendiam dos discursos das mídias. Ela analisou, compreendeu e ensinou a crítica da mídia junto aos estudantes da escola.

Também compuseram as ações analisadas por Ramos (2005) as rodas de conversa com os estudantes. Nestas ocasiões, ocorria a definição das pautas que seriam desenvolvidas nas oficinas, bem como a avaliação das ações que foram desenvolvidas.

Aos sábados, dávamos andamento às atividades realizadas na semana. Era quando também fazíamos as avaliações, as críticas, auto-críticas e debatíamos questões mais abrangentes e políticas. Desses encontros foram realizadas as experiências com *blog* e jornal impresso. (RAMOS, 2005, p. 22)

O pesquisador descreve cada uma de suas ações, expondo as dificuldades enfrentadas pelo grupo, as soluções encontradas e os resultados identificados. O autor destaca em sua análise como um elemento importante, o fato de a tomada de decisão ser realizada coletivamente, com ativa participação dos estudantes.

O problema se fez realidade; a realidade exigiu solução; as soluções foram construídas em aprendizagens pelos sujeitos em ação. O que normalmente é apreendido através de cursos de informática – como domínio de *softwares* – passa a ser apreendido através da produção, pelo compartilhamento, pelas necessidades que se impõe, pelas ações e reações do próprio sujeito em querer agir e em ver a ação dos outros. (RAMOS, 2005, p. 147)

O pesquisador narra que havia planejado, num primeiro momento, ofertar oficinas de rádio, jornal e *blog*, porém ao constatar o pouco conhecimento que os estudantes possuíam de informática, decidiu promover também uma oficina de Informática Básica para fornecer os conhecimentos mínimos necessários para a realização das demais atividades previstas. Cada oficina é descrita desde a sua concepção até sua realização. Ramos (2005) utiliza-se de tabelas para expor os temas desenvolvidos, as pautas trabalhadas, os conhecimentos adquiridos pelos estudantes e a abordagem dada em cada uma delas.

Cada ação foi pensada, segundo Ramos (2005) conforme as necessidades dos estudantes e possibilidades ofertadas pelas escolas. É nesse

sentido que o pesquisador acrescentou a oficina de Noções Básicas de Informática ao constatar uma lacuna neste tipo de conhecimento. Noutro momento, o pesquisador nos conta que foi feita uma adaptação na produção da oficina de jornalismo escolar, pois os computadores não suportavam os programas de edição de texto e imagem (*pagemaker*⁵⁶ e *photoshop*⁵⁷, respectivamente). Ramos (2005) utilizou-se, então, do *word*⁵⁸ para realizar a edição dos textos. Mesmo recorrendo a um programa mais simples – do ponto de vista dos recursos gráficos – o resultado é apresentado como satisfatório, uma vez que foi mantido o objetivo básico da oficina: promover a publicação do pensamento dos estudantes em textos, com linguagens múltiplas, sobre temas do cotidiano dos jovens e por eles escolhidos.

Como já falamos na categoria 1 de nossa análise, Ramos (2005) opta por fazer uma abordagem teórica multireferenciada. No entanto, em nossa leitura do texto dissertativo do pesquisador, constatamos que ele recorre, mais frequentemente, ao pensamento de Enzensberger (1979), Freire (1996) e Freinet (1974, 1977 e 2001) quando necessita debater sobre mídia radical, educação dialógica e crítica da mídia, respectivamente. O mesmo ocorre com Ramos (2005) e foi desta forma que apontamos as referências conceituais acima.

A análise da experiência baseia-se no pensamento de Enzensberger (2003) sobre mídia radical para pensar a prática comunicacional de seu tempo e criticar os modelos industriais, bem como para orientar as atividades propostas nas oficinas.

Na projeção de Enzensberger é que se realiza hoje a Mídia Radical propagada por Downing como instrumento de emancipação dos sujeitos comunicantes. Sua tendência é de assumir um papel central na disputa ideológica no seio da

⁵⁶ Adobe PageMaker, foi um marco na história dos aplicativos de *desktop publishing*, e até meados da década de 1990, dominou o mercado no campo da produção gráfica, de material publicitário e jornalístico. Em virtude desse sucesso, a empresa Aldus produtora deste software foi incorporada pela Adobe Systems

⁵⁷ Adobe Photoshop é um software caracterizado como editor de imagens bidimensionais do tipo raster (possuindo ainda algumas capacidades de edição típicas dos editores vectoriais) desenvolvido pela Adobe Systems.

⁵⁸ O Microsoft Word é um processador de texto produzido pela Microsoft. Foi criado por Richard Brodie para computadores IBM PC com o sistema operacional DOS em 1983. Mais tarde foram criadas versões para o Apple Macintosh (1984), SCO UNIX e Microsoft Windows (1989). Faz parte do conjunto de aplicativos Microsoft Office. Utiliza atualmente como extensão padrão dos arquivo de texto: ".docx".

sociedade. As rádios e TV comunitárias – que geram tanto temor às classes dominantes – prenunciam uma disputa que fatalmente se dará em campo aberto entre as grandes mídias e os movimentos das classes populares, quando estas quebrarem todas as amarras jurídicas e policiais que ainda inibem suas instalações. (RAMOS, 2005, p. 62 e 63)

Estão também presentes, de forma constante, os pensamentos de Faria (1996; 2001; 2002), Freinet (1974; 1977; 2001) sobre a interface dos campos Educação e Comunicação, para pensar a presença da mídia no cotidiano escolar, bem como, para o uso destas nos processos pedagógicos. Já quando Ramos (2005) traz o debate sobre a Educação, ele recorre a Croitor (2004), Freire (1996), Vygotsky (1989; 1998), Brandão (1999; 2004), Chaves (2005) e Saviani (1991).

Ribeiro (2015), em sua experiência mídia-educativa, promove a realização de oficinas para a produção de telejornais pelos estudantes do 9º ano de uma escola pública de Campina Grande (PB). Antes da realização da oficina, a pesquisadora aplica um questionário com vistas a compreender o que aqueles jovens costumam ver quando estão diante da tela. Num segundo momento das experiências, os estudantes são convidados a debaterem sobre matérias de telejornais locais para, só depois, pensarem em pautas a serem desenvolvidas por eles, gravarem as matérias e exibirem para os demais membros da comunidade escolar.

As ações são pensadas por Ribeiro (2015) no sentido de estarem alinhadas à realidade social dos estudantes. Por esta razão, a pesquisadora passa a acompanhar matérias de programas policiais que, segundo os dados do questionário, são apontados como os preferidos do grupo. A ideia seria desconstruir os discursos presentes nesses programas e fazer com que os estudantes percebessem as ideologias presentes em suas narrativas, inclusive elementos utilizados para conquistar a audiência.

Os debates se mostraram positivos, na avaliação de Ribeiro (2015). No entanto a execução das produções textuais que antecederiam os momentos de gravação do material, apresentaram dificuldades de realização. Isso porque, de acordo com a pesquisadora, os estudantes não cumpriam com as atividades propostas. Os jovens deveriam realizar pesquisas na internet como subsídio para as suas produções textuais, bem como para elaborar as questões que

fariam aos entrevistados. Deveriam ainda marcar e realizar entrevistas com pessoas da comunidade sobre assuntos como as doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti*, o crescimento da violência no bairro e o racionamento e irregularidade na distribuição de água. No entanto, quando o prazo dado para o cumprimento dessas atividades chegava, nada havia sido feito.

Ribeiro (2015) justifica essa apatia dos estudantes como sendo uma característica própria do grupo. Como forma de reforçar este argumento, a pesquisadora relata que o mesmo ocorreu em situações anteriores, quando o grupo era convidado a participar de outras atividades propostas pela escola. No entanto, é importante ressaltar que Ribeiro (2015) não apresenta indicadores que evidenciam que – de fato – os estudantes foram ouvidos e suas escolhas consideradas, o que pode ser um fator explicativo também do suposto desinteresse pelas atividades propostas.

Para que a experiência não fosse abandonada, Ribeiro (2015) passou a interferir diretamente nos processos produtivos. Propôs encontros no contra turno dos estudantes e passou a acompanhar individualmente cada um. Orientou que as entrevistas fossem todas realizadas dentro da escola, com pessoas da própria comunidade escolar e participou das entrevistas ao lado dos estudantes. Para a edição do material de vídeo, pediu auxílio a um funcionário da escola. Antes havia o desejo que a edição fosse realizada pelos próprios estudantes, mas devido a indisponibilidade do referido funcionário em promover oficinas de edição de vídeo, a solução encontrada foi deixar o trabalho a cargo do mesmo.

Os relatos de Ribeiro (2015) nos remetem a nossa própria experiência em campo. Antes de darmos início a este trabalho, junto ao PPGCOM-UFC, fomos a campo para nos familiarizarmos com o mesmo – assim como explicamos na Introdução desta pesquisa. Naquele momento, em uma de nossas atividades, fomos convidados a desenvolver um programa de rádio junto a uma escola estadual profissionalizante de Maracanaú (CE). Assim como fez Ribeiro (2015), realizamos encontros com os estudantes, apresentamos nossa proposta de trabalho, pensamos coletivamente nas pautas e propusemos um cronograma de ações. O resultado encontrado também foi o mesmo. Os estudantes não realizaram as atividades acordadas.

Tal qual os estudantes acompanhados por Ribeiro (2015), os nossos alegaram como justificativa a falta de tempo, a pane nos celulares, a timidez e o

esquecimento como razões. No nosso caso, não demos prosseguimento com a experiência, tendo em vista as dificuldades encontradas. O fato nos serviu para entender as dificuldades em se propor uma prática mídia-educadora. Fazer com que os estudantes sejam envolvidos pela proposta não é tarefa fácil. Não éramos professores daquela escola e não tínhamos uma convivência prévia e/ou diária com aquele grupo, tampouco havíamos participado de projetos desta natureza anteriormente. Éramos visitantes e tentávamos desenvolver um projeto que, para nós, seria muito importante. Porém, diferentemente do que Ramos (2005) ou Farias (2010) realizaram, não conseguimos ouvir e sentir o grupo e acabamos por impor as pautas que considerávamos relevantes sem, de fato, abrir espaço para saber o que os estudantes realmente consideravam relevante.

Ribeiro (2015) enfrentou a mesma problemática, porém como possuía um vínculo com o grupo, pôde utilizá-lo para contornar a falta de participação. Ao acompanhar de perto cada etapa do processo criativo, ela criou as condições necessárias para que a experiência fosse vivenciada em toda a sua trajetória, do fazer, do descobrir, do experimentar, até o terminar e o possível aprimorar. Questionamos, no entanto, se tal intervenção não desvirtuaria os princípios da mídia-educação no que diz respeito a autonomia dos sujeitos. Ou seja, se foi constatado uma apatia dos estudantes frente à proposta apresentada talvez fosse mais interessante buscar compreender as razões dessa apatia, desta não participação. Porém, o que observamos é uma iniciativa da professora de definir o curso da experiência – pois quer que a prática mídia-educativa seja realizada, já que acredita que ela seja positiva para os estudantes. Tem-se como resultado que eles passam a realizar as atividades propostas, sob o olhar atento da professora, que passa a acompanhá-los quase que individualmente, em diferentes momentos do tempo escolar.

Viezza (2005) desenvolve sua experiência em três momentos. Os dois primeiros consistem na aplicação de questionários. O primeiro deles buscou esclarecer o consumo de mídia dos estudantes trabalhadores. Na ocasião a pesquisadora desejou saber quais mídias eram privilegiadas no tempo livre dos estudantes. O estudo apontou a predominância da televisão. No segundo questionário, Viezza (2005) buscou aprofundar estes dados e indagou sobre o que os estudantes gostavam mais de ver na tela. De posse dos resultados,

passou a realizar debates sobre a programação do Fantástico, programa de entretenimento apontado como o mais assistido pelo grupo.

É preciso explicitar que minha idéia inicial: investigar as diferentes imagens presentes em diferentes meios de comunicação (computador, Internet, cinema e televisão) reduziu-se ao estudo das mensagens televisivas por dois motivos. Em primeiro lugar, porque em questionários⁵ aplicados assim como em conversas com os estudantes, com o intuito de levantar quais eram as tecnologias de comunicação e informação mais presentes no seu cotidiano, tornou-se evidente que a televisão era o objeto mais concreto na vida deles. O segundo motivo explica por que, uma vez definida a televisão como objeto de estudo, não me concentrei apenas nas suas imagens, como constava no projeto dessa dissertação, apesar de me dedicar mais a seu estudo, por tratar-se de um interesse pessoal. Isso se deu porque, na medida em que dialogava com os alunos, esses chamaram a atenção para todas as linguagens da TV, estabelecendo relações entre a sonora e a visual, a lingüística e a corporal, entendendo que a imagem seria apenas uma das linguagens apresentadas na mensagem televisiva, ou seja, considerando que a imagem era o que basicamente diferenciava a televisão de outra mídia, como o rádio, por exemplo. (VIEZZER, 2005, p. 14)

Essas ações foram escolhidas pela pesquisadora devido ao caráter específico desses estudantes. Segundo ela, projetos longos seriam inviáveis uma vez que a probabilidade da turma se manter a mesma até o final da experiência seria baixa. Segundo a pesquisadora, no momento inicial da ação mídia-educativa, a turma contava com 82 estudantes. Porém, ao final, restavam apenas 06 (seis) deles. Entre as causas apontadas para a redução no número de estudantes, estavam tanto o avanço de alguns para turmas mais avançadas ou a evasão escolar.

A redução da turma, segundo Viezzer (2005), era algo esperado pelos educadores da escola em questão. A pesquisadora afirma que esta é uma prática comum e por isso optou por trabalhar com um projeto que privilegiasse o debate em sala de aula e que pudesse ser iniciado e concluído em cada aula. Compreendemos a estratégia adotada por Viezzer (2005), mas nos perguntamos se não seria possível articular propostas mais pontuais, como a que a pesquisadora desenvolveu, com outras mais processuais. Haja vista que assim como há estudantes que não chegam ao final do ano letivo por razões diversas, existem aqueles que seguem com a turma até a conclusão do ano letivo. Assim,

os dois grupos poderiam ser contemplados e outras experiências poderiam ser vivenciadas.

Martín-Barbero (2002) e Gómez (2001) orientaram as análises de Viezzer (2002) neste momento. Mais especificamente quando tratam das teorias dos usos sociais dos meios. A pesquisadora compreende que esses pensadores latino-americanos superam a ideia de comunicação entre emissor dominante/receptor-dominado e apresentam a ideia de comunicação como mediação da cultura. Viezzer (2005), com Martín-Barbero (2002) e Gómez (2001) vê a comunicação como num movimento circular entre emissor – meio – receptor, dentro do espaço e tempo histórico em que ambos se encontram. Essa preocupação com a maneira como os receptores captam o que assistem e o que fazem com o que captam vem sendo estudada desde a década de 1980 pelas Teorias da Recepção, cujo foco de investigação, como o próprio nome diz, passou do local da produção para o da recepção.

Deste modo, ao acompanharmos a trajetória dos cinco pesquisadores, conseguimos notar que a participação dos estudantes nas práticas mídia-educativas é diretamente proporcional a sensibilidade do agente promotor destas em ouvir o que anseiam os estudantes. O uso dos recursos tecnológicos e a possibilidade de vivenciar novas formas de aprender através da experimentação, do aprender-fazendo, exercem um fascínio maior junto aos atores participantes. Porém, mesmo os encontros de cunho mais teóricos, baseados nos debates a partir da escolha de algum produto de comunicação também pode proporcionar momentos tão ricos quanto aqueles experimentados através das práticas.

5.2 Categoria 06: Mídias/aplicativos abordados nas experiências/políticas de mídia-educação

Nesta categoria analisamos quais mídias e/ou aplicativos foram analisados e/ou privilegiados pelos pesquisadores e com base em quais referenciais e indicadores a análise foi feita.

Tabela 11: Mídias/aplicativos abordados nas experiências/políticas de mídia-educação

6. Mídias/Aplicativos abordados nas experiências/políticas de mídia educação			
	6.1. Quais as mídias, gêneros e/ou aplicativos abordados nas ações de mídia educação foram identificados pelos pesquisadores?	6.1.1 Quais foram as mídias, gêneros e/ou aplicativos comuns e dentre eles quais foram mais valorizados?	6.1.2 Quais tiveram um caráter mais singular?
Farias (2010)	Mídia: Rádio Gênero: Gênero textual narrativo Aplicativo: Não menciona	Televisão e rádio	blog
Hack (2005)	Mídia: televisão		
Ramos (2005)	Mídia: jornal, blog e rádio Gênero: Gênero textual narrativo e opinativo Aplicativo: Não menciona		
Ribeiro (2015)	Mídia: televisão		
Viezza (2005)	Mídia: televisão		

6. Mídias/Aplicativos abordados nas experiências/políticas de mídia educação		
	6.2 Os pesquisadores problematizaram a escolha das mídias, dos gêneros e/ou dos aplicativos privilegiadas nas experiências?	6.2.1 Com base em quais referências conceituais e indicadores?
Farias (2010)	Sim	Edgar Roquete-Pinto e Mário Kaplún
Hack (2005)	Sim	Thompson (1995), Pires (2002), Belloni (2001)
Ramos (2005)	Sim	Enzensberger (2003), Freire (1996) e Freinet (1974, 1977 e 2001)
Ribeiro (2015)	Sim	Fischer (2006), Prado (2005), Setton (2011), Tinoco (2008) e Belloni (2012)
Viezza (2005)	Sim	Barbero (2002) e Gómez (2001)

6. Mídias/Aplicativos abordados nas experiências/políticas de mídia educação		
	6.3 Os pesquisadores foram capazes de identificar mídias, gêneros e/ou aplicativos presentes no cotidiano desses agentes comunicacionais que possam ter ficado descoberto?	6.3.1 Quais?
Farias (2010)	Não	O pesquisador objetiva apenas acompanhar experiências com rádio
Hack (2005)	Sim	Mídias interativas de acesso à internet
Ramos (2005)	Não	O pesquisador objetiva apenas acompanhar experiências com rádio, jornal e blog
Ribeiro (2015)	Não	A pesquisadora objetiva apenas acompanhar experiências com televisão
Viezza (2005)	Sim	Internet, cinema e computador .

Em Farias (2010), a mídia privilegiada pelo pesquisador é o rádio. A paixão do pesquisador pelo rádio encontrou nas ações das entidades Fundação Casa Grande e Catavento o terreno fértil para ser explorado. Ambas as instituições desenvolvem seus projetos de mídia-educação por meio desse dispositivo. O gênero informativo foi escolhido para compor boa parte das produções. Os estudantes foram motivados a produzirem notícias sobre temas variados, conforme suas próprias escolhas. Os educadores, por sua vez, mediavam o processo através de rodas de conversas, sempre com o cuidado para não imporem pautas. Apesar de haver uma predileção pelo gênero narrativo, ou informativo, havia espaço – em ambas entidades – para outros formatos, como programas de culinárias e apresentações musicais.

Sobre a singularidade, em Farias (2010) nos chamou atenção a oficina de Estratégias de Leitura desenvolvida pela Catavento. Esta foi desenvolvida para possibilitar que os estudantes pudessem ler e interpretar os textos. Segundo Farias (2010), a abordagem dos mediadores foi individual. Cada estudante era acompanhado em uma sala reservada e o educador da Catavento acompanhava o desempenho deste. Para tanto, utilizava-se de textos com letras em caixa alta e baixa, contavam piadas um para o outro e repetiam alguns textos. Tudo a fim de promover a leitura e a interpretação dos textos.

Em Farias (2010), a escolha do rádio é problematizada pela capacidade apontada pelo pesquisador de atrair pessoas de todas as idades e nichos sociais. A própria experiência pessoal deste é colocada como uma das razões para ter voltado seu olhar sobre ações que utilizavam o rádio para a promoção de práticas mídia-educativas. Para tanto, ele embasa seu pensamento principalmente nos escritos de Mário Kaplún (1994).

No caso do rádio, compreendemos seu potencial educativo na frase de Edgar Roquete-Pinto: “o rádio é a escola dos que não tem escola. É o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças, o consolador dos enfermos e o guia dos sãos [...]” (CASTRO, 1996, p. 12), complementando tal entendimento de Kaplún (1994, p. 22) de que o seu uso pedagógico é a transmissão radiofônica de valores onde se “propõem a elevar o nível de consciência, estimular a reflexão e converter cada homem em agente ativo da transformação em seu meio natural, econômico e social”. (FARIAS, 2010, p. 15)

Em Farias (2010) verificamos que há menção a outras mídias presentes nos cotidianos dos agentes comunicacionais, tais como televisão e a internet. Porém, este não é o foco de análise do pesquisador, pelas razões já expostas. De modo que não percebemos problema no foco recair apenas no rádio. Consideramos essa escolha legítima diante das condições encontradas e dos objetivos do pesquisador e do público envolvido nas atividades .

Em Hack (2005) a mídia privilegiada em suas análises foi a televisão. Apesar da pesquisadora citar outras como a internet e o jornal impresso diário, por exemplo, sua crítica se detém na televisão e em suas narrativas. Compreendemos que a escolha pelo dispositivo referido foi feita adequadamente, motivada pela resposta que Hack (2005) obteve dos

estudantes que participaram da experiência mídia-educativa promovida, ou seja, ele considerou o interesse dos estudantes na definição de sua estratégia de comunicação.

Para eles, a televisão tem uma forte presença em seus cotidianos e ainda ocupa o lugar de difusora de informação, além de ser uma opção “gratuita”⁵⁹ de lazer. Nos relatos, é possível identificarmos como os conteúdos transmitidos por esta mídia conseguem influenciar a rotina dos jovens, em aspectos os mais variados como as maneiras de se vestirem e as pautas de suas discussões ordinárias.

Para os jovens é a televisão que oferece, em quantidade, variedade e acessibilidade, oportunidade de entretenimento visto que é identificado a partir da grade de programação da televisão brasileira, em canais abertos⁹⁰, o maior conjunto de possibilidades de entretenimento nos meios de comunicação de massa. As revistas de comportamento e fofoca são exemplos de produtos midiáticos de entretenimento apontado nas falas dos jovens, contudo, é a TV que ganha maior destaque. (HACK, 2005, p. 135)

Hack (2005) classificou a programação televisiva com base nos depoimentos juvenis em dois agrupamentos: o primeiro de programas elaborados especificamente para jovens e o segundo de programas para o público adulto que tematizam os jovens. De forma geral, constatou-se que as produções feitas para outros segmentos de público eram mais vistas do que aquelas feitas especificamente para os jovens.

No primeiro grupo (programas feitos especificamente para jovens) a pesquisadora destaca a novela “Malhação” como um programa feito para o público jovem e bastante consumido pelos jovens que acompanha. O gosto por essa novela, segundo os jovens acompanhados por Hack (2005), está no fato dela tratar das questões relativas a esse segmento de público, mostrando que há muitos tabus, problemas e conflitos geracionais entre os jovens e seus pais a serem resolvidos. Programas com jogos⁶⁰, competições, desenhos e músicas

⁵⁹ Colocamos o termo entre aspas por entendermos que os comerciais financiam a TV e os estudantes são obrigados a vê-los para assistir os conteúdos de seu interesse.

⁶⁰ A pesquisadora menciona, através da reprodução da fala dos jovens os seguintes programas de jogos: Domingo Legal com Celso Portioli (SBT), Calderão do Huck (Globo), Altas Horas (Globo).

foram identificados como produtos que se fazem muito presentes no dia-a-dia dos jovens. Hack (2005), inclusive, confere um destaque especial ao programa “Altas Horas”. Segundo ela, conforme a pesquisa Remoto Controle (2004), este programa também foi indicado por seus produtores como idealizado para o público jovem.

O segundo grupo (os programas para o público adulto que tematizam os jovens) aborda como os jovens percebem a forma como a programação específica para o público adulto os trata. Hack (2005) constatou que eles reconhecem a dimensão educativa destes programas, que orientam sobre condutas sociais e esclarecem dúvidas sobre várias temáticas.

- Como no jornal assim. Todos sabem que pouco jovem não dá importância então é para um público mais adulto... dá dica de como os pais cuidar dos filhos adolescentes... tem aquele programa caso de família, ele fala sempre sobre mãe, filho, exemplos que a gente pode ter em casa porque tem pais que não sabem como lidar com filho adolescente... e às vezes mostra⁶¹

Fica claro, portanto, que para Hack (2005), é o reconhecimento da presença marcante na vida dos jovens que justifica a escolha e lhe confere sentido, fazendo com que as atividades de mídia educação problematize a presença das narrativas televisivas em suas vidas. A pesquisadora apoia-se, em especial, no pensamento de Thompson (1995) e Pires (2002) para tratar da influência desta mídia na vida dos jovens. As reflexões de Belloni (2001), por sua vez, constituem a referência de base para problematizar o uso crítico desta mídia, bem como para o uso ampliado de outras, como a internet. Hack (2005) critica, por exemplo, o uso que a escola faz dos recursos que dispõe ao analisar as falas de alguns jovens.

Quando solicitei que abordassem sobre a mídia, de forma ampliada, considerando todas as possibilidades de acesso, no processo de educação formal, os dados revelaram uma necessidade urgente da apropriação dos meios pela escola para oferecer elementos de uma educação para a mídia. A tecnologia, já existente na escola, está sendo subutilizada, não conferindo autonomia e maior acesso ao conhecimento produzido pela

⁶¹ Depoimento colhido por Hack (2005, p. 139)

humanidade, mas constituindo-se em ferramenta de alienação (HACK, 2005, p. 133 e 134)

Hack (2005) aponta claramente quais outras mídias estão presentes no cotidiano dos estudantes que acompanha e as razões destas não estarem no foco de suas análises. Chama atenção, de forma especial, quando a pesquisadora trata das mídias interativas de acesso à internet. Num primeiro momento, esperávamos que Hack (2005) nos falasse de aplicativos como *Snapchat, Facebook, WhatsApp, Instagram, Tumblr, Periscope, Tinder* e tantos outros de grande popularidade na atualidade. No entanto, a pesquisadora não faz menção direta a nenhum destes ou a qualquer outro. A pesquisa, na verdade, foi desenvolvida em 2005 e, naquele momento, esses aplicativos ainda não existiam e/ou não estavam disponíveis e disseminadas entre o público brasileiro como se vê hoje⁶².

Hack (2005) relata a existência do desejo entre os jovens de acessarem a internet e utilizarem seus canais de interação. A não realização deste contato é justificada pela pesquisadora devido as condições econômicas dos jovens e da dificuldade na utilização dos computadores da escola em que estudavam.

O acesso é limitado principalmente pela questão econômica. Novamente, a má distribuição de renda que gera condições precárias de sobrevivência às populações impede o usufruto de mais esta tecnologia e a tendência classista de juventude se faz presente na definição de hábitos de relação com a mídia. Contudo, para perplexidade dos sujeitos, a escola, espaço de formação para estes jovens, lhes nega o acesso ainda que reúna algumas condições⁶³ para não fazê-lo. Quanto ao uso do laboratório de informática, não estão explícitas para estes jovens quais são as regras na escola e nem quem as define. As possibilidades de uso da Internet são variadas, desde

⁶² Segundo dados da pesquisa CETIC.BR realizada entre novembro de 2015 e junho de 2016, constatou-se que 34,1 milhões de domicílios brasileiros tem acesso à internet. Na região nordeste, 40% dos domicílios estão conectados. Em todo o Brasil, somos 102 milhões de usuários de internet, sendo que destes, 89% acessam a rede por meio do telefone celular. Este acesso se dá tanto via wi-fi (87%), como pelo sistema 3G e 4G (72%). No Nordeste, 43% dos usuários de internet acessam a rede exclusivamente pelo celular. A pesquisa completa pode ser vista no endereço eletrônico: <
http://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2015_coletiva_de_imprensa.pdf>

⁶³ A nota a seguir foi extraída da dissertação de Hack (2005, p. 142) “A Escola possui um laboratório de informática com 13 computadores equipados e conectados a Internet banda larga. Teve uma professora designada para coordená-lo durante o ano letivo de 2004, ano de sua instalação”.

ferramenta para pesquisa escolar até para entretenimento. Na voz dos sujeitos: “É mais fácil de fazer trabalho de escola”, “Porque tem o bate-papo, zoar...”, “Olhar mulher bonita”, “Jogos”, enfim “tem várias coisas que dá para fazer”. (HACK, 2005, p. 142 e 143)

Podemos supor, que durante o período em que Hack (2005) desenvolveu seu trabalho, que as mídias interativas de que a pesquisadora tenha falado sejam, possivelmente, o Orkut – primeira rede social que se popularizou no Brasil. Acreditamos também que entrem nesse bojo, o aplicativo *MSN Messenger*, o jogo *RPG on-line Ragnarok* e as salas de Bate Papo da *Uol*. No entanto, como as mídias interativas configuravam-se como objeto de desejo, mas não de uso, elas não foram analisadas por Hack (2005) ou ainda discutidas nas oficinas. De tal modo que consideramos uma lacuna na análise da pesquisadora uma vez que se estas mídias interativas apareciam no horizonte de desejo dos estudantes, acreditamos que estas deviam ter sido consideradas pelo menos nos debates, já que as condições de acesso não eram tão fáceis.

Em Ramos (2005) as experiências em mídia-educação foram desenvolvidas com três mídias: *blog*, rádio e jornal. O pesquisador utilizou-se de sua experiência prévia para desenvolver as ações juntos aos estudantes das escolas JATD e RS e, assim, realizar o estudo que se propôs.

A escolha pelo rádio assemelha-se à proposta apresentada por Farias (2010), ou seja, de que o rádio é capaz de seduzir jovens e adultos e, desta forma, facilitar as ações que se deseja desenvolver. As oficinas desta mídia foram facilitadas na escola JATD uma vez que lá já eram produzidos programas antes da entrada do pesquisador em campo. Segundo relata Ramos (2005), já existia uma intervenção ONG Cipó Comunicação Interativa. Esta ONG havia capacitado duas professoras de língua portuguesa da escola JATD e elas realizavam um trabalho que integrava não apenas os estudantes de suas turmas, mas de toda a instituição de ensino. Nesta escola, inclusive, havia uma disciplina presente na matriz curricular de “jornalismo escolar”. Assim, Ramos (2005), tal qual fez Ribeiro (2015), buscou desenvolver suas ações em consonância com o projeto pedagógico da escola.

O blog foi utilizado por Ramos (2005) como um dispositivo para atividades transversais. De acordo com o autor, esse dispositivo pôde reunir produções em diferentes linguagens, desde textos narrativos sobre fatos do

cotidiano dos estudantes ou veiculados pela grande mídia, até mesmo poesias, piadas, *cartoons* e charges feitos pelos jovens. Havia ainda espaço para recados entre os estudantes e convites para encontros/eventos. Ramos (2005) agrupou essas produções em quatro categorias para realizar sua análise. São elas:

a) Jornalismo: mensagens a partir dos sítios da internet veiculados como notícias nos sítios de jornalismo *on line*;

b) Questionamento: mensagens produzidas pelos alunos e/ou resignificadas principalmente através de *cartoons* para questionamento irônico da realidade;

c) Ludicidade: textos de poesia e humor, preferencialmente através de textos-piadas.

d) Interação: produções direcionadas ao próprio grupo: alertas, recados, fotos, mensagens.

O pesquisador relata que encontrou maiores dificuldades para a realização desta oficina de *blog* devido às limitações dos computadores disponibilizados pelas escolas. Memória insuficiente das máquinas, conexão com a internet lenta e equipamentos que paravam de funcionar. Somado a isso estava o pouco conhecimento dos estudantes em informática básica. Para transpor essas dificuldades, o pesquisador realizou oficinas de noções básicas de informática e optou por *blogs* com *layouts* mais simples. As produções textuais eram realizadas primeiramente em programas de edição de texto, como o *Word* e só depois eram transpostas para o *blog*. Desta forma, evitava-se o risco do trabalho ser perdido devido algum problema com a conexão, por exemplo.

O jornal escolar foi outra ação promovida por Ramos (2005) possível frente aos problemas de produção com equipamentos precários já referidos. O pesquisador observou que ambas as escolas que acompanhou (JATD e RS) já haviam desenvolvido informativos. Porém, as iniciativas haviam se encerrado quando do momento da entrada do pesquisador em campo. Ramos (2005) portanto, propôs a retomada dos informativos, por meio das oficinas por ele oferecidas. Na tentativa de promover um produto em consonância com a identidade dos estudantes, abriu espaço para que os jovens propusessem as pautas.

Nenhuma destas etapas dispensam participação. Todas são marcadas por ações dialéticas, dissensos e surpresas que só no aprender-fazendo é que se revelam. Foram realizados cinco edições do jornal *Qual?é*⁶⁴, como atividades diretas das práticas do projeto e três edições envolvendo as disciplinas de Filosofia e História, nas quais os alunos tomaram a direção e se envolveram como editores das publicações, ajudando colegas de outras salas e disciplinas a também realizarem o que chamam de “jornalismo”. (RAMOS, 2005, p. 86)

Em Ribeiro (2015) encontramos o uso do audiovisual para a promoção da experiência em mídia-educação. A pesquisadora prioriza esta mídia pois, segundo suas observações por meio da aplicação de questionário sobre consumo de mídia, era a mais consumida pelo grupo de estudantes com os quais desenvolveu as atividades.

Tendo em vista que a pesquisadora já conhecia o grupo de estudantes mesmo antes da proposição das oficinas, foi fácil perceber qual mídia era a mais atrativa para aqueles jovens. Como mencionado anteriormente, Ribeiro (2015) era também professora de Língua Portuguesa da escola e havia sido professora daquela turma em anos anteriores.

De posse de um conjunto de informações, como o perfil socioeconômico dos estudantes, suas dificuldades e potencialidades no que diz respeito ao ensino propedêutico e a realização de atividades didáticas, a pesquisadora ainda aplicou – como mencionamos em tópico anterior - um questionário direcionado para o consumo de programas televisivos visando identificar de forma mais sistemática, os gostos e preferências dos estudantes.

O questionário revelou que os jovens tinham preferência por programas populares. Ribeiro (2015) os compreende como aqueles em que:

a enunciação é sempre organizada em torno de uma denúncia geral de descaso, incapacidade administrativa, desfaçatez de autoridades e bandidos: todas as grandes e pequenas injustiças a que os pobres são submetidos são elencados em linguagem dramática, sempre alguns tons acima e sem análise alguma. O enunciador do telejornal parece se caracterizar como um justiceiro que assumiria o suposto ponto de vista ou perspectiva do pobre e seu desejo de denúncia e reconhecimento das

⁶⁴ Grifo do autor

injustiças (RIBEIRO, 2015 *apud* CASTRO & BATISTA, 2012, p. 167).

Com base nisso, Ribeiro (2015) promoveu debates sobre os discursos midiáticos presentes nessas produções. Para tanto, trouxe para sala de aula matérias de três telejornais locais. A escolha desses telejornais foi feita com base na resposta dos estudantes sobre quais eram mais assistidos por eles. O debate foi orientado por 05 (cinco) pontos de análise, para melhor sistematizar os encontros e, assim, promover a compreensão por parte dos estudantes das formas como são montados os discursos da mídia.

Na condução deste processo, Ribeiro (2015) se baseou nas reflexões de Fischer (2006) e de Belloni (2012) para pensar estratégias de leitura crítica da mídia. Ribeiro (2015) acredita que educar para a televisão consistiria em um processo amplo. Fazem parte do *hall* de possibilidades a introdução à leitura e à análise de comerciais, programas de TV, filmes e obras videográficas.

Assim como acontece com a leitura da linguagem verbal, esse tipo de aprendizagem, como postulam Fischer (2006) e Belloni (2012), exige uma prática devidamente apoiada e orientada. Ribeiro (2015) reconhece, em sintonia com as autoras, que a leitura audiovisual mais qualificada expande a capacidade de compreensão de conteúdos e formas, distinguindo e ao mesmo tempo integrando-os, além de apurar a percepção visual e auditiva. Neste percurso, possibilita aprender como se dão as etapas de criação, produção e edição de cada mensagem – seja ela um comercial, um telejornal, um programa de auditório ou um capítulo de novela.

Assim, Ribeiro (2015) desenvolve sua estratégia de ação na escola seu pensamento centrada na análise tanto da programação de telejornais de grande circulação, bem como na produção de telejornais pelos estudantes. Em sua pesquisa, no entanto, não conseguimos visualizar a menção a outras mídias que não àquelas audiovisuais.

Em Viezzer (2005), como já mencionado, a pesquisadora escolheu trabalhar com a televisão por esta ter sido a mídia mais consumida pelos estudantes participantes de sua experiência mídia-educativa, seguindo, assim, um percurso similar aos demais pesquisadores. Outras mídias foram identificadas por Viezzer (2005), mas os questionários que a mesma aplicou

revelaram que o consumo midiático mais expressivo se dava, de fato, junto aos programas televisivos de entretenimento. Viezzer (2005) resgata o pensamento de Freire (1987) em sua postulação sobre a importância de valorizar elementos concretos do cotidiano dos estudantes trabalhadores, para não trazer para sala de aula outros tipos de materiais, como filmes, por exemplo, uma vez que o grupo não tinha o hábito de ir ao cinema. O mesmo se aplica às produções específicas para a internet, já que os participantes à época não tinham acesso – nos seus tempos livres – ao computador e/ou a internet.

Compreendemos que o professor deve atuar como mediador do conhecimento e discutir pontos de partida e conexões para a construção do conhecimento. Deste modo, mesmo que elementos como os filmes e a internet não fizessem parte do cotidiano daqueles estudantes, haveria como a eles recorrer de modo a ampliar os repertórios culturais desses estudantes em sala de aula e desenvolver em relação a eles uma análise crítica.

Trata-se aqui de uma ponderação, ainda que tenhamos a compreensão da razoabilidade da estratégia adotada pela pesquisadora. Tendo em vista o contexto social do grupo que Viezzer (2005) acompanha – estudantes trabalhadores – a adoção de uma mídia que já fosse de conhecimento dos estudantes tenderia a facilitar a realização da prática mídia-educativa. Entendemos, portanto, que não estamos diante de um fazer simplista, mas sim de uma estratégia de ação.

Assim, ao observarmos as pesquisas de Farias (2010), Hack (2005) Ramos (2005), Ribeiro (2015) e Viezzer (2005), observamos uma preferência pelo estudo de experiências mídia-educativas por meio da televisão (03 ocorrências) e rádio (02 ocorrências). De acordo com o que percebemos através da leituras das dissertações, a escolha foi motivada por serem estas as mídias mais acessíveis à população mais pobre. Já o *blog* aparece apenas uma vez, na atuação de Ramos (2005). Consideramos esta experiência singular tanto pela raridade com que aparece nas práticas que aqui analisamos, bem como pela forma como o autor a desenvolveu.

Em Ramos (2005), esta mídia serviu como forma de reunir as demais produções estimuladas pelo pesquisador, junto aos estudantes participantes. Produções textuais, iconografias e programas de rádio eram postados no blog

que possibilitava que todo o conteúdo pudesse ser acessado por qualquer pessoa. Seja esta pertencente à comunidade escolar ou não.

Compreendemos que o uso do blog impõe dificuldades que as demais não apresentam. Diferente do rádio e da televisão que possibilitam a gravação de seus conteúdos e a exibição dos mesmos em sala de aula para posterior debate, o *blog* demanda a produção direta dos participantes. Para que haja essa produção, necessita-se de computadores, acesso à internet e que os estudantes dominem habilidades de informática básica. É mediante essas características que consideramos o *blog* como um dispositivo singular em relação aos outros tipos valorizados nas práticas de mídia educação aqui analisadas.

5.3 Categoria 07: Temas abordados na experiência/política de mídia-educação

Nesta categoria analisamos quais temas os projetos/políticas de mídia-educação estudados pelos pesquisadores versam, se estes foram problematizados no que tange à escolha temática e se os pesquisadores apontaram temas que ficaram descobertos pelas práticas que acompanham.

Tabela 12: Temas abordados na experiência/política de mídia-educação

	<u>7.1</u> Quais os temas objeto das ações/políticas de mídia educação foram analisados pelos pesquisadores?	<u>7.2</u> Os pesquisadores problematizam a escolha das temáticas privilegiadas nas experiências/políticas?	<u>7.3</u> Os pesquisadores foram capazes de identificar áreas temáticas pertinentes ao campo da mídia educação que possam ter ficado descoberto? Quais?
Farias (2010)	Meio ambiente, música, identidade regional, rótulo social, preconceito, padrões sociais, comunicação (conceito e funções)	Não	Não
Hack (2005)	Mundo do trabalho, uso de drogas lícitas e ilícitas, violência urbana, ser jovem, acesso e formas de lazer	Sim	Não
Ramos (2005)	Sistema de ensino, greve dos professores, responsabilidades do Governo, infraestrutura da escola, etnia e preconceito racial	Sim	Não
Ribeiro (2015)	Novas doenças transmitidas pelo mosquito <i>Aedes aegypti</i> ; Violência e crescente número de assaltos; Racionamento de água	Sim	Não
Viezzler (2005)	Violência doméstica	Sim	Não

Farias (2010), quando apresenta as categorias de análise “Atividades” e “Dinâmicas”, nos revela quais as temáticas das ações de mídia educação desenvolvidas. Entre elas estão meio ambiente, música, identidade regional, rótulo social, preconceito, padrões sociais e comunicação (conceito e funções). No que tange as ações da Fundação Casa Grande, é possível depreender a escolha dos temas (identidade regional e música regional) pela própria história de criação da entidade que Farias (2010) nos relata.

Vale dizer que para este pesquisador as temáticas escolhidas não são o foco de seu interesse. Para Farias (2010) é mais relevante a forma como as atividades são realizadas, independente do tema escolhido. Nas idas a campo, o pesquisador se colocou apenas como observador, não interferindo nos processos formativos, ou melhor, buscando interferir o mínimo possível⁶⁵. A decisão do pesquisador, no entanto, deixa algumas indagações sem respostas. Como podemos verificar, houve uma predileção, por parte dos estudantes, em desenvolverem ações pautadas na questão das diferenças sociais. Temas como “rótulo social” e “padrões sociais” nos fazem pensar nas razões que levaram os estudantes a escolherem tais temas.

Obviamente, entendemos que o espaço de uma dissertação de mestrado muitas vezes é insuficiente para desenvolvermos todas as questões que nosso objeto nos revela. Entretanto, acreditamos que uma rápida explanação sobre a escolha dos temas das ações desenvolvidas pela Catavento poderia ser posta, uma vez que para a Fundação Casa Grande, fica clara a escolha da temática musical e de identidade regional.

Já no que diz respeito a Catavento, como os temas abordados não são problematizados diretamente em suas conexões com os objetivos do projeto. Não temos como identificar claramente a razão dos estudantes os terem elegido (meio ambiente, rótulo social, preconceito racial de gênero e sexual, padrões sociais e comunicação – conceito e funções). Pelo relato da pesquisadora que revela a participação dos estudantes no processo e pelas temáticas selecionadas pelos estudantes fica clara a conexão estabelecida com os objetivos dos projetos.

⁶⁵ Uma vez que há a presença de uma pessoa estranha ao grupo, entendemos que a simples presença dela já cause uma interferência nos processos e comportamentos.

Hack (2005), durante os momentos de encontro com os estudantes que participaram da experiência de mídia-educação, aponta que os temas escolhidos por ela para o debate foram: Mundo do trabalho, uso de drogas lícitas e ilícitas, violência urbana, ser jovem, acesso e formas de lazer.

A pesquisadora utiliza-se da análise de conteúdo para avaliar as falas dos jovens. Divide seus encontros em temas (i. manifestações das culturas juvenis no cotidiano; ii. O lazer no âmbito das culturas juvenis; iii. Espaços de lazer na perspectiva da juventude) e cada tema é trabalhado a partir de três categorias (i. fases da vida; ii. Cotidiano; iii. Perspectivas de futuro).

A pesquisadora narra que os jovens eram convidados a apresentar seus pontos de vista sobre cada um destes pontos e a estabelecer comparações entre suas experiências e expectativas frente às produções das mídias.

Apesar de todos os temas serem reveladores da forma como os jovens percebem a si e ao mundo a sua volta, consideramos que merece destaque o fato de a pesquisadora abordar o acesso e as formas de lazer dos jovens, bem como a crítica que se realiza nessa experiência sobre as produções e linguagens das narrativas midiáticas.

O lazer, para Hack (2005) é compreendido como um direito do cidadão. Nesse sentido, as vivências do lazer são tidas como elementos constituintes dessa cidadania, neste caso, o exercício desse direito tende a ser fortemente marcado pela presença marcante das mídias.

são os usos dos tempos cotidianos que mais contribuem para a constituição, difusão e consolidação das culturas juvenis, principalmente nos tempos de lazer [...]. A linguagem da sociologia da vida cotidiana acaba sempre por ser uma tradução de outras linguagens. (HACK, 2005, p. 23)

Outra possibilidade aponta para o exercício da educação para o lazer que em si prima por valores e experiências lúdicas constituindo a autonomia do sujeito por considerar seu potencial contraditório e reconhecidamente, libertador. Na perspectiva de educação como esclarecimento, preocupar-se com o desenvolvimento dos aspectos da cultura relativas a fruição do lazer se constitui via de aprendizado para a construção de uma cidadania com valores menos imediatistas, especulativos e alienantes. Contra a restrição qualitativa de acesso à produção cultural e o consumo conformista de bens da indústria cultural, o lazer exerce, assim, duplo papel educativo, seja como veículo, seja como objeto da educação. (PIRES, 1999, p. 79 *apud* HACK, 2005, p. 168)

Os demais temas são apresentados pela pesquisadora como elementos que constituem essas possibilidades de lazer. Ou seja, ao questionar sobre as perspectivas dos participantes para o futuro, Hack (2005) demonstra como muitos jovens acabam abrindo mão de algumas possibilidades de lazer para garantirem um futuro melhor. Já a questão da violência urbana e o uso de drogas pelos jovens são abordadas no sentido de se perceber como estes fatores relacionam-se com o lazer, ou seja, as discussões terminam por se aglutinar em torno do mesmo foco.

Ramos (2005), por sua vez, categorizou as produções dos estudantes em seis grupos temáticos a fim de facilitar sua análise. A primeira foi “sistema de ensino”. Essas produções eram marcadas por questionamentos dos estudantes sobre a forma como a escola funciona. Entre os posicionamentos expostos pelos estudantes, Ramos (2005) destacou a divisão da turma para o próximo ano letivo. O grupo, segundo relata o pesquisador, havia solicitado à gestão escolar que não houvesse a pulverização dos estudantes em diferentes turmas. No primeiro momento, a gestão mostrou-se simpática à ideia, porém no momento de lotação das turmas, os jovens foram divididos. Diante deste fato, os estudantes cobraram a apresentação de uma justificativa para esta divisão ter sido aplicada pela gestão, mesmo com a vontade manifesta dos estudantes em permanecerem numa mesma turma.

A segunda categoria – greve – aglutinou produções sobre um fato político que atingiu a todos os estudantes. A paralisação dos professores foi debatida pelos estudantes que questionavam as estratégias de compensação proposta pelos professores diante do hiato criado no aprendizado dos mesmos. Como os estudantes estavam se preparando para o vestibular, a paralisação das aulas colocou em risco as chances de ingresso daqueles jovens no ensino superior. Essa questão ensejou a elaboração de textos que foram reunidos na categoria “governo”. Aqui as produções questionavam qual o papel do Governo e debatiam sobre maneiras de agir quando o gestor público não cumpre com suas responsabilidades diante dos acordos firmados.

Os estudantes também questionavam em algumas produções a realidade das salas de aula. Essas produções foram reunidas na categoria “aula”. Entre os questionamentos que levantavam, estava a quantidade de

estudantes por sala. Em média, ambas as escolas formavam turmas de até 40 estudantes. O grupo questionava se essa quantidade de pessoas, num mesmo espaço, comprometia a qualidade do trabalho do professor e, desta forma, corroborava para o elevado índice de reprovação dos estudantes e o conseqüente baixo desempenho no vestibular. As diferenças entre o ensino público e privado também aparecem nos textos alocados nesta categoria.

A quinta categoria foi nomeada de “modelo”. Como ambas as escolas eram classificadas pela Secretaria de Educação da Bahia como escolas modelo, os estudantes se perguntavam sobre o que significa ser modelo. Ambas as instituições de ensino enfrentavam problemas de infraestrutura que comprometia o processo de ensino-aprendizagem. Salas sem ar-condicionado, com 40 alunos em média, estrutura arquitetônica que não valorizava a ventilação natural, computadores com capacidade reduzida ou sem funcionar, entre outros. Essas eram queixas recorrentes nos textos dos estudantes participantes da oficina de jornal.

A sexta categoria reuniu textos que ultrapassavam não apenas os muros da escola, mas como os limites geográficos do próprio estado da Bahia. Chamada de “alteridade”, as produções aqui tratavam da identidade étnica dos estudantes, do preconceito racial sofrido por eles e o lugar do negro na sociedade. É interessante notar nessas produções como os estudantes já identificavam o como alguns padrões lhes eram impostos como, por exemplo, o do cabelo liso. Os estudantes debatiam sobre as razões que levam meninas e meninos negros a – nas palavras deles – “espicharem” os cabelos. Tratar esse tipo de questão permite uma reflexão contextualizada de situações vividas pelos estudantes dentro e fora da escola e evidencia as pressões que esses estudantes sofrem para adequar-se a um padrão de beleza e comportamento que não condiz com suas identidades étnicas e vivências culturais.

Já Ribeiro (2015), durante a realização das oficinas de telejornalismo, promoveu o debate sobre as pautas que seriam abordadas e o formato que poderia ser aplicado. Os estudantes, neste momento, foram divididos em três grupos. O primeiro – formado por estudantes mais extrovertidos – optou por produzir dois telejornais, um de formato mais informal, com linguagem coloquial e marcadamente opinativo, semelhante aos programas policiais que afirmavam gostar.

Dentre esses, os alunos tinham certa preferência pelo “Correio Verdade”, programa policial, que apresenta apelo à audiência por meio do sensacionalismo e da opinião e que muito se aproxima do ponto de vista das classes menos favorecidas. A identificação com esse programa se dá (á por seu caráter de informalidade, de modo que os alunos afirmam que assistem e gostam desse tipo de programa por ser “engraçado”. (RIBEIRO, 2015, p. 59)

O segundo, composto por estudantes mais tímidos, segundo a pesquisadora, desenvolveu um informativo com linguagem mais formal, buscando controlar a exposição da opinião. O terceiro grupo ficou responsável por produzir propagandas que seriam exibidas nos intervalos dos jornais.

Ambos os informativos feitos pelos estudantes da experiência de Ribeiro (2015) produziram matérias sobre os mesmos assuntos: a) novas doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti*; b) violência e crescente número de assaltos; c) racionamento de água. A escolha das pautas, segundo Ribeiro (2015), não foi aleatória. Os assuntos foram trazidos pelos próprios estudantes e consistiam em problemas que os mesmos vivenciavam diariamente.

A pauta acerca do surgimento das duas novas viroses transmitidas pelo *Aedes Aegypti* foi motivada pela observação do aumento do número de pessoas próximas aos alunos, que estavam apresentando casos das doenças. Familiares, vizinhos e professores foram vítimas, o que despertou o interesse por tratar do assunto na produção dos telejornais. Em se tratando da pauta referente ao crescente número de assaltos, a motivação foram as ocorrências que aumentaram nos últimos meses, nas proximidades da escola, bem como outras experiências dos alunos, que vivem em área periférica da cidade, conhecida pelos consideráveis índices de criminalidade. No que diz respeito à escolha do tema do racionamento de água, destacamos o interesse dos alunos por entender a crise hídrica que assola a região, bem como as mudanças nas rotinas de suas famílias, que tiveram de se adaptar às novas condições, sentindo-se desconfortáveis com a situação, mas também responsáveis por ela. (RIBEIRO, 2015, p. 65 e 66)

Assim como aconteceu em Farias (2010), Ramos (2005) e Hack (2005), não identificamos em Ribeiro (2015) menção a áreas temáticas importantes que possam ter ficado fora do espectro de análise. Obviamente que

muitas outras questões poderiam ser abordadas em suas oficinas. Porém, os pesquisadores em suas análises declaram que optaram por trabalhar com as temáticas apontadas pelos estudantes, uma vez que elas compunham elementos de suas vidas, de seus cotidianos e, desta forma, poderiam promover maior engajamento dos mesmos.

Viezza (2005), por sua vez, ao constatar a preferência dos estudantes trabalhadores pela televisão, buscou ainda saber também qual o programa mais assistido pelos mesmos. A pesquisadora, de posse dos resultados – Fantástico e novelas - buscou saber o que mais chamava atenção do grupo quando assistiam o programa referido. Os estudantes afirmaram gostar das matérias que tratavam de temas abordados nas telenovelas, em especial Mulheres Apaixonadas – novela das oito. Entre eles estavam: violência doméstica, tratamento dado às pessoas da terceira idade, desarmamento, câncer de mama, relações homoafetivas, dependência afetiva e alcoolismo.

Ao analisarmos cada um dos temas desenvolvidos nas práticas mídia-educativas nas pesquisas estudadas no conjunto das cinco dissertações que aqui nos debruçamos, podemos constatar uma grande variedade de opções. Dentre eles, chama atenção um tema em especial: a violência.

O tema está presente em todas as pesquisas em variantes distintas. A violência urbana (assaltos) surge nas pesquisas de Hack (2005) e Ribeiro (2015). A violência praticada contra o negro está presente também em dois estudos, Farias (2010) e Ramos (2005). A violência contra a mulher, finalmente, surge na dissertação de Viezza (2005).

Ao retomarmos o contexto social das comunidades escolares em que essas experiências são realizadas e os dados apresentados nos questionários socioeconômicos aplicados pelos pesquisadores, conseguimos compreender que de fato esses estudantes estão diante de uma situação de vulnerabilidade social e esta exposição passa a ser retratada a partir das escolhas temáticas que os mesmos fazem.

Outras temáticas, apareceram de forma mais isolada, refletindo diretamente aspectos e/ou problemáticas específicas das comunidades em que as práticas/experiências mídia educativas foram desenvolvidas. Destas podemos destacar a questão do racionamento de água, apresentado por Ribeiro (2015), a greve dos professores debatido por Ramos (2005), a música e a

identidade regional desenvolvidos na pesquisa de Farias (2010) e o consumo de drogas (lícitas e ilícitas), apresentado por Hack (2005).

Este último tema nos chamou atenção por não ter sido desenvolvido por Viezzer (2005). Isso porque a pesquisadora realiza sua pesquisa com estudantes trabalhadores. Assim, para nós, esse tema estaria muito próximo às questões pertinentes àquele grupo. Apesar disso, a pesquisadora destaca apenas a violência doméstica como tema surgido nos debates por ela promovidos.

O tópico do entretenimento – salvo nos levantamentos dos questionários – também apareceu com pouco destaque nessas pesquisas, o que é, no mínimo, intrigante. Em nenhum trabalho houve menção ao interesse de estudantes em falar de assuntos como jogos eletrônicos, eventos festivos, cantores pop nacionais ou internacionais ou, até mesmo, da chamada paixão brasileira, o futebol.

Fazemos esta ressalta apenas porque em quatro das cinco pesquisas temos que os pesquisadores avaliam a própria experiência (Hack, 2005; Ramos, 2005; Ribeiro, 2015; Vizzer, 2005). Então, quando estes pesquisadores dizem que os temas foram sugeridos pelos estudantes, acaba sendo uma afirmação auto declaratória. Deste modo, consideramos importante problematizar se esses jovens não teriam outros interesses além dos mencionados.

5.4 Categoria 08: Métodos de promoção das práticas de mídia-educação

Nesta categoria analisamos quais métodos foram mencionados pelos pesquisadores como presentes nas ações/políticas de mídia educação e dentre eles quais o pesquisador abordou na análise e como o pesquisador problematizou a opção metodológica nas experiências/políticas analisadas e ainda se explicitou seus problemas e suas potencialidades.

Tabela 13: Métodos de promoção das práticas de mídia-educação

8. Métodos de promoção das práticas de mídia educação					
	8.1. Quais os métodos de realização das práticas/políticas de mídia educação foram analisados pelos pesquisadores?	8.2. Foram considerados inovadores?	8.3. Os pesquisadores problematizaram a escolha das metodologias privilegiadas nas experiências/políticas? Qual o teor das problematizações?	8.4. Foram consideradas pertinentes em relação à proposta de mídia educação? Com base em quais referências conceituais e indicadores?	8.5. Os pesquisadores identificaram desafios em relação ao uso de algumas metodologias? Quais?
Farias (2010)	Produção, leitura e interpretação dos textos; uso de equipamentos tecnológicos (hardware e software); debate grupal sobre temas das ações e processos criativos.		SIM. Oficinas e rodas de conversa. O fascínio exercido pelo rádio; a adaptação dos estudantes às propostas apresentadas; O engajamento entre conteúdo propedêutico e ações mídia-educativas.	SIM. Martín-Barbero (1996), Rossetti (2004), Kaplún (1994), Schniderman (2006)	SIM. Leitura e escrita dos estudantes; Metodologia do “Saber-fazer”; perfil do profissional mediador
Hack (2005)	Questionários e rodas de conversa		SIM Rodas de conversa sobre a presença da mídia no cotidiano dos jovens e como forma de lazer	SIM Belloni (2001) e Fischer (2001)	SIM Os jovens demonstraram resistência no momento inicial da conversa, ficavam em silêncio frente questionamentos sobre o que desejam/esperavam do futuro
Ramos (2005)	Oficinas e rodas de conversa		SIM Novas práticas de ensino frente a presença das mídias; protagonismo	SIM Enzensberger (2003)	SIM Blogs: noções básicas de informática e velocidade de conexão com a internet reduzida
			dos estudantes no processo de produção do conhecimento;		Jornais: poucos computadores disponíveis após roubo de algumas máquinas
Ribeiro (2015)	Questionário, Oficinas e dinâmicas de grupo		SIM Novas práticas de ensino frente a presença das mídias; protagonismo dos estudantes no processo de produção do conhecimento;	SIM Fischer (2006); Prado (2005); <u>Setton</u> (2011); Tinoco (2008); <u>Belloni</u> (2012)	SIM Desinteresse dos estudantes; Dificuldade dos estudantes em produzirem textos; Recusa da emissora de tv em receber visita da turma;
Viezzer (2005)	Questionário e debates em grupo		SIM Adequação da prática à realidade dos participantes	SIM Freire (1987) e <u>Barbero</u> (2002)	SIM Descontinuidade da turma

Farias (2010) relata, brevemente, em sua dissertação como se deu o início das ações. Ele declara ter sido feito um contato com o núcleo gestor das escolas participantes, ou mesmo, com as Secretarias de Educação, assim como ter ocorrido um trabalho de busca de parcerias com comerciantes locais para o patrocínio de algumas ações. No que tange as escolhas das metodologias, Farias (2010) ele recebe um destaque importante em sua análise, visto ser esse precisamente o seu foco. Em Farias (2010), essa análise aparece de forma mais consistente quando ele acompanha as oficinas de rádio realizadas pelas entidades Fundação Casa Grande e Catavento. Para tanto, ele elenca oito categorias de análise. Destas, destacamos três que tratam diretamente da

realização e promoção da prática mídia-educativa. São elas: atividades; dinâmicas; e espaços educativos.

As rodas de conversa também são analisadas por Farias (2010), dentro destas mesmas categorias. Durante essas atividades, os educandos são levados a desenvolverem suas ações em etapas. Primeiro existe uma conversa sobre a escolha do tema, depois passam a construir os roteiros, aprendem a utilizar o computador, fazem atividades com o uso do microfone (para promover a familiarização do o objeto), interpretam textos e ainda utilizam o material produzido em sala de aula.

No que diz respeito a Catavento, Farias (2010) relata a presença de uma base teórica claramente definida e o desenvolvimento de manuais de realização das ações mídia-educativas. Farias (2010) compreende este elemento como fator de distinção entre esta entidade e a Fundação Casa Grande devido a história de formação da Catavento, que se deu ainda dentro da universidade, quando seus fundadores estavam na graduação do curso de jornalismo e, por isso, mesmo, estavam abertos ao à experimentação.

A partir da análise da motivação inicial do projeto, conhecimentos prévios, teorias fundadoras e planejamento, ficou evidente o experimentalismo - tanto nas práticos como nas metodologias – como elemento até mesmo necessários às oficinas. A Fundação Casa Grande se considera um espaço de experimentação do conhecimento a partir das tecnologias, entendendo-as como instrumentos a serviço do aprendizado. A Catavento estimula a liberdade de criação dos mediadores ao ofertar aportes teóricos, sugestões e acompanhamento constante, e não a metodologia pronta. (FARIAS, 2010, p. 104)

Sobre os desafios para o uso das metodologias, Farias (2010) apontou o “saber-fazer”. Para o autor, a prática, desvinculada de um debate sobre o processo de produção, poderia impedir a formação do jovem crítico. Farias (2010) concorda que para que as práticas de mídia-educação mediadas pelo rádio obtenham êxito, se faz necessário o contato com os equipamentos tecnológicos. Mas o contato com estes, desvinculado de uma reflexão sobre o papel social de comunicadores que os educandos passarão a desempenhar distanciaria a iniciativa de seu objetivo maior: a promoção da cidadania e a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Em Hack (2005), conforme já apresentamos em pontos anteriores, sua experiência de mídia-educação consiste em promover debates sobre a presença da mídia no cotidiano dos jovens, em especial quando esta se materializa como forma de lazer. Essa experiência ocorreu em três momentos distintos. No primeiro Hack (2005) aplicou um questionário com a finalidade de embasar os próximos dois momentos e traçar um perfil socioeconômico do grupo que acompanharia. O segundo momento constituiu-se de uma entrevista semiestruturada, que serviu para balisar o debate seguinte. Por fim, a partir dos dois primeiros momentos, Hack (2005) concretizou sua experiência, promovendo uma roda de conversa com o de estudantes.

A dificuldade enfrentada por Hack (2005) foi a resistência inicial que esta encontrou, quando convidou os estudantes a falarem, logo no início da experiência, houve relutância por parte dos estudantes. O grupo questionou a pesquisadora sobre a relevância deles revelarem seus sonhos e projetos de vida. Diante do silêncio, a pesquisadora explicou as razões que a motivaram a inquirir o grupo sobre esse aspecto de suas vidas e, como forma de motivar a ação do grupo, contou sobre suas próprias aspirações e expectativas para o futuro. A estratégia pareceu funcionar, uma vez que as falas dos estudantes puderam ser ouvidas depois disso.

O diálogo é reportado como uma constante nas experiências em mídia-educação propostas por Ramos (2005), assim como verificamos em Farias (2010) e Hack (2005). Ramos (2005) afirma que o diálogo estava presente em todas as etapas do processo produtivo, havia, segundo o pesquisador, uma sistematização dessas falas antes da realização das oficinas. Isto era feito com o objetivo de planejar as ações e definir as pautas a serem desenvolvidas pelo grupo. O mesmo ocorria após a realização das mesmas, com a finalidade de avaliar o trabalho feito.

A oficina de Noções Básicas de Informática também pode ser compreendida como uma metodologia adotada por Ramos (2005) para a promoção das práticas mídia-educativas que ensinou.

As oficinas propostas por Ramos (2005) estavam, desta forma, em meio a um debate existente entre professores e estudantes. De um lado os estudantes reivindicavam novas formas de promover o processo de ensino-aprendizagem, com a utilização das TICs em sala de aula, com maior

participação dos mesmos através do compartilhamento de responsabilidades e voz ativa dos estudantes. De outro lado, o reconhecimento dos professores de que esta é uma realidade do contexto escolar, que deve lidar com estudantes que utilizam as mídias no seu cotidiano e por elas são informados e informam. Porém, da parte dos professores, apesar desse reconhecimento, havia um abismo entre a prática e o discurso, pois apesar de reconhecerem os desejos de participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizado e dos ganhos que o uso das TICs proporcionariam em sala de aula, segundo Ramos (2005), os professores não agiam de forma a modificar suas práticas.

Deste modo, apesar das oficinas serem direcionadas aos estudantes, suas ações dialogavam com os projetos político-pedagógicos das escolas, a fim de encontrar o apoio dos professores e núcleos gestores. Isso, por sua vez, não impedia que as produções dos estudantes contestassem antigos modelos (educação bancária), cobrassem por explicações frente a problemas que afetavam a vida dos estudantes (greves e faltas dos professores) e de decisões unilaterais da gestão (divisão dos estudantes em diferentes turmas).

As ações das oficinas se mostraram positivas frente a base teórica trazida por Ramos (2005) que se pautou pelo conceito de mídia radical apresentado por Enzensberger (1979). Os estudantes conseguiram produzir discursos distintos daqueles presentes das empresas de comunicação, dialogar com estas mensagens e tecer novos saberes. A dissertação evidencia que eles tomaram as rédeas do processo e juntos, conseguiram pensar em soluções para os problemas que se apresentavam, tornando-se protagonistas de suas próprias histórias.

As dificuldades vem quando você quer organizar e não tem toda uma estratégia um objetivo concreto. Organizar é difícil. Mas as responsabilidades é de mais, você passa a ter todo um compromisso, data, hora, espaço tudo sob sua responsabilidade, nada pode fugir do seu controle. [...] não é só ter estratégias mas também a ajuda de pessoas de um certo poder adquirido, que talvez não tenham nos ajudados por acharmos jovens "irresponsáveis".⁶⁶

⁶⁶ Depoimento colhido *ipsis litteris* por Ramos (2005, p. 92)

Ribeiro (2015) promove sua prática de mídia-educação recorrendo à aplicação de um questionário sobre o consumo de mídia pelos jovens participantes da ação; realização de dinâmicas de grupo com foco na leitura crítica de telejornais; e produção de um telejornal para exibição junto aos demais membros da comunidade escolar.

Para tanto, Ribeiro (2015) apoiou-se no pensamento de Fischer (2006); Prado (2005); Setton (2011); Tinoco (2008); Belloni (2012) para discutir o campo da mídia-educação e o da pedagogia de projetos, mais especificamente de projetos de letramento, considerando a necessidade de abordagem do tema nas escolas e o leque de possibilidades de aproveitamento que propiciam na construção de conhecimentos relacionados à vivência dos estudantes dentro e fora do espaço escolar.

Sobre as dinâmicas de grupo, elas consistiam na apresentação de telejornais locais. Ribeiro (2015) buscou por formatos mais populares, como programas policiais, como também formatos mais tradicionais, formais. Nesses momentos, a pesquisadora convidava os estudantes para o debate sobre os discursos midiáticos. Para tanto, Ribeiro (2015) dividiu este momento em 05 (cinco) categorias de análise. A pesquisadora assumiu o papel de mediadora do debate e propunha questões para serem pensadas coletivamente como, por exemplo, a linguagem – verbal e corporal – utilizada pelos apresentadores, as pautas escolhidas, o perfil dos entrevistados, a ordem de exibição das matérias, entre outros pontos.

Esses dois momentos iniciais serviram de base para a realização da oficina. Esta consistia na produção de um programa de tevê, a ser exibido para os demais membros da comunidade escolar, ao final do semestre, na biblioteca da escola. A oficina foi dividida em 11 (onze) momentos, desde a escolha da pauta, até a exibição do material editado. Este, no entanto, foi o momento de maior dificuldade enfrentado pela pesquisadora para a realização da experiência de mídia-educação que propôs.

Se em Ramos (2005) o interesse dos estudantes foi fator decisivo para a sucesso da experiência que propunha, em Ribeiro (2015) ocorreu o exato oposto. No momento da apresentação da proposta houve forte adesão, os estudantes manifestaram o desejo de participarem da experiência, de um modelo de aula diferente do convencional. No entanto, durante o processo, as

ações necessitavam da constante interferência da pesquisadora para que fossem concretizadas.

Os alunos passaram a demonstrar indícios de desinteresse pela atividade proposta como consequência das dificuldades que apresentam em lidar, principalmente, com a escrita. (...) Os alunos queriam que fosse iniciada rapidamente a “parte divertida” que era, portanto, a parte técnica e quase dramatizada das filmagens, não se interessando pela pesquisa e produção textual necessárias. (...). No entanto, por não se tratar de algo relacionado ao entretenimento e por requerer leitura, o interesse inicial foi dando espaço para distrações e ao acesso de páginas que não contemplavam os objetivos da atividade. Alguns grupos se dispersaram, não cumprindo a tarefa solicitada, e outros, por sua vez, conseguiram aproveitar o tempo dedicando-se ao que havia sido pedido. (RIBEIRO, 2015, p. 68)

Os estudantes manifestavam dificuldade em escreverem textos longos, em realizarem as entrevistas com as pessoas que eles próprios haviam sugerido, não realizaram as pesquisas necessárias para a produção dos roteiros das matérias ou as imagens para a edição dos vídeos e aproveitavam o acesso aos computadores para navegarem por páginas de entretenimento. Outra dificuldade enfrentada por Ribeiro (2015) foi a negativa da TV Paraíba em receber a turma. Ribeiro (2015) desejava que os estudantes conhecessem a rotina de trabalho de uma emissora e assim, se motivassem a realizar a experiência mídia educativa.

A escolha por essa emissora se deu por ela ser a de maior conhecimento por parte dos alunos e por ser uma das que geram maior interesse entre eles. No entanto, mesmo cumprindo com todos os aspectos burocráticos para agendamento da referida visita, a emissora não nos deu resposta e, portanto, não se prontificou a colaborar com o trabalho que estava sendo realizado. O não cumprimento dessa etapa do projeto gerou certa frustração nos alunos (RIBEIRO, 2015, p. 74)

Para contornar esses problemas, Ribeiro (2015) realizou encontros com as equipes no contra turno escolar e, desta forma, pôde acompanhar de perto cada estudante, evitando assim maiores dispersões. Por vezes, a pesquisadora intervia diretamente no processo de produção no sentido de auxiliar e fazer com que a atividade não fosse abandonada pela metade. Em nenhum momento, vale dizer, a pesquisadora narra ter discutido essa dificuldade com os estudantes e se buscaram encontrar juntos uma solução.

Terminado o prazo de uma semana, determinado para cumprimento desta etapa de gravação, os alunos não tinham nenhuma gravação realizada, sob justificativas irrelevantes, tais como esquecimento, dificuldade de falar com o entrevistado, problemas nos aparelhos de celular, entre outras. (...)A supervisão da professora, para citar alguns exemplos, permitiu: o ajuste da postura do entrevistador perante a câmera; a reflexão sobre a forma de tratamento mais adequado ao entrevistado; a autocorreção e o policiamento para cumprimento da norma-padrão da língua, considerando o contexto de produção; o ritmo e o tom da voz, considerando o objetivo da produção; e a interação com os participantes do processo. (RIBEIRO, 2015, p. 70)

(...)

Mais uma vez, a execução da tarefa com todos os grupos reunidos, em sala de aula, não foi proveitosa, sendo preciso estabelecer novo calendário em horário extraclasse para que as orientações fossem feitas mais de perto, com mais atenção a eles dispensada. Seguindo essa dinâmica, cada grupo era atendido separadamente. (RIBEIRO, 2015, p. 72)

Viezzaer (2005), como já explicamos nas categorias anteriores, utilizou a aplicação de questionários sobre o consumo de mídias pelos estudantes participantes e promoveu debates sobre essas mídias. Entre os desafios enfrentados, destacamos a descontinuidade da turma acompanhada pela pesquisadora.

Tendo em vista o grupo que participou da experiência mídia-educativa – estudantes trabalhadores – e o funcionamento de turmas de EJA⁶⁷ – os estudantes podem avançar para a próxima etapa antes da conclusão do ano letivo. Esse fato é possível caso os estudantes demonstrem terem os conhecimentos necessários para tal – e a elevada taxa de evasão escolar, a pesquisadora optou por desenvolver ações que pudessem ser iniciadas e concluídas na mesma aula. Assim, segundo Viezzaer (2005) todos poderiam participar das atividades propostas.

Na mesma linha, como estratégia para garantir a participação de toda a turma, Viezzaer (2005) optou por trabalhar com a mídia televisão, por ser esta a consumida por todos os estudantes, segundo dados do questionário que a pesquisadora aplicou anteriormente. As respostas dos estudantes ao

⁶⁷ Sigla para Educação de Jovens e Adultos

questionário ainda revelaram que o grupo tinha o hábito de ver novela (no caso, *Mulheres Apaixonadas* – Globo), bem como de conversar sobre os acontecimentos dos episódios, em seus tempos livres.

Outro dado que a pesquisadora destacou foi o fato desses estudantes também privilegiarem programas como *Fantástico* (Globo), nos momentos em que ele trazia matérias inspiradas em situações ocorridas na novela. Esta, por sua vez, através de seus enredos, abordava temas, como: violência doméstica, tratamento dado às pessoas da terceira idade, desarmamento, câncer de mama, relações homo afetivas, dependência afetiva e alcoolismo.

Deste modo, a pesquisadora considerou um hábito comum a todos s estudantes da turma para realizar a experiência mídia-educativa. Os debates eram precedidos da exibição de um trecho da novela *Mulheres Apaixonadas* (Globo). Em alguns casos, após a exibição do trecho da novela, Viezzer (2005) também exibiu uma matéria do *Fantástico* que retratava o problema social exibido no referido trecho.

Após a exibição, a pesquisadora realizava perguntas a fim de orientar o debate. Ela questionava, por exemplo, como os estudantes identificavam quanto de realidade e de ficção estão misturados dentro do que assistem na TV. Questionava também sobre o público-alvo desses programas, se os estudantes participantes da experiência conseguiam identificar o tipo de público - idade, nível social, poder aquisitivo e escolaridade, entre outras questões.

Vale registrar que os estudantes traziam exemplos adicionais de outros programas, como o *Mais Você* (Globo). Porém, como relata Viezzer (2005), a participação de todos se dava quando tratavam da novela *Mulheres Apaixonadas*, em especial das cenas de violência contra a mulher.

Viezzer (2005) analisou a experiência como positiva, uma vez que houve a participação de todos e que estes, segundo a pesquisadora, conseguiram criticar os discursos presentes nessas produções.

As oficinas foram abordadas em três pesquisas (Farias, 2010; Ramos, 2005; e Ribeiro, 2015). Essas pesquisas tinham em comum o fato de potencializar que os estudantes se colocassem no lugar de produtores de comunicação. Para tanto, era necessário que o grupo tivesse conhecimento de algumas ferramentas, como os *softwares* de edição de texto, imagem e som. As

oficinas foram, portanto, o meio pelo qual esse conhecimento pode ser disseminado e/ou aprimorado.

Assim, pensando junto com Gómez (2014), acreditamos que a cidadania também se faz presente por meio do ato de comunicar nossos pensamentos e ideias. Nesse sentido, a prática das oficinas possibilitou que os estudantes expressassem suas críticas tanto frente às produções das mídias, bem como das problemáticas sociais por eles vividas.

Já o debate promovido por Hack (2005) e Viezzer (2005) também se configura como prática da cidadania, uma vez que os estudantes foram estimulados a criticarem o que era lhes apresentado. Porém, consideramos que os estudantes poderiam ser ouvidos, ter suas ideias difundidas e propagadas a fim de fazer com que outras se levantassem e tornassem, assim, o debate mais plural.

5.5 Categoria 09: Auto-avaliação das experiências de mídia-educação

Nesta categoria analisamos se os pesquisadores identificam processos auto-avaliativos nas experiências objetos de sua atenção e se as problematizam.

Tabela 14: Auto avaliação das experiências de mídia-educação

9. Auto-avaliação das experiências de mídia educação		
	9.1 Quais as práticas avaliativas mencionadas?	9.2 Todos os agentes participam igualmente do processo?
Farias (2010)	Dinâmicas de grupo	Sim
Hack (2005)	Conversa em grupo	Não
Ramos (2005)	Conversa em grupo	Sim
Ribeiro (2015)	Dinâmicas de grupo	Sim
Viezzler (2005)	Não realiza auto avaliação	-

9. Auto-avaliação das experiências de mídia educação				
	9.3 Os agentes envolvidos na prática/política de mídia educação fizeram avaliação diagnóstica?		9.3.1 Comparam o diagnosticado com o resultado?	
	SIM	NÃO	De forma Pontual?	De forma Processual?
Farias (2010)		<input checked="" type="checkbox"/>	-	-
Hack (2005)	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
Ramos (2005)	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
Ribeiro (2015)	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
Viezzler (2005)		<input checked="" type="checkbox"/>	-	-

9. Auto-avaliação das experiências de mídia educação				
	9.4 Os agentes envolvidos na prática/política de mídia educação deixam claro os Indicadores que utilizam ao proceder sua auto avaliação?		9.4.1 Foram explicitados? Quais?	9.4.2 Foram deduzidos? Como?
	SIM	NÃO		
Farias (2010)		<input checked="" type="checkbox"/>	NÃO	SIM, através de dinâmicas de grupo
Hack (2005)		<input checked="" type="checkbox"/>	NÃO	SIM, através das falas nas rodas de conversa
Ramos (2005)		<input checked="" type="checkbox"/>	NÃO	SIM, através das falas nas rodas de conversa
Ribeiro (2015)		<input checked="" type="checkbox"/>	NÃO	SIM, através de dinâmicas de grupo
Viezzler (2005)	-	-	-	-

Sobre o processo de auto avaliação realizado pelos agentes, Farias (2010) afirma que a prática da auto-avaliação da experiência se realiza. Porém, não foi possível identificar a adoção de indicadores claros tanto por parte dos agentes condutores das experiências relatadas, bem como pela parte do próprio pesquisador. As duas entidades avaliadas – Casagrande e Catavento - realizam dinâmicas de grupo com objetivos de auto avaliação. Pelo que é narrado nas dissertações, tanto os mídia-educadores, como os estudantes e os professores de sala de aula, ao participarem das dinâmicas de grupo são levados a avaliarem

suas ações e seu desempenho. Para tanto, Farias (2010) diferencia o momento das Dinâmicas (quando ocorrem a auto avaliação), dos das Atividades (momento em que apenas os estudantes são avaliados).

A avaliação é feita junto com a intervenção no aprendizado. Francisco conta que vê a prática e a teoria para montar a sua própria metodologia nas oficinas: “eu vendo como é a forma e ele [Alexanddre] vai me avaliando. Ele vai vendo e diz: ‘Olha Junior, aqui já pode ser assim’. Então eu vou melhorando. (FARIAS, 2010, p. 73)

Sobre a avaliação dos processos, por parte dos agentes mídia-educadores, Farias (2010) afirma o seguinte:

A avaliação é feita em momentos de questionamento sobre o nível de entendimento do grupo. Francisco explica que para a oficina para perguntar se as pessoas tem dúvidas e pede para outros explicarem. (FARIAS, 2010, p. 85)

Entendemos, deste modo, que nas práticas realizadas pela Fundação Casa Grande e Catavento, a avaliação ocorre de forma processual e contínua, mas não há mecanismos sistemáticos que definam claramente o nível ou o grau do aprendizado que se deseje promover ou medir na avaliação.

(...) há uma impressão decorrente dos relatos e observações em campo de que as crianças, jovens e educadores possuem um novo olhar sobre si mesmos e sobre as tecnologias da comunicação. Surgem planos para o futuro e perspectivas de ascensão profissional. Cursar uma universidade deixa de ser um sonho pouco provável e se torna alcançável em um contexto onde o ensino médio costuma ser para poucos. (FARIAS, 2010, p. 106)

A redescoberta de si e o planejamento de um novo futuro são indicativos de como a prática pôde transformar o pensamento dos jovens participantes da experiência mídia-educativa. Conseguir compreender a realidade ao seu redor e traçar metas para inclusive mudar essa realidade são resultados positivos proporcionados pela experiência que Farias (2010) analisou. Porém, alguns detalhes desse resultado poderiam ter sido apresentados.

Saber quais eram as aspirações dos participantes antes da realização da experiência, por exemplo, nos ajudaria a compreender melhor como essas

trajetórias de vida podem ter mudado. Uma outra possibilidade - se o pesquisador tivesse identificado quantos dos participantes relataram que buscariam o Ensino Superior como caminho para um novo futuro. Essas são apenas algumas ideias de como a avaliação deste aspecto poderia ser melhor fundamentada.

Esse estudo diagnóstico, por exemplo, foi feito por Hack (2005). Em Hack (2005), como a experiência mídia-educativa constitui-se no debate sobre a presença da mídia no cotidiano dos jovens, compreendemos que a avaliação diagnóstica se constituiu no primeiro momento das ações promovidas pela pesquisadora, com a aplicação do questionário. Naquele momento, Hack (2005), que também conduz a experiência, pôde se apropriar dos elementos básicos necessários ao planejamento das próximas ações, pensar nos pontos a serem trabalhados nas entrevistas semiestruturadas, bem como ainda antever o que seria o debate com o grupo focal.

A própria Hack (2005) relata que acompanhava com atenção os momentos de lazer dos estudantes quando dentro da escola, em sua condução de professora. Os minutos antes do início das aulas, o intervalo e a saída dos estudantes da escola, enquanto esperam por seu pais ou responsáveis. Desta forma, entendemos que este momento também se configura como etapa da avaliação diagnóstica realizada pela pesquisadora.

As observações, na escola-campo, foram feitas durante os momentos que antecedem ao início das aulas do período, durante o intervalo e logo após o seu final, nos períodos matutino e vespertino, durante seis dias em duas semanas distintas do ano letivo: três dias durante a última semana de aula do primeiro semestre letivo de 2004 e outros três dias na semana de retorno as aulas no segundo semestre letivo do mesmo ano. As observações se fizeram no período de estágio de campo desta pesquisa (entre junho e julho de 2004). Estas observações se fizeram noutros espaços (pátio, palco, corredores ...) e tempos da escola de forma a perceber e recolher informações na interação social, enriquecendo os dados emergidos dos grupos. (HACK, 2005, p. 36)

Assim como Farias (2010), em Hack (2005) a auto avaliação dos agentes envolvidos, no caso os estudantes, acontecia durante os momentos de fala do grupo. Os jovens eram convidados a pensar sobre seu cotidiano e como eles percebiam as elementos que os cercavam e sobre si próprios. Acontecia

também neste momento a avaliação que Hack (2005) realizava dos próprios estudantes, perante seus posicionamentos frente a assuntos como programação da televisão, conteúdo dos programas televisivos e acesso dos jovens à outras linguagens de mídia.

A auto-avaliação da experiência mídia-educativa em Hack (2005) também pode ser percebida quando a pesquisadora relatava as dificuldades enfrentadas em fazer os jovens falarem sobre os pontos trazidos para o debate. Nesses momentos, Hack (2005) revisava as práticas propostas e estruturava novas formas de agir. Essa avaliação das ações mostrou ser uma constante no trabalho da pesquisadora.

Os processos avaliativos em Ramos (2005) também ocorriam em grupo, porém – em sua pesquisa – este momento é apenas pontuado, de forma rápida e sucinta. Aos sábados, os estudantes se reuniam com o pesquisador e juntos avaliavam as ações praticadas na semana. Expunham suas dificuldades em concretizar alguma pauta e pensavam em quais as outras pautas possíveis. O pesquisador, no entanto, não nos apresenta indicadores utilizados como base para esta auto avaliação.

Ribeiro (2015) relata promover a auto avaliação da experiência, segundo o autor, feita de forma processual. A medida em que cada atividade é realizada, os estudantes participantes são convidados a refletirem sobre suas ações. Ao todo, participaram da experiência mídia-educativa proposta, 24 jovens. Estes foram divididos em 08 (oito) grupos. A pesquisadora que, neste caso, também conduziu a experiência, num primeiro momento, realizou suas ações com a turma toda. Porém, percebendo que as atividades propostas não eram realizadas e a dispersão dos estudantes quando no momento coletivo, ela optou por realizar atividades no contra turno escolar, com os grupos separadamente.

Segundo a pesquisadora, portanto, era nesses momentos que obtinha melhores resultados quanto à participação dos estudantes, convidando-os a pensarem suas práticas. A autora indica, portanto, a existência desses momentos e apresenta um panorama dos resultados, sempre positivos. Ela afirma, por exemplo, que os estudantes conseguiram se reconhecer como público-alvo das produções de programas televisivos populares, em especial os que se dedicavam a cobrir matérias policiais. Destaca também a compreensão

deles sobre quais elementos corroboram com essa preferência, tais como a linguagem mais coloquial e um texto declaradamente opinativo.

Os alunos que participaram dessa produção se sentiram satisfeitos, pois, segundo eles, esse era um objetivo a ser alcançado: informar de maneira mais divertida, passando os acontecimentos com forte presença da opinião e de forma mais descontraída para atrair o telespectador. (RIBEIRO, 2015, p. 77)

Já em Viezzer (2005) não encontramos menção direta aos processos de auto avaliação na experiência mídia-educativa abordada. Os debates que a pesquisadora realiza durante os encontros ocorridos nas aulas de artes tratam de diferentes pontos dos programas televisivos expostos. Dentre eles, a pesquisadora destaca: as músicas utilizadas como fundo musical, a cor das roupas de apresentadores e atores, a linguagem utilizada, entre outros. Ela não faz referência, contudo, a qualquer processo de auto avaliação dessa experiência.

5.6 Categoria 10: Avaliação dos resultados

Nesta categoria analisamos os resultados apresentados pelos pesquisadores sobre as experiências que investigaram e se o fizeram considerando critérios claramente definidos

Tabela 15: Avaliação dos resultados

	10.1 Os indicadores utilizados para análise dos resultados pelo pesquisador foram explicitados? Quais?		10.2 Apresentação dos resultados das experiências de mídia educação é coerente com os indicadores apresentados pelos pesquisadores?	
			SIM	NÃO
Farias (2010)	Não	-	-	-
Hack (2005)	Não	-	-	-
Ramos (2005)	Não	-	-	-
Ribeiro (2015)	Não	-	-	-
Viezzer (2005)	Sim	Níveis de compreensão de cada categoria avaliativa	x	

Farias (2010) não desenvolve indicadores. O autor desenvolve suas reflexões centrado apenas em categorias de análise. Destas, três tratam diretamente da realização e promoção da prática mídia-educativa. São elas: atividades, dinâmicas e espaços educativos. Existe uma avaliação das

atividades desenvolvidas em cada categoria e, do ponto de vista do pesquisador, ambas entidades (Catavento e Fundação Casa Grande) conseguem atingir o objetivo que se propuseram realizar. Ou seja, formar sujeitos críticos e aprimorar a consciência cidadã destes.

Cabe notar como as metodologias buscam a conexão dos participantes com o mundo (...) Em ambos os casos, as entidades se preocupam em não apenas introduzir a tecnologia, mas discutí-la como instrumento pedagógico (...) identificamos nas experiências a proposta de direcionar as ações a partir “das pessoas, por conhecer e escutar os destinatários das mensagens, por considerar suas necessidades e desejos e transformá-las em mensagens radiofônicas” (FARIAS, 2010, p. 105, 106 e 109)

Com Hack (2005), também não identificamos a utilização de indicadores precisos de avaliação. A pesquisadora afirma que os jovens, após a experiência mídia-educativa, conseguiram compreender que a televisão – mídia privilegiada em sua análise – transmite aquilo que lhe é interessante a partir de um ponto de vista comercial e/ou político.

Em Ramos (2005), o pesquisador menciona que a avaliação da experiência de mídia educação pelos estudantes é feita de forma processual, conforme as oficinas aconteciam. Ele analisa o desempenho dos estudantes e constata alguns erros nos produtos gerados pelos estudantes: Erro formal: *de revisão*, problemas com relação à língua: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica. Erro político: *de investigação* e *de conceito*, problemas com pesquisa de dados ou quando se omite informação. Sobre este segundo tipo, vale uma explicação. Na execução das atividades, quando os estudantes, , por exemplo, buscavam textos na internet e os copiavam na íntegra, sem menção à fonte, como se o material fosse deles, Ramos (2005) chamava a isso de “erro político”. Ou ainda, quando o grupo apresentava dificuldades em determinar a matéria principal, ou ainda, as matérias que seriam veiculadas ou não. Tais questões vinculam-se claramente aos critérios de noticiabilidade.

Para Ramos (2005), a forma não predomina sobre o conteúdo. Embora o pesquisador mencione ter a prática de apontar e corrigir os erros, a superação das falhas formais foi compreendida como parte do processo de produção. Tal qual ocorre com a aprendizagem dos *softwares*, de pesquisa em *sites* e do desenvolvimento das competências para entrevistar. Neste aspecto

específico, Ramos (2005) observa que é o *feedback* das produções que pode intensificar a superação dos erros. Desta forma, afirma que os erros são superados não pelo fato dos estudantes terem decorado fórmulas, regras de concordância e acentuação, mas pelo processo de politização dos sujeitos, da sua mobilização para escrever, participar e opinar.

Pelas mesmas razões que os repórteres rapidamente aprendem a escrever textos jornalísticos - quando estão recém-saídos das faculdades e com grandes dificuldades para elaborar seguindo a estrutura da notícias -, também os alunos podem aprender com base numa práxis permanente de produção de informação. Na politização da pauta é articulada uma ordem de importância dos fatos que vai direcionar a produção da escrita. A organização do texto é também uma organização do pensamento, das formas de intervir e articular. Esta mesma organização é explicitada na enunciação gráfica das informações. Então, escrever se torna um ato de implicação política. (RAMOS, 2005, p. 96)

Apesar disso, salvo estes indicadores relativos aos produtos acima indicados, não conseguimos identificar indicadores claros de avaliação dos resultados finais que dessem conta da experiência em sua abrangência. O pesquisador afirma que as oficinas obtiveram êxito, que os estudantes desenvolveram seu papel de produtores de comunicação, que são capazes de dialogar com as linguagens de mídia e, desta forma, exerceram sua cidadania. Esses resultados são apresentados em Ramos (2005) por meio dos depoimentos dos estudantes que relatam as polêmicas em torno dos conteúdos publicados nas matérias que produziram, ou mesmo, da escolha e destaque dado às pautas.

Diante das comparações e avaliações, surgem um número significativo de questões: “Por que a matéria sobre a greve não foi a principal?” – indaga uma aluna. A greve havia terminado em agosto. Estávamos no final do ano. O informativo trazia uma matéria avaliativa do movimento, refletindo dois meses depois se a greve valeu ou não. “Esta matéria não tem mais força para estar em cima das outras”, responde outro aluno. “E por que não a do ‘rango’?” - quis saber um dos autores da matéria sobre a qualidade da merenda. E todos começam a falar ao mesmo tempo, brincando, rindo, muitos se chateando – o que denota também a falta de experiência no debate e exposição de idéias. Depois de muitas questões, eles mesmos decidem fazer silêncio. Querem ouvir agora a voz do “professor”. Um dos líderes da sala se adiantou para opinar: “Veja bem, professor. Se for para trabalhar com os valores da ‘intensidade’, com o

‘interessante’, com o que mais ‘mobiliza’ então a matéria principal sobre jornalismo na escola está correta”, afirma ele, ressaltando que se fosse para publicar “coisa morta” nem estaria ali. (RAMOS, 2005, p. 102)

A categorização de alguns erros cometidos no plano político – natureza e procedimentos de investigação, domínio dos conceitos, omissão de informação – servem como pistas dos indicadores do nível de aprendizado dos estudantes em relação às competências para o exercício da cidadania.

Ao abordar o que o autor classifica como erros políticos, reporta dificuldades dos estudantes compreenderem os discursos que para eles não estejam relacionados diretamente com seu universo de sentido ou em produzirem seus próprios. Porém, como podemos constatar na citação abaixo, a experiência mídia-educativa de Ramos (2005) conseguiu mudar esta conduta dos estudantes.

A maioria dos integrantes das equipes simplesmente copiou da Internet uma boa parte dos textos e os entregou para edição como produtos de sua autoria - sem nenhuma intervenção ou percepção dos professores. No entanto, quando os alunos foram mobilizados para realizar atividades com a mesma temática (filosofia), porém relacionando-a de forma crítica com sua própria realidade, eles produziram textos da sua autoria e fizeram uma publicação diferenciada, com sua identidade. Essa publicação cuja matéria principal foi intitulada de “Filosofia do Papagaio” provocou um debate intenso sobre o sistema de ensino instrucionista: a repetição, memorização de dados, despolitização da aprendizagem.

Ribeiro (2015) trata da questão da avaliação das experiências, porém sem também apontar indicadores claramente definidos. Observamos que a pesquisadora realiza a avaliação da experiência mídia-educativa em três momentos distintos. O primeiro consiste numa avaliação diagnóstica junto aos estudantes participantes. Na segunda, também realizada antes da parte prática das atividades, quando promove debates sobre os discursos de programas televisivos e, por fim, a terceira se dá durante as ações práticas de produção de programa de notícias, realizado pelos estudantes, juntamente com a pesquisadora. Essa ação é dividida em 11 módulos. Nela, constatamos tanto uma avaliação processual – ou seja, ao final de cada módulo Ribeiro (2015) realiza uma avaliação do desempenho dos estudantes – como uma pontual, ao

final de toda a ação. Como já explicamos a avaliação diagnóstica em Ribeiro (2015), nos deteremos agora nos dois momentos seguintes. Como dissemos há pouco, ainda antes da parte prática das ações propostas pela pesquisadora, há uma segunda etapa avaliativa. Nela, a autora elabora 05 (cinco) categorias de análise para avaliar como os estudantes compreendem o discurso dos telejornais. Assim, foram exibidos, em sala de aula, parte da programação de dois telejornais locais. Ribeiro (2015), realizou a escolha desses programas com base na avaliação diagnóstica, quando constatou quais eram os programas mais assistidos pelos estudantes. Deste modo, escolheu um no formato que chamou de popular e outro que nomeou de formal.

Serviram de exemplos de telejornais populares os programas “A Patrulha da Cidade”, transmitido pela TV Borborema, em Campina Grande, e “Correio Verdade”, pertencente a Rede Record, de âmbito estadual. Como exemplo de jornal formal, escolheu o JPB, veiculado pela emissora TV Paraíba, também de alcance estadual. Ribeiro (2015) então trouxe para sala de aula matérias dos três jornais e exibiu para os estudantes.

Assim, antes de partir para a produção dos telejornais, Ribeiro (2015) propôs a leitura de um texto que trazia questionamentos sobre o paradigma da imparcialidade da mídia e, em seguida, exibiu uma matéria jornalística para apreciação da turma. Logo após, abriu o debate para analisar o posicionamento dos estudantes frente ao que haviam visto.

Note-se que, depois de estimulados a pensar de forma mais abrangente sobre as palavras empregadas, os alunos demonstraram melhor desempenho. A partir de então, já foi possível fazê-los perceber que a objetividade e a imparcialidade não acontecem plenamente, porque a narração dos fatos já demonstra a adoção de um ponto de vista estabelecido pelo jornalista. (RIBEIRO, 2015, p. 61)

O debate realizado foi pontuado e as respostas foram aglutinadas em 05 (cinco) categorias de análise. São elas:

- i) O espaço dedicado às notícias consideradas positivas e às consideradas negativas;
- ii) A ordem em que os fatos são noticiados, considerando esse teor de positividade e de negatividade;
- iii) A linguagem utilizada, observando a variação quanto à formalidade;

- iv) O público a quem o telejornal se dirige;
- v) A presença ou ausência da opinião imbricada à exposição dos fatos noticiados. (RIBEIRO, 2015, p. 63)

Conforme relatado pela pesquisadora, a mudança na postura dos estudantes frente aos discursos das mídias mostrou-se mais crítica uma vez que os mesmos foram estimulados a pensar em quais eram os elementos constitutivos desses discursos.

Sobre o primeiro critério – espaço dedicado a cada tipo de notícia – os alunos concluíram que há certa preferência pela divulgação de fatos ruins, principalmente nos telejornais populares, até porque eles se propõem a integrar a especialidade do jornalismo policial. No entanto, os alunos perceberam que há uma supervalorização da desgraça, chegando um deles a fazer a seguinte afirmação, referindo-se aos de perfil popular: “Quanto mais notícia ruim para eles melhor, mais drama eles podem fazer e mais a gente assiste. É engraçado demais”. (RIBEIRO, 2015, p. 64)

A pesquisadora apresenta as falas dos estudantes, como visto, para comprovar suas afirmações e nos dá um resultado geral de suas análises. O mesmo se repete nas demais categorias. Ribeiro (2015) verificou que os jovens não haviam percebido que havia uma ordem na exibição das notícias e só passaram a avaliar esse elemento quando questionados sobre ele. O fato, segundo Ribeiro (2015), mostra-se relevante uma vez que corroborou para que os estudantes percebessem como o enquadramento de um fato pode ser dado e, desta forma, eles puderam ampliar sua leitura dos discursos midiáticos.

A linguagem dos telejornais foi outro ponto de análise. Ribeiro (2015) constatou que um dos motivos da preferência dos jovens pelos chamados “populares” se dá pela fácil compreensão das mensagens transmitidas. A coloquialidade das expressões, na opinião dos estudantes, promove uma mensagem mais clara e direta, facilitando o entendimento e aproximando-se da realidade dos mesmos, gerando, muitas vezes, empatia entre público e a mídia.

Nas palavras de um aluno “são mais diretos, sem enrolação, parecem com a gente falando”. Em relação ao jornal formal, os estudantes conseguiram perceber que também há informalidade, contudo, parece ser mais monitorada e, por isso, artificial. Tal coloquialidade varia pelo tom de voz, pelas escolhas lexicais, pela expressão corporal, que se complementam e

apontam para um público específico para quem são pensadas a produção e a veiculação. (RAMOS, 2015, p. 64)

A categoria do público-alvo também foi considerada pela pesquisadora,. Segundo ela, a maioria dos estudantes conseguiu perceber que os programas populares buscam se comunicar sobretudo com os mais pobres. Ribeiro (2015) afirma que os estudantes, inicialmente, não haviam compreendido essa ideia e somente depois de serem convidados a refletir sobre o perfil de telespectador é que compreenderam as razões dos telejornais optarem por determinada linguagem, assim como a importância dessa linguagem como estratégia de conquista da audiência. Em outras palavras, de acordo com o relato da pesquisadora, por meio da experiência mídia-educativa, os estudantes conseguiram compreender que os produtos das mídias são produzidos com foco num público pré-determinado.

(...) muitos alunos se reconheceram nesse critério e, se percebendo como pertencente a uma classe social menos favorecida, pareciam ter encontrado um motivo que justificava a sua preferência e a de seus familiares pelo referido perfil de telejornal. O trecho a seguir ilustra essa identificação: “É mesmo, professora! O pessoal mais pobre é que gosta desses programas mesmo. Eu adoro, porque parece que ele conhece a gente e diz tudo o que a gente está pensando”. (RIBEIRO, 2015, p. 64)

Os debates foram, assim, a base para a produção dos telejornais pelos estudantes envolvidos na experiência mídia-educativa. O que nos relata a pesquisadora é que houve total participação dos jovens no processo de discussão dos discursos das matérias e que o resultado desses debates pôde ser reproduzido para os demais membros daquela comunidade escolar por meio da produção dos telejornais realizados pelos estudantes.

Desta mesma forma foi apresentado o resultado sobre a presença da opinião nos telejornais analisados pelo grupo. Ribeiro (2015) afirma que os estudantes conseguem identificar o discurso opinativo com mais força nos programas populares. Porém, esse perfil também foi identificado no telejornal formal, de maneira sutil, nas chamadas das matérias ou na linguagem corporal dos âncoras.

Terminado este módulo, consideramos que se tratou de uma experiência exitosa, porque contou com boa participação dos alunos e interferiu na visão que antes tinham dos telejornais, corroborando a ideia de que é preciso incitar os alunos à reflexão da mídia televisiva para que possam melhor compreender as mensagens que não estão na superfície do verbal. (RIBEIRO, 2015, p. 64)

O terceiro momento de avaliação em Ribeiro (2015) ocorreu quando ela analisou tanto o processo de produção do telejornal dos estudantes, quanto sua apresentação. A pesquisadora dividiu este momento em 07 (sete) módulos, contemplando cada etapa da realização desta atividade, desde o debate sobre quais pautas seriam produzidas até a exibição do informativo à comunidade escolar.

Em cada etapa, Ribeiro (2015) relatou ter apresentado as dificuldades enfrentadas para a sua realização, as estratégias adotadas e o resultado aferido. Ao final de cada ponto, a avaliação geral é positiva uma vez que a atividade planejada foi realizada, assim como também há uma avaliação positiva sobre o processo como um todo muito embora, em diversos momentos, a ação só tenha sido completada devido a interferência direta da pesquisadora que tomou à frente do processo, deixando em aberto o porque dessa situação.

A partir das produções, os alunos puderam se expressar e conduzir os programas segundo os objetivos que queriam alcançar. Eles tinham, portanto, que pensar em uma linha editorial, na linguagem, no público, a seleção dos conteúdos, nas imagens que cativariam esse público, na expressão corporal, no perfil de entrevistados, no tipo de propaganda e de produto que servem à divulgação naquele programa e em uma série de outros fatores que são explorados pelas emissoras de TV antes da exibição de sua programação.

Sendo assim, os estudantes puderam vivenciar esse processo e entender que tudo na televisão tem um propósito e que, nessa construção, são feitas as escolhas que tentam, sutilmente, conduzir o telespectador a uma visão que vai ao encontro de seus interesses. (RIBEIRO, 2015, p. 88)

A dissertação de Viezzer (2005) foi a única na qual constatamos a utilização de indicadores claramente definidos e detalhados quanto à compreensão dos elementos explorados na experiência mídia-educativa proposta pela pesquisadora. Para tanto, Viezzer (2005) estrutura suas ações em três eixos/categorias: Mediação, decodificação e conscientização.

Para cada uma destas três categorias, a pesquisadora atribuiu indicadores distintos do grau de compreensão dos conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes participantes da experiência mídia-educativa. Durante os encontros com os estudantes trabalhadores, a pesquisadora apresentava vídeos com matérias do Fantástico e propunha questões à turma. A resposta de cada discente era, então, registrada por Viezzer (2005) que tratava de classificá-las em alguns dos níveis desenvolvidos por ela.

Assim, a categoria Mediação apresenta 06 (seis) indicadores que apontam o nível de compreensão do estudante frente a determinado elemento proposto pela pesquisadora. A categoria Decodificação apresenta 05 (cinco) indicadores e a categoria Conscientização apresenta 03 (três) indicadores. O indicador de cada categoria foi identificado por uma letra maiúscula correspondente ao nome da referida categoria, seguido de um número, em ordem crescente. Quanto maior o número, mais elevado seria o nível de compreensão do tema que se objetiva debater. Desta forma, Viezzer (2005) dispôs suas categorias e indicadores da seguinte forma.

MEDIAÇÃO

- M1 Identifica quanto realidade e ficção estão misturados dentro do que assiste na TV
- M2 Distingue a qual público são endereçados os programas
- M3 Relaciona as mensagens televisivas a fatos e acontecimentos da sua vida cotidiana
- M4 Consegue discriminar os diferentes objetivos dos programas veiculados pela televisão
- M5 Percebe de que maneiras somos interpelados cotidianamente pela televisão
- M6 Estabelece relações entre as cenas privadas levadas ao público pela TV e o público levado ao espaço privado familiar

DECODIFICAÇÃO

- D1 É capaz de identificar, numa mensagem televisiva, as linguagens utilizadas para sua produção e transmissão
- D2 Percebe com que intencionalidade os planos de filmagem aparecem (dos panorâmicos ao primeiro plano)
- D3 Consegue descrever a estrutura narrativa dos programas de televisão
- D4 Percebe, especificamente as imagens, na televisão
- D5 Estabelece relações entre o assunto ou produto apresentado e a predominância cromática da mensagem

CONSCIENTIZAÇÃO

- C1 Demonstra consciência de que maneira os telespectadores ajudam a produzir o que vai ao ar

C2 Compreende o que aprende a partir do que assiste na TV
 C3 Revela consciência de que a TV utiliza seus códigos para atrair o interesse do espectador e provocar o consumo, atendendo assim a lógica do mercado (VIEZZER, 2005, p. 85)

Viezzzer (2005) exemplifica cada um dos indicadores com falas dos estudantes trabalhadores e, com base nessas respostas, desenvolve suas ideias. A pesquisadora avalia que a experiência como um todo foi positiva, uma vez que os estudantes que participaram do processo – em suas falas – demonstram compreender, em algum nível, que os discursos das mídias estão permeados de mensagens voltadas aos interesses de seus produtores.

M6: Todo mundo conhece alguém que apanha ou já apanhou, os personagens da novela são ficção, mas isto acontece muito na realidade (VIEZZER, 2005, p. 146)

D1: A música causa um impacto, marcam muito, principalmente quem já apanhou do marido, como eu apanhei no início do meu casamento, fico lembrando... (VIEZZER, 2005, p. 147)

C2: domingo as seis da manhã, tava passando um programa na TV “Um passo para o futuro” sobre tudo isso que nós tamos trabalhando, tudo que nós estamos estudando aqui sobre a TV... Foi na Globo, acho que todo mundo devia olhar porque fala bem sobre como nós precisamos entender o que a TV faz pra usar isso pra aprender. (VIEZZER, 2005, p. 155)

C3: Sábado eu vi bem na novela das oito a importância de cada coisa numa cena, principalmente a música. Não sei se vocês viram, a cena do padre, como a música foi importante naquela cena para dar um clima que precisava e a expressão da “Stela”, com os olhos, mais aquela paisagem atrás ficou uma cena muito romântica, vocês viram? (VIEZZER, 2005, p. 156)

Os indicadores propostos por Viezzzer (2005) portanto nos ajudam a compreender como o debate proposto pela pesquisadora é capaz de ampliar a crítica que aqueles estudantes realizam dos programas televisivos. Através de suas falas, podemos constatar que o conhecimento adquirido foi aplicado mesmo em programas que não estavam no foco do debate em sala de aula, o que denota o sucesso da iniciativa, tal qual avalia Viezzzer (2005).

Constatamos que tanto nesta como nas demais pesquisas que compuseram o nosso *corpus*, os autores não apresentam resultados quantitativos de suas análises. A pesquisa qualitativa evidentemente é capaz de elucidar muitas das questões abordadas pelos pesquisadores, mas vale o

registro de que pode ser importante também na avaliação desse tipo de experiência a possibilidade de ter parâmetros também quantificáveis, importantes para a promoção de políticas públicas de largo alcance.

Todos afirmam que suas experiências obtiveram êxito uma vez que conseguiram identificar que os estudantes se tornaram mais críticos frente às linguagens das mídias. Aqui, vale dizer, não estamos questionando esses resultados, que podem corresponder de fato à realidade. Acreditamos, contudo, que há uma lacuna importante na explicitação dos indicadores que subsidiam essas avaliações, fragilizando-as em sua consistência. A dissertação de Viezzer (2005), dentre as várias estudadas, é a que mais traz elementos para superar esse cenário e fazer avançar os parâmetros analíticos desse tipo de experiência.

Todas as dissertações, por sua vez, trazem elementos importantes a serem considerados. Em especial, destacamos que muitas das categorias referidas – tais como as desenvolvidas por Ramos (2005) e Ribeiro (2015) – podem ser detalhadas em indicadores que podem subsidiar pesquisas na área.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação assumiu o desafio de pensar, em parceria com pesquisadores que focalizaram seus estudos em processos empíricos de mídia educação nas escolas, visando a promoção da cidadania, realizavam seus processos avaliativos. Partimos de um incômodo diante do tom celebratório diante de práticas de mídia educação – sempre avaliadas como muito positivas - e nos propusemos a refletir sobre o processo de aferição dos resultados nos trabalhos acadêmicos, em particular, nas dissertações de Mestrado da área de Comunicação e Educação.

No primeiro capítulo dessa dissertação, buscamos fazer um resgate de alguns aspectos históricos relativos às práticas de mídia educação na América Latina e no Brasil, especialmente, assim como das terminologias que buscam nomear essas práticas, como mídia-educação, educomunicação e *media literacy*. Em relação a essas questões terminológicas entendemos que não há um consenso quanto a qual dessas expressões melhor define a zona de encontro entre os campos da Educação e Comunicação, de modo que as razões da escolha por uma ou outra palavra se dê mais por um posicionamento político do pesquisador.

No segundo capítulo, abordamos de forma mais detida o processo de construção do *corpus* de pesquisa. A escolha por analisar dissertações que abordassem processos empíricos, que se realizassem na escola e que estivessem voltados para a formação para a cidadania, já permitiu obter nossos primeiros resultados. Do total de 48 dissertações que compunham os anos de 2005, 2010 e 2015 – extraídas os erros e repetições indicados mais abaixo - 10 optaram por enfoques teóricos e 15 abordaram processos fora da escola. Além disso, 09 abordaram outras temáticas distantes do eixo da formação para a cidadania, preferindo abordar questões como o aprendizado de conteúdos propedêuticos (história e língua portuguesa, principalmente) e o uso das TIC's em sala de aula.

No trato com as bases de dados selecionadas para desenvolver as buscas pelas dissertações pertinentes, identificamos também uma série de dificuldades reportadas na investigação e que destacamos aqui, pela importância de compartilhar as dificuldades da pesquisa, assim como de

sinalizar a necessidade de aprimoramento dessas bases de dados. Destacamos, assim, problemas da ordem da indexação dos trabalhos, quando mesmo aplicando os filtros de pesquisa (área de conhecimento, palavras-chave, ano e nível da publicação), surgiram pesquisas fora de nossas delimitações, ou mesmo, pesquisas repetidas. Trata-se de uma questão importante e que requer atenção.

Corrigidos os problemas e definido, então, o *corpus* de nossa pesquisa, buscamos identificar como essas dissertações pensavam a questão da terminologia mídia-educação. Buscamos saber se esses pesquisadores se dedicaram a problematizar o termo adotado e com base em quais autores.

Três pesquisas utilizaram o termo explicitamente. Porém não houve um consenso quanto a terminologia. Enquanto Farias (2010) utilizou-se da expressão educomunicação, Ramos (2005) fez uso do termo mídia-educação e Ribeiro (2015) fez referência a leitura crítica da mídia. As demais pesquisas, por sua vez, não fizeram menção a este campo de interface entre comunicação e educação, reconhecendo apenas que as mídias se fazem presentes no cotidiano das escolas e se faz necessário uma reflexão e um agir sobre este fato. A variedade terminológica adotada atesta o que já havíamos assinalado no início da pesquisa, a inexistência de um consenso sobre a terminologia mais adequada para esta zona de encontro. Os autores apresentam os termos escolhidos conforme seus posicionamentos político-ideológicos, refletidos nos autores que embasaram seus discursos e tendem a fugir do enfrentamento desse debate.

Quanto aos objetivos, podemos constatar que essas pesquisas tinham em comum o propósito de colaborar para desenvolver o senso crítico dos estudantes. As ações de mídia-educação tinham foco no que Gómez (2014) chamou de cidadania comunicacional. Ou seja, as ações das experiências/políticas mídia-educativas ensejavam o letramento midiático, o esclarecimento de que as mídias possuem discursos com interesses diversos e que é fundamental compreendê-los minimamente, uma vez que estas estão intensamente presentes em nossos cotidianos.

Em duas das cinco dissertações por nós analisadas, (Hack, 2005; e Viezzer, 2005), os agentes condutores das práticas e os pesquisadores não se propuseram a desenvolver o potencial de produtores de comunicação dos estudantes participantes. Nas demais, agentes e pesquisadores consideraram o

tripé da mídia-educação (comunicação como instrumento pedagógico; a comunicação como objeto; a comunicação como forma de expressão)

Todos os pesquisadores se preocuparam em conhecer o contexto social, econômico e cultural em que suas experiências/políticas se inseriam. Ribeiro (2015) e Viezzer (2005), em especial, conheciam bem o contexto da comunidade escolar que acompanharam uma vez que já atuavam como professores destas instituições e, no caso de Ribeiro (2015), já conhecia os estudantes de anos anteriores. Ramos (2005) e Farias (2010), por sua vez, apesar de não serem professores das escolas onde os estudantes participantes estudavam, já tinham uma vivência anterior com projetos mídia-educativos e isso facilitou a entrada deles em campo, bem como o planejamento de suas ações frente às dificuldades encontradas. Hack (2005), apesar de não contar com essa facilidade, valeu-se de instrumentos como questionários, entrevistas semi-estruturadas e debates para compreender o contexto em que se encontrava e, assim, planejar e realizar suas ações. Os estudos evidenciam, portanto, que os pesquisadores são bastante sensíveis ao elemento contextual das experiências.

Os estudantes foram os agentes principais envolvidos em todas essas pesquisas. Apenas em Farias (2010) foi reportada a realização de ações junto aos educadores. Viezzer (2005), por sua vez, destacou a importância de se desenvolver ações de literacia midiática junto aos educadores, porém não apresentou uma proposta de trabalho específica com este público. Embora as ações de mídia educação analisadas tenham sido conduzidas por professores, o foco da atenção recaiu nos estudantes.

Oficinas de rádio, televisão, *blogs*, jornais escolares, informática e leitura estiveram entre àquelas realizadas pelos pesquisadores que, na maioria dos casos, atuaram também como docentes. Além destas atividades, também foram aplicados questionários e promovidas rodas de conversa. Os debates e as rodas de conversa permearam tanto as práticas mídia-educativas propriamente ditas - no caso de Hack (2005) e Viezzer (2005) – quanto foram disparadores de momentos de reflexão sobre as práticas realizadas, permitindo avaliá-las.

Enquanto Hack (2005) e Viezzer (2005) privilegiavam o debate em sala de aula, Ribeiro (2015) e Ramos (2005) promoviam também atividades práticas com os estudantes participantes. Já Farias (2010) acompanhou debates

e práticas ocorridos em instituições de ensino. Com isso, vimos que o chamado tripé da mídia-educação (formar sujeitos críticos e participativos; ampliar a capacidade de leitura crítica da mídia e da sociedade; fortalecer a condição de produtores de comunicação) só foi abordado em sua integralidade nas pesquisas de Viezzer (2015), Farias (2010) e Ramos (2005).

Os pesquisadores evidenciaram um esforço por se manter em sintonia com os estudantes. Isso fica claro quando nos perguntamos sobre as mídias/aplicativos abordados nas experiências/políticas de mídia-educação. A televisão, para nossa surpresa, ainda continua a ser a grande eleita pelos pesquisadores. Nossa surpresa talvez esteja no fato de ainda pensarmos o outro a partir de nossas próprias vivências. Como nos encontramos num lugar social privilegiado, com acesso à educação, tecnologias e lazer, pensávamos que a televisão não ocupasse mais um lugar central nas ações dos pesquisadores. Porém, os atores com quem eles trabalham vivem outra realidade. Alguns necessitam trabalhar durante todo o dia e, só à noite, dispõem de tempo para ir à escola. Tendem ainda a terem mais dificuldade de acesso às tecnologias ou outras formas de lazer. Nesse contexto, a televisão surge como uma opção “gratuita” e fácil de lazer, entretenimento e informação. Nestes termos, podemos dizer que pensar numa prática mídia-educativa é, antes de tudo, pensar no outro.

Foi desta forma também que os pesquisadores pensaram nas pautas que seriam desenvolvidas nas experiências que promoveram. Ao deixarem os estudantes livres para debaterem, surgiram temas como as falhas no abastecimento de água, a epidemia de dengue, o crescente número de assaltos, a violência doméstica entre outros.

Numa prática mídia-educativa, temos que ouvir mais e falar menos. Temos que sentir e compreender os problemas vividos pelo grupo que desejamos acompanhar. Foi, por exemplo, por compreender a realidade dos estudantes trabalhadores que Viezzer (2005) pensou em atividades que pudessem ser iniciadas e concluídas em cada aula. Foi por sentir as dificuldades dos estudantes que Ribeiro (2015) propôs encontros no contra turno escolar e acompanhou individualmente cada grupo. Tais práticas revelam a flexibilidade com que as ações foram conduzidas.

Entre os métodos comuns às práticas de mídia educação reportadas nas dissertações, identificamos a aplicação de questionários e as rodas de

conversa. O primeiro serviu para ajudar os pesquisadores – nesse caso também agentes dessas experiências - a compreender o perfil dos participantes das experiências mídia educativas, principalmente no que tange ao consumo de mídias. Já o segundo foi utilizado com o fito de avaliar as experiências referidas (como no caso de Ramos, 2005), e também na execução das propostas de mídia educação propriamente ditas (como no caso de Hack, 2005; Viezzer, 2005).

As oficinas também foram bastante utilizadas nas ações de mídia educação, de acordo com os relatos dos pesquisadores. Consideramos, com base nisso, que elas como um método pertinente a execução das práticas mídia educativas. Um fato que nos chamou atenção foi a realização da oficina de Noções Básicas de Informática por esta ter servido de suporte para as atividades previamente programadas. Esta foi uma singularidade que comprovou o perfil flexível das práticas apresentadas nas dissertações analisadas.

É por esta razão que consideramos os métodos dos pesquisadores adequados às propostas mídia educativas que estes se propuseram analisar e, em alguns casos, a realizar. Uma vez que a realidade das salas de aula eram muito específicas, cada pesquisador desenvolveu estratégias singulares para que o objetivo fosse alcançado. Seja com novas oficinas, encontros nos finais de semana ou apresentação de vídeos.

A medida que os encontros ocorriam, os pesquisadores avaliavam o desempenho dos estudantes e, ao final, faziam uma avaliação geral. Em todos os casos as avaliações foram positivas. Ou seja, os pesquisadores reportavam que o objetivo principal havia sido obtido. Porém a auto avaliação da experiência pelos envolvidos não ocorreu em todas as pesquisas ou, pelo menos, não foi explicitada no texto, como em Viezzer (2005). Nas demais pesquisas, a auto avaliação foi mencionada como tendo sido feita no momento das rodas de conversa. Nessas ocasiões, os pesquisadores – também agentes das práticas (com exceção de Farias, 2010) – revelavam observar os avanços e as dificuldades na realização das práticas.

Obviamente nem todas as experiências transcorriam tal qual idealizadas pelos agentes. Em Ribeiro (2015) observamos isso claramente quando a pesquisadora relata a não participação dos jovens no processo de realização dos telejornais. O processo de auto avaliação das experiências neste

tipo de situação deveria, nessa perspectiva, ser ainda mais considerado, pois se constitui uma oportunidade para que os agentes redefinam coletivamente uma proposta factível quanto ao desenvolvimento da experiência de mídia educação, adequada às necessidades específicas da comunidade escolar.

Isto posto, em resposta à pergunta inicial proposta neste estudo podemos concluir que, de fato, nas dissertações analisadas, os pesquisadores, em sua maioria, apresentam quase sempre um resultado geral positivo das práticas realizadas. É possível que essa leitura positiva esteja associado ao fato de que nas dissertações que foram analisadas neste estudo, os pesquisadores se debruçaram de modo recorrente sobre suas próprias práticas. Em todo caso, consideramos importante destacar que, nas dissertações analisadas, os pesquisadores não foram suficientemente claros em relação aos parâmetros utilizados em suas avaliações, ou seja, não apresentaram os indicadores que fundamentam o diagnóstico de sucesso das experiências. Viezzer (2005) é quem mais avança nesse quesito, evidenciando que uma análise qualitativa, fundamentada em indicadores consistentes é, em todo caso, possível e desejável, especialmente em um campo que ainda está se estruturando.

Um outro aspecto importante a ser considerado é o da necessidade de definir políticas públicas de mídia educação. Esta exigência nos desafia, também, para a importância de – preservando as dimensões processuais e participativas da avaliação - construir instrumentos quantitativos de análise, que permitam pensar esse tipo de experiência em sua abrangência nacional e que colaborem para consolidar referenciais comuns de avaliação.

Sabemos que ainda temos muito a investigar sobre as experiências/políticas mídia-educativas e seus processos avaliativos. Mas esperamos que o nosso trabalho tenha auxiliado na compreensão desta problemática e, sobretudo, dos seus desafios. Nessa perspectiva, portanto, colocamos também essa dissertação sob o crivo dos pesquisadores do campo para que avaliem as potencialidades e limites desse estudo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ives Manuel de Carvalho. **O sapato é um martelo: usos e apropriações das novas tecnologias de informação e comunicação por professores da rede pública de ensino**. Dissertação. (Mestrado em Comunicação), Universidade Federal do Ceará, 2010.

ANDERSEN, Neil; **DUNCAN**, Barry; **PUNGENTE**, J. Johm. **Educação para a mídia no Canadá**. In: **CARISSON**, Ulla; **FELICZEN**, Cecilia Von (Org.). *A criança e a mídia: imagem, educação e participação*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

BARBALHO, Alexandre e **SOUSA**, F. das Chagas A. Nunes. **Tensões e mediações no jornalismo estudantil: a experiência do Projeto Clube do Jornal**. In: Barbalho, Alexandre; **FUSER**, Bruno e **COGO**, Denise. (Orgs). *Comunicação Para a Cidadania: Temas e Aportes Teórico-Metodológicos*. São Paulo: Intercom, 2010

BARBERO, Jesús-Martín. **Dos meios às mediações**. 2ª Ed., Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2002;

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacro e simulação**. Lisboa: Relógio D'água, 1981

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo : Brasiliense, 1999.

_____. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo : Brasiliense, 2004. Coleção Primeiros Passos. **BRASILEIROS batem recorde de tempo na web, com média de 14 horas mensais**, 2004. Folha On Line. São Paulo, 18 out. 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com/br/foalha/informatica>. Acesso em: 19 Nov. 2004.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2014: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. – Brasília: Secom, 2014

BUCKINGHAM, David. A posição da produção: **A educação para a mídia pelos jovens no Reino Unido**. In: **CARISSON**, Ulla; **FELICZEN**, Cecilia Von (Org.). *A criança e a mídia: imagem, educação e participação*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

BUCKINGHAM, David. In **FANTIN**, Mônica. *Mídia-educação: conceito, experiências e diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007

CAMPOS, T. Q. M. Entre letras e músicas: Experiências juvenis em radioescolas de Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2011.

CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia Von (Org.). A criança e a mídia: imagem, educação e participação. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001

CASTRO, Ruy. Roquette-Pinto: o homem multidão. 1996. Matéria especial produzida para a Rádio MEC. Disponível em: <http://www.radiomec.com.br/70anos/intro.htm> Acesso em: 25 e agosto de 2016

CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. 5° ed. Campinas, SP: Papius, 1995

CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982

CHAVES, Eduardo. O computador na educação. Disponível em: <<http://www.chaves.com.br>>. São Paulo, 2003. Acesso em 10 jun. 2005.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 6°ed. São Paulo: Cortez, 1993

CITELI, Adilson. Comunicação e educação: passagens e deslocamento. Revista ECA: Comunicação & Educação. Ano XIV. Número 01. Jan.-Abr de 2009

COSTA, M.; MANZANI, A. . A contribuição de Roquette-Pinto para o desenvolvimento da educação a distância no Brasil. In: VII Semana de Educação de Cianorte, 2003, Cianorte-PR. Formação de Professores para o Século XXI: dilemas e perspectivas, 2003.

CROITOR, Cláudia. Saber ler, ver e ouvir. Folha de S. Paulo, São Paulo, 27 abr. 2004 Caderno Sinapse. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u809.shtml>>. Acesso em: 30 abr. 2004.

ECO, Humberto. Apocalípticos e integrados. São Paulo: Perspectiva, 2008

ENZENSBERGER, Hans Magnus. Elementos para teoria dos meios de comunicação, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1979.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação: conceito, experiências e diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006

FARIAS, Hainer Bezerra. Educomunicação radiofônica: Uma proposta de formação de jovens comunicadores. UFPE, 2010

- FARIA**, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1996.
- _____. **O jornal na sala de aula: repensando a língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. ZANCHETTA Jr. Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- FEILITZEN**, Cecilia von. **Educação para a mídia, participação infantil e democracia**. In: CARISSON, Ulla; FELICZEN, Cecilia Von (Org.). *A criança e a mídia: imagem, educação e participação*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001
- FREINET**, Célestin. **O jornal escolar**. Lisboa. Estampa, 1974.
- _____. **A leitura pela imprensa na escola**. Lisboa. Estampa, 1977.
- _____. **Por uma escola do povo**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- FREIRE**, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996
- FREIRE**, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998
- FISCHER**, Rosa Maria Bueno. **SCHWERTNER**, Suzana Feldens. **Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, nº 01, p. 395-420. Mar. 2012
- FISCHER**, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006
- FISCHER**, Rosa Maria Bueno. **Imagens da Mídia, educação e experiência**. In FANTIN, Mônica e GIRARDELLO, Gilka. *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papyrus, 2008
- GIRARDELLO**, Gilka. **Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 1998
- GÓMEZ**, Guillermo Orozco. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014
- _____. **Televisión, Audiências y Educación**. 2ª Ed., Colombia, Grupo Ed. Norma, 2001
- HABERMAS**, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984
- HACK**, Cassia. **Lazer e mídia em culturas juvenis: uma abordagem da vida cotidiana**. PPG Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005

HERSCOVITZ, Heloísa G. **Análise de conteúdo em jornalismo**. In: BENETTI, Marcia; LAGO, Claudia (orgs.). Metodologia de Pesquisa em Jornalismo. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 123-142.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira: 2010

JACQUINOT, Geneviève. **Dall'educazione ai media alle "mediaculture"**: ci vogliono sempre degliinventori. Relazione per il Congresso del MED "La sapienza do comunicare", Roma, 2006

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009

LIMA, Garcia Lopes. **Educação pelos meios de comunicação**: produção coletiva de comunicação na perspectiva da educomunicação. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29042009-152804/>>. Acesso em: 2013-07-03

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos e **DUARTE**, Rosália. **O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola**. Publicado em Educ.Soc., Campinas, vol. 9, n. 104 – Especial, p. 769-789, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MANDER, Jerry. **Four arguments for the elimination of television**. Quill: Nova York, 1978

MASTERMAN, L. In **MCMAHON**, Barrie. **QUIN**, Robin. **As crianças australianas e a mídia**. In: **CARISSON**, Ulla; **FELICZEN**, Cecilia Von (Org.). A criança e a mídia: imagem, educação e participação. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

MCMAHON, Barrie. **QUIN**, Robin. **As crianças australianas e a mídia**. In: **CARISSON**, Ulla; **FELICZEN**, Cecilia Von (Org.). A criança e a mídia: imagem, educação e participação. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

MEYROWITZ, Joshua. **As múltiplas alfabetizações midiáticas**. Revista FAMECOS, Porto Alegre, nº. 15. 2001. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3125/2397> > Acessado em: 02 jul. 2013.

MIRANDA, Luciana Lobo ; **SAMPAIO**, Inês S. V. ; **LIMA**, Tiago R. de . **Fazendo Mídia, Pensando Educação**: reverberações do mesmo canal. Comunicação & Sociedade (Online), v. 30, p. 89-112, 2009.

MONTEIRO, Eduardo; **FELDMAN**, Márcia. **Mídia-educação**: formando os cidadãos da era da informação. **Revista Pátio**, no. 9, maio/jul, 1999.

PEREIRA, Sara. A educação para os Media hoje: Alguns princípios fundamentais. Universidade do Minho. Centro de Ciências Históricas e Sociais. 2000. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/1822/3962>>

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. Publicado na revista PCLA – V.4 – n. 1, out. / nov. / dez. 2002

PIRES, Giovani De Lorenzi. Aspectos socioculturais do lazer do lazer na vida cotidiana. In: BURGOS, Mirian; PINTO, Leila Mirtes de Carvalho. (Org.). Lazer e estilo de vida. Santa Cruz do Sul, 2002

PRADO, Maria E. B. B. Integração de tecnologias à educação: novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura. In: _____; VALENTE, José Armando (Org.). Formação de educadores a distância e integração de mídias. São Paulo: Avercamp, 2007.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Orgs.). Integração das tecnologias na educação. Salto para o Futuro. Brasília, 2005.

RAMOS, Marcílio Rocha. Educomunicação e mídia radical: uma pedagogia revolucionária com as tecnologias da informação e da comunicação. UFBA, 2005

REMOTO CONTROLE: Linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes. [coordenação Veet Vivarta]. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Daniele F. Educação com/para a mídia televisiva: uma experiência a partir da produção de telejornais na escola. Programa de Mestrado Profissional em Letras. UFPB, 2015

RIVOLTELLA, Pier Cesare. A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual”. In FANTIN, Mônica e GIRARDELLO, Gilka. Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papyrus, 2008

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Media education: modelli, esperienze, profilo disciplinare. Roma, Carocci, 2002 In FANTIN, Mônica. Mídia-educação: conceito, experiências e diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006

ROSALDO, R. Ciudadanía cultural, desigualdade, multiculturalidad, exposição apresentada na Conferencia magistral el derecho a la identidade cultural. Tijuana, México, UIA Noroeste, 1999

RUSHKOFF, Salman. Haroum e o mar de histórias. Trad. Isa Maria Lando. Paulicéia: São Paulo, 1991

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAMPAIO, Inês S. V. **Classificação Indicativa na TV: são adequados os nossos critérios?**. In: VII Congresso Internacional de Comunicação Lusófona, 2006, Santiago de Compostela. Anais do Lusocom 2006. Santiago de Compostela: Universidade: Servizo de Publicacións e Intercâmbio Científico, 2006.

SAMPAIO, Inês S. V.; **CAVALCANTE**, Andréa Pinheiro Paiva (Org.); **ALCÂNTARA**, Alessandra Carlos (Org.) . **Mídia de Chocolate: Estudos sobre a relação infância, adolescência e comunicação**. 1a. ed. Rio de Janeiro: e-papers, 2006.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011

SCHWERTNER, Suzana Feldens e **FISCHER**, Rosa Maria Bueno. **Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades**. Publicado em Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 395-420, mar., 2012.

SIMMEL, G. **O problema da sociologia**. In: MORAES FILHO, E. (org). George Simmel: sociologia. Trad. De Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983

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

_____. **Contra a violência: Experiências sensoriais envolvendo luz e visão. Educação para a mídia e tecnologia educacional de um ponto de vista latino-americano**. In: CARISSON, Ulla; FELICZEN, Cecilia Von (Org.). A criança e a mídia: imagem, educação e participação. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

_____. **Educomunicação: Um campo de mediações. Comunicação e Educação**, São Paulo, (19): 12 a 24, set./dez. 2000.

SOUSA, F.C.A.N. **Políticas culturais e juventude: Tensões e mediações construindo o jornalismo estudantil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2008.

SOUZA, Ana Inês. **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2006

TINOCO, Gláucia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento: ação e formação em língua materna**. 2008. 241. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP.

THOMPSON, John B. **A Mídia e a Modernidade: Uma teoria social da mídia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

TUFTE, Birgitte. **A educação para a mídia na Europa: com foco especial nos países nórdicos**. In: CARISSON, Ulla; FELICZEN, Cecilia Von (Org.). *A criança e a mídia: imagem, educação e participação*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

VIEZZER, Simoni. **Aprendendo a ler/ver Televisão na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades**. PPG Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005

YVYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

KAPLÚN, Mario. **Uma pedagogia de la comunicacion**. Madrid: Ediciones de la torre: 1998

YUSHKIAVITSHUS, Henrikas. **Prefácio** In: CARISSON, Ulla; FELICZEN, Cecilia Von (Org.). *A criança e a mídia: imagem, educação e participação*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.