

# MÍDIA & EDUCAÇÃO

## estudos e reflexões

Organizadores

Adriana Ruschel Duval

Leandro Ramires Comassetto



# MÍDIA E EDUCAÇÃO

## Estudos e reflexões

### Organizadores

Adriana Ruschel Duval

Leandro Ramires Comassetto

Publicação do Curso de Especialização em Mídia e Educação financiada com recursos da Universidade Aberta do Brasil – UAB – em parceria com a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

### Coordenação UAB/Unipampa

**Coordenadora Geral:** Caroline Ferreira Mainardi

**Coordenador Adjunto:** Mauricio Aires Vieira

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.  
A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

ISBN 978-65-983030-6-8

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Mídia e educação [livro eletrônico] : estudos e reflexões / organização Adriana Ruschel Duval, Leandro Ramires Comassetto. -- São Borja, SP : Innova Media Comunicação e Serviços Empresariais, 2024.  
PDF

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-983030-6-8

1. Ambiente escolar 2. Comunicação 3. Cultura digital 4. Educação 5. Mídias - Programas (Educação) 6. Tecnologia da educação e da comunicação I. Duval, Adriana Ruschel. II. Comassetto, Leandro Ramires.

24-216721

CDD-370

### Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	05
<b>Sobre o Curso</b> .....	06
<b>Capítulo 1</b> A CONSTRUÇÃO DE UM E-BOOK QUE APRESENTA DIÁLOGOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DA MIGRAÇÃO NAS AMÉRICAS <i>Fabián Mendoza Quesada e Adriana Ruschel Duval</i> .....	08
<b>Capítulo 2</b> A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA DIGITAL PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA NO CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA <i>Camila Dinat Campos e Sidney Pires Martins</i> .....	24
<b>Capítulo 3</b> A PESQUISA NA GRADUAÇÃO: “DIÁLOGOS DO PAMPA” NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO <i>Laura Benevides Roland e Geder Luis Parzianello</i> .....	42
<b>Capítulo 4</b> BASTIDORES DO PODCAST “EU TÔ NO LIVRO”: VIDA COTIDIANA E LITERATURA <i>Karine Bitenbender Oliveira e Adriana Ruschel Duval</i> .....	58
<b>Capítulo 5</b> ISMAR DE OLIVEIRA SOARES E A EDUCOMUNICAÇÃO NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA BIDIRECIONAL <i>Anderson Nunes Rodrigues e Geder Parzianello</i> .....	70
<b>Capítulo 6</b> MEDIA LITERACY E AS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS AOS PROFESSORES <i>Joseane Regina Evangelista de França e Geder Parzianello</i> .....	84
<b>Capítulo 7</b> MÍDIAS E INFÂNCIA: O YOUTUBE NA FORMAÇÃO DO EU E DO OUTRO <i>Amanda Mussi e Sandra Barbosa Parzianello</i> .....	101

**Capítulo 8**

O IMPACTO DA CULTURA DIGITAL NO SER E NO FAZER DOCENTE:  
REFLEXÕES SOBRE INOVAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES A PARTIR DA RESOLUÇÃO CEED/RS Nº 0371/2022

*Ana Paula Berni Ferraz e Sidney Pires Martins*..... 113

**Capítulo 9**

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA PÓS-PANDEMIA EM FACE À PROPOSTA DA CONAE 2022

*Rosana Schmechel e Sandra Barbosa Parzianello*..... 138

**Capítulo 10**

PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS DE  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIDCS): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA  
DO USO DAS TIDCS EM AULAS REMOTAS EM UMA TURMA DE 5º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

*Lucas Cordeiro dos Santos e Vinícius Ferreira Laner*..... 154

**Capítulo 11**

RÁDIO-ESCOLA NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE  
LITERATURA

*Sheila de Oliveira Goulart e Miro Luiz dos Santos Bacin*..... 171

**Capítulo 12**

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O USO DE  
RECURSOS DIGITAIS

*Roselaine Moraes de Moraes Barcellos e Sidney Pires Martins*..... 189

**Capítulo 13**

ROLE PLAYING GAME NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

*Yann Vasconcelos de Araújo e Geder Luis Parzianello*..... 203

**Capítulo 14**

VEGANISMO E EDUCAÇÃO MORAL NO CINEMA DE FICÇÃO  
CONTEMPORÂNEO: OKJA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO  
DE ÉTICA

*João Batista Magalhães Prates e Miro Luiz dos Santos Bacin*..... 232

**Sobre os Autores**..... 249

# APRESENTAÇÃO

A relação entre mídia e educação, nos tempos atuais, é cada vez mais pertinente de ser estudada e articulada, tanto no aspecto de sua apropriação no ambiente escolar quanto na esfera da comunicação midiática. O contexto contemporâneo, em escala global, suscita análises e discussões que contribuam para a compreensão e a qualificação dos processos que envolvem novas sociabilidades e a interação humana a partir de múltiplos formatos e linguagens.

Uma nova cultura-mundo se estabelece, não apenas associada ao sentido da virtualização e dos dispositivos móveis como instrumentos a serviço do ensinar e aprender. Está também presente, sob várias perspectivas de implementação e desenvolvimento, na tessitura das competências e habilidades, da criatividade e da inovação, do protagonismo e da transformação social.

O cenário no qual atuam, sobretudo, os professores e profissionais da Educação em geral, engloba a presença de distintos atores sociais, recursos e ferramentas que contribuem para ressignificar a experiência da formação escolar. Diante disso, a Universidade Federal do Pampa, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, passou a oferecer um curso de pós-graduação Lato Sensu, na modalidade a distância, visando oportunizar a estudantes de todo o país o contato com teorias, técnicas e reflexões atinentes às temáticas caras e prementes que o tema envolve.

Este livro reúne uma seleção de artigos e relatos oriundos de parte das investigações científicas e experimentações empreendidas por formandos e seus orientadores na primeira edição do curso. Sua ordenação está organizada por ordem alfabética a partir do título das produções e inclui abordagens sobre projetos, práticas e personagens relacionados à educação e suas contribuições ao fazer pedagógico de modo inovador e transformador, a serviço da cidadania.

Desejamos que seja uma leitura, acima de tudo, inspiradora.

**Prof. Dr. Leandro Ramires Comassetto**  
**Profª. Drª. Adriana Ruschel Duval**  
Organizadores

São Borja/RS, março de 2024

# SOBRE O CURSO

A Especialização em Mídia e Educação teve a primeira oferta entre o segundo semestre de 2021 e o primeiro de 2023, disponibilizando 150 vagas; a segunda oferta, com 180 vagas, compreende os anos de 2024 e 2025.

A cada edição, cinco polos UAB, no Rio Grande do Sul, ficam à disposição dos alunos e os acompanham a distância, durante o percurso acadêmico em questão. Entre 2021-2023, participaram os polos de Bagé, Faxinal do Soturno, Três de Maio, São Gabriel e Uruguaiana. Para 2024-2025 estão associados os polos de Santana do Livramento, Sapiranga, Seberi, Sobradinho e Quaraí.

## **Coordenação de Curso e Professores Formadores – 1ª edição:**

### **Coordenador**

Leandro Ramires Comassetto

### **Coordenador substituto**

Geder Parzianello

### **Professores formadores**

Adriana Ruschel Duval

Geder Luís Parzianello

Miro Luiz dos Santos Bacin

Sandra Regina Barbosa Parzianello

Sidney Pires Martins

Vinicius Ferreira Laner

## **Coordenação de Curso 2024-2025**

Adriana Ruschel Duval

### **Contato**

[adrianadual@unipampa.edu.br](mailto:adrianadual@unipampa.edu.br) / [midia.educacao@unipampa.edu.br](mailto:midia.educacao@unipampa.edu.br)



# CAPÍTULO 1

## A CONSTRUÇÃO DE UM *E-BOOK* QUE APRESENTA DIÁLOGOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DA MIGRAÇÃO NAS AMÉRICAS

Fabián Mendoza Quesada  
Adriana Ruschel Duval

### RESUMO

Este relato de experiência descreve o processo de criação do Trabalho de Conclusão e Curso (TCC) realizado sob a forma de *e-book*, intitulado *O lado interior do vento é nossa voz: seis diálogos sobre a experiência da migração nas Américas*, que abordou trajetórias de vida de seis personagens, migrantes e refugiados localizados em diferentes partes do continente. Aplicou-se uma abordagem humanizadora, visando suscitar uma real dialogia e estimular o aprofundamento dos relatos, pautado pela articulação entre cronologia, aspectos históricos, sociais e culturais, bem como detalhes da experiência pessoal. O objetivo foi contribuir para a visibilização de suas realidades, no entendimento de que, ao serem revelados os percursos de alguns, de certa forma se estará representando o coletivo de indivíduos que passam por essas mesmas escolhas. Pretendeu-se, igualmente, convidar à reflexão sobre aspectos verificados na experiência do processo migratório, como xenofobia, exclusão social, discriminações de várias ordens e até mesmo violência. O trabalho envolveu pesquisa bibliográfica e uma prospecção de campo de natureza presencial e virtual, com o contato com profissionais e instituições encarregados de apoiar esse tipo de população, bem como com entrevistas feitas com os personagens. Conclui-se que o projeto foi bem-sucedido, pois atingiu o propósito de desenvolver e oferecer ao público um diálogo franco e profundo com esses sujeitos, obtendo dessa instância um discurso que revela a universalidade do fenômeno da migração e suas raízes. Dessa forma, se convida o leitor a compreender, a partir de vivências individuais diversas e impactantes, o fenômeno dos fluxos migratórios permanentes que reconfiguram os conjuntos sociais.

**Palavras-chave:** Migrantes; refugiados; histórias de vida.

### 1 - INTRODUÇÃO

A ideia de construir um livro que reunisse as narrativas de vida de alguns migrantes surgiu como projeto experimental de Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Especialização em Mídia e Educação da UAB/Unipampa. Nosso propósito era apresentar uma radiografia da experiência migratória na voz de alguns dos seus protagonistas, revelando o profundo impacto desse fenômeno em suas respectivas trajetórias de vida, suas identidades, consciências, sentires, linguagens, ações e perspectivas.



A escolha do formato *e-book* veio ao encontro do propósito didático do projeto e sua relação com o âmbito educacional. O âmago dele é a palavra, primeiro falada, ouvida, conversada, refletida nas entrevistas realizadas na língua nativa dos entrevistados; e, depois, a palavra traduzida e escrita, com a finalidade de ser amplamente lida, interpretada, analisada e sentida por leitores nativos ou adotantes da língua portuguesa.

Complementando esse conteúdo essencial, o livro se propôs apresentar alguns elementos paratextuais, como fotografias, mapas, links e músicas que ampliassem e aprofundassem os contextos que rodeiam os acontecimentos narrados. O formato *e-book* também possibilitava uma distribuição fácil e gratuita da produção.

O desenvolvimento deste projeto que culminou no livro **O lado interior do vento é nossa voz: seis diálogos sobre a experiência da migração nas Américas** ocorreu entre os meses de junho de 2022 e março de 2023. Iniciou com a identificação dos principais centros de atenção e acolhida da população migrante em Porto Alegre; continuou com a procura por dados estatísticos para se compreender o perfil das pessoas que compõem este coletivo nos últimos anos, particularmente no Rio Grande do Sul; e prosseguiu com a visita aos centros de apoio aos migrantes em Porto Alegre (Centro Ítalo-Brasileiro – CIBAI –, Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados – SJMR – e Centro de Referência ao Imigrante da Prefeitura de Porto Alegre – CRIIm), com uma dupla finalidade: de um lado, conhecer melhor a natureza de seu trabalho; e, de outro, começar a estabelecer contato com os possíveis protagonistas dessas histórias. Na sequência, o trabalho envolveu a realização de entrevistas com migrantes e refugiados, via Google Meet, e na confecção, em si, do livro em formato *e-book*.

As entrevistas foram feitas em ambiente virtual, por meio da plataforma Google Meet. Dessa forma, foram abordadas: uma pessoa em Chicago, Illinois, nos Estados Unidos; outra em Palomino, Guajira, na Colômbia; e algumas no Brasil: no Rio de Janeiro/RJ; em Canoas/RS; em Eldorado do Sul/RS e em Salvador/BA.

A escolha da data e da hora do encontro virtual foi feita pelos entrevistados. Foram encontros de cerca de uma hora e a conversa, como já mencionado, foi feita na língua nativa deles, de modo a permitir conectar, fluentemente, memórias e discursividades. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, levadas da oralidade à escrita, bem como de sua língua original para o português. Por último, foram inseridas no projeto gráfico, na instância da diagramação do livro, utilizando-se a plataforma Canva.

### 1.1 A origem da ideia

Essa iniciativa partiu do fato de eu, Fabián, também ser migrante. Uma condição que me aproximou e me motivou a encarar o desafio com esperança, sensibilidade e empatia, pois já sentira quão difícil é recomeçar do zero em uma nova terra. Antes de 2017, ano em que deixei a Colômbia e vim para estudar no Brasil, eu era essa pessoa sem nenhum fator de diferença – homem branco, heterossexual, sem qualquer tipo de deficiência física e em idade

produtiva –, digamos que eu estava perfeitamente inserido dentro da minha sociedade nativa, pois era alguém “normal”, “comum”, e, nessa medida, confortavelmente invisível. Foi assim até eu deixar o meu país.

Lentamente comecei a descobrir que aqui, no Brasil, as pessoas me percebiam como alguém diferente – o outro. No meu caso, fundamentalmente pela questão do idioma. Às vezes, meu cérebro não acha a palavra certa, ou minha boca não consegue articular de forma correta alguns fonemas, então, no meio da conversa, meu interlocutor gentilmente me corrige ou completa minha frase. Nem sempre isso coincidia com a direção para onde fora inicialmente meu raciocínio, mas tudo bem, como professor de idiomas sei que conversar é a melhor forma de apreender uma língua estrangeira.

Essas circunstâncias menores e até engraçadas estão no dia a dia de todo imigrante. Como quando você entra em alguma loja e começa a falar, e o vendedor fica com o rosto atravessado por um labirinto de confusão e rugas que significa “não estou entendendo o sotaque desse cara!”, seguido de um estrondoso e definitivo “Oi???” , bem antes de você terminar sua pergunta. Obrigado a repetir as frases para ser compreendido, passei a experimentar uma sensação de anormalidade, de rejeição, de não pertencimento. Claro que a cena descrita é um exagero, porém, é como ainda me sinto quando isso acontece em algum lugar público. É a consciência de que faço parte, naquelas circunstâncias, de uma minoria social.

A realidade é bem mais complexa quando você precisa saber ler os códigos de uma cultura alheia com a pretensão de se inserir nela como residente, trabalhador, cidadão e sujeito de direitos. Nesse sentido, ser estrangeiro, migrante ou refugiado é uma espécie de analfabetismo. É preciso entender a lógica do funcionamento do Estado e das instituições do lugar, compreender outra idiosincrasia na ética das relações e na cultura do trabalho, como também outra experiência do tempo, outros ritmos, outro calendário. É, de fato, tentar nascer para outra cidadania, processo que leva um tempo de adaptação, não isento de equívocos, obstáculos e resistências.

O complexo percurso de inserção numa nova sociedade – desse ser que é e, ao mesmo tempo, ainda não é, enquanto aguarda no limbo jurídico da papelada do Estado e amadurece no entendimento das indecifráveis contradições de uma nova cultura – é, com frequência, uma caminhada pelos terrenos da exclusão econômica e social, um perigoso ato de funambulismo sobre a corda bamba da marginalidade e da ilegalidade.

Trata-se, então, de outro tipo de invisibilidade, bem menos confortável. Elas e eles estão entre nós, mas, em geral, apesar de que podemos identificar por seu sotaque e aparência sua possível nacionalidade, desconhecemos a cultura de seus países e cidades de origem, e, portanto, a trama que tece sua identidade. Igualmente ignoramos os detalhes das causas de sua partida, contados por sua própria voz, quase sempre associados a uma problemática transversal que envolve continentes e países inteiros, como catástrofes de ordem natural ou ambiental, guerras e violência, crise econômica.

Não suspeitamos sequer as odisséias de muitas dessas viagens, nem as afetividades quebradas pela distância, nem a dureza dos trabalhos temporários que realizam, diariamente, ajudando a limpar as ruas, a construir os prédios onde moramos e trabalhamos, ou a preparar o jantar que comemos, entre um sem-número de atividades que desenvolvem, ombro a ombro, como colegas nossos, para continuar com a viagem ou talvez tentar se enraizar.

O livro se situou, portanto, diante de uma sensível falta de representação dessas vidas invisibilizadas para além do âmbito institucional ou acadêmico, não para redundar numa heroidade exemplar, mas para atentar ao fato de que não é possível originar um reequilíbrio – no interior da cultura e da sociedade onde nos desenvolvemos – sem dialogarmos, sem emprendermos a escuta, sem os reconhecermos nas diferenças como integrantes de um conjunto – como anota García Canclini (1998), cada vez mais híbrido, fluído, flexível, complexo e abrangente na maneira de construir as identidades. Esse foi o fundamento essencial para o nosso *e-book*.

Nesse sentido, nosso projeto visou destacar protagonistas em seus próprios processos migratórios, considerando-os como seres humanos de gênero, idade, raça, formação acadêmica e nacionalidade diversa, radicados em diferentes países, à procura por locais menos devastados pelos efeitos da crise ambiental, econômica, política e social do mundo globalizado. Pretendeu-se dar visibilidade a essas experiências, com uma abordagem humanizadora, sensível e empática, tendo como suporte um *e-book*, na perspectiva de poder compartilhar suas histórias de vida e compreendê-las como parte integrante das comunidades receptoras, em processo de enraizamento ao lugar onde suas necessidades e metas possam ser atingidas.

Igualmente quisemos contribuir ao reconhecimento, reflexão e diálogo sobre a importância da integração simbólica ou efetiva de imigrantes, refugiados e estrangeiros nos locais de acolhida, promovendo uma sociedade inclusiva, democrática e crítica diante dos preconceitos, da xenofobia, do racismo, da marginalização e da violência.

Devido à dimensão social e educativa do nosso projeto, e o formato escolhido para sua difusão, foi possível estabelecer uma abrangência que envolvesse, em primeiro lugar, a própria comunidade de migrantes que residem em Porto Alegre e Região Metropolitana, cidade onde atualmente moro, trabalho e estudo, faz três anos. Nesse intuito, instituições como o Centro Ítalo-Brasileiro, quanto as outras entidades de apoio e acolhida a esta população em Porto Alegre, tais como o Serviço Jesuíta a Migrantes e refugiados e o Centro de Referência ao Imigrante da Prefeitura de Porto Alegre, contribuíram ao compartilhamento do livro através de suas redes sociais.

Em segundo lugar, as novas gerações de porto-alegrenses, estudantes das escolas do município, tiveram acesso ao *e-book*, na medida em que foi oferecido à rede de ensino como material de leitura voltado à reflexão sobre os direitos, a cidadania, a democracia, a diversidade e o fenômeno da migração no Rio Grande do Sul, no Brasil e no continente.

Sendo um conteúdo de interesse para todos os que sentem na pele ou acompanham, de alguma forma, a questão migratória, este livro conseguiu e consegue atrair a atenção de

peças nos mais diversos lugares, estrangeiros e nativos, jovens e anciãos, transpondo fronteiras geográficas e simbólicas e alcançando, assim, diversos públicos.

## 2 - DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento e a concretização deste projeto tiveram início, como mencionado, com a identificação e a caracterização dos principais centros de atenção e acolhida à população migrante em Porto Alegre. A pesquisa identificou três principais instituições deste tipo na cidade, já citadas no presente relato. O propósito do contato com esses centros de apoio era conhecer seu funcionamento e estudar a possibilidade de, por meio deles, entrar em contato com migrantes e refugiados que concordassem em participar no projeto. Esse processo se prolongou até o mês de outubro de 2022.

Enquanto se estabeleciam os contatos com cada uma dessas instituições, a pesquisa focou na procura por dados estatísticos para compreender os perfis das pessoas que compõem este coletivo no Rio Grande do Sul, nos últimos anos. É importante esclarecer que, até aquele momento, setembro/outubro de 2022, pensava-se que o projeto focaria exclusivamente em Porto Alegre e Região Metropolitana. De acordo com dados levantados pelo Departamento de Economia e Estatística da Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Governo do Estado do Rio Grande do Sul (2021), que reúne informações coletadas pelo Sistema de Registro Nacional Migratório da Polícia Federal (Sismigra), da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e do Cadastro Único (CadÚnico), uma alta porcentagem dos migrantes na região do Rio Grande do Sul, nos últimos dez anos, provém do Haiti, da Venezuela, do Senegal e do Uruguai. Em menor medida existe uma população proveniente da Argentina, do Peru, da Bolívia e de Colômbia. Os números variam para cada uma das três fontes verificadas, mas, em termos gerais, essas são as principais nacionalidades dos núcleos de migrantes hoje do Rio Grande do Sul.

Isso estabelece uma clara diferença com a migração histórica que cimentou as bases da atual população gaúcha. Como Oliveira afirma (2017),

Há claramente um perfil muito diferenciado de entrada de população estrangeira no país, desde a consolidação dos ideais eugênicos que o Brasil partilhou lado a lado com o restante do mundo no século XIX, e que foi freado somente com o Holocausto da Segunda Guerra Mundial. A imigração estrangeira que recebemos atualmente não reflete esses ideais imigrantistas, e esse fato traz implicações nada desprezíveis na aceitação dessas diferenças. Não é mais o “processo civilizador” que vem compor a nação, mas o que chamamos de fluxos sul-sul. E parte da população brasileira não tem recebido com bons olhos essas novas entradas (OLIVEIRA, 2017).

A pesquisa prosseguiu com a visita aos centros de apoio aos migrantes em Porto Ale-

gre. A entrada neles não foi simples. Solicitações, protocolos, e-mails. No caso do Centro de Referência ao Imigrante da Prefeitura de Porto Alegre (CRIm), estava ocorrendo, por aquelas semanas, uma mudança de endereço da sede – da rua dos Andradas para sua localização atual. No caso do Serviço Jesuíta a Migrantes e refugiados (SJMR), depois de visitar sua sede, falar sobre o projeto e solicitar a aprovação da coordenação geral para entrar em contato com alguns dos usuários de seus serviços, a resposta recebida foi negativa quanto ao acesso a espaços de encontro dessas pessoas – apenas afirmaram que estariam dispostos a explicar como era seu funcionamento institucional. Por fim, somente foi possível obter o apoio dos funcionários do CIBAI, que, de fato, se mostraram abertos e dispostos a contribuir com o projeto.

As visitas permitiram dimensionar a origem, a natureza e a complexidade do trabalho dessas instituições e, ao mesmo tempo, constatar a realidade das múltiplas problemáticas em torno desta população em Porto Alegre e na região metropolitana. Foi possível observar, nessas visitas ao SMRJ e ao CIBAI, famílias inteiras com carências de moradia, alimentação e emprego. A presença de muitas crianças e de pessoas da terceira idade também era bem evidente.

Esses centros de apoio aos migrantes e refugiados oferecem assistência jurídica, apoio para a inserção no mercado de trabalho, cursos de formação técnica, aulas de português, além de tentarem sanar algumas necessidades básicas imediatas. A intenção do nosso projeto era participar de alguns daqueles espaços de formação técnica ou de ensino da língua portuguesa, para ter um contato direto com nosso objetivo.

Aguardávamos uma resposta para visitar um projeto chamado “Português da Lomba”, aulas gratuitas de português na Lomba do Pinheiro, bairro de Porto Alegre onde existe uma alta concentração da população haitiana. Enquanto se formalizava a oportunidade de adentrar nesse espaço, fomos à rua, à procura de testemunhos, pois entendíamos que uma porção representativa da imigração senegalesa trabalhava no comércio de rua do centro da cidade. Essas tentativas não deram certo, devido à falta de condições para iniciar uma verdadeira conversa com alguém que está no meio da atividade e com o barulho da rua, dos clientes, de tudo em volta. Confesso que encontrei dificuldades para explicar qual era o nosso projeto, quais os objetivos, qual o nosso interesse. Na realidade, não foi possível “quebrar o gelo”. Sem calma, a comunicação numa língua comum, o português – afinal, estranha tanto para o entrevistado quanto para o entrevistador –, não estava permitindo encontrar o tom de uma entrevista tranquila, horizontal, fluente. Começava a me inclinar pelo uso de um meio virtual.

No final do mês de outubro de 2022 viajei para a Colômbia e permaneci três meses em Bogotá com minha família, da que estive distanciado uns quatro anos por motivos decorrentes da pandemia. Assim, continuei de forma remota com o projeto. Ainda nesse momento não tínhamos conseguido uma entrevista que satisfizesse os pressupostos que delineiam as narrativas de vida, isto é, uma entrevista que esboçasse uma estrutura cronológica que funcionasse como uma guia para o encontro com os temas norteadores da conversa.

O CIBAI permitiu a divulgação de um *card* com a descrição do projeto em suas redes sociais, e se criou um formulário, ali disposto, para os interessados preencherem com seus dados de contato. Finalmente apareceram doze interessados em participar, sete homens e cinco mulheres, de várias nacionalidades – senegaleses, haitianos, colombianos, venezuelanos –, manifestando intenção de agendar um encontro para nosso diálogo. Isso aconteceu entre os meses de novembro e dezembro.

O tempo avançava e não estávamos conseguindo agendar os horários de encontro com as pessoas que tinham preenchido o formulário – ora por compromissos laborais ou familiares, ora por repentino desinteresse em contribuir. Assim, foi necessário adotar um caminho alternativo, decidindo-se, pois, que o foco do projeto já não estaria exclusivamente na população migrante de Porto Alegre. Desta forma, se abriu a possibilidade de incluir testemunhos de migrantes de outras partes do Brasil e do mundo para completar uma mostra interessante de experiências migratórias. Paralelamente se continuou com a pesquisa, coleta, leitura e análise de subsídios teóricos para a elaboração do relato de experiência que acompanha o livro.

Por fim, durante as três primeiras semanas de dezembro foram realizadas as entrevistas, pelo Google Meet. De Bogotá fizemos contato com o Mike, em Chicago, Illinois, nos Estados Unidos, que conhecemos por intermédio de migrantes colombianos nessa cidade estadunidense que conheciam sua impressionante história; com o Martín, vizinho de uma amiga em Palomino, Guajira, Colômbia, onde mora uma importante população de migrantes estrangeiros; com a Christy, no Rio de Janeiro, minha colega de trabalho (somos professores de Espanhol aqui no Brasil) – seu país, El Salvador, a meu entender, tem uma história e uma situação atual muito pertinentes aos propósitos do livro.

As três entrevistas finais foram feitas com as pessoas que atenderam ao chamado realizado pelas redes do CIBAI e que abriram um espaço, em meio a seus compromissos, para conversar sobre suas vivências como migrantes. Essas pessoas foram: Maria Ysabel, venezuelana, residente em Canoas/RS; Merbin, também venezuelano, residente em Eldorado do Sul/RS; e Luis Carlos, colombiano que estava morando em Porto Alegre, mas que, no momento da entrevista, tinha se mudado para Salvador/BA.

Como já dito anteriormente, a escolha da data e do horário do encontro virtual foi feita pelos entrevistados, sendo que essas reuniões se estenderam por cerca de uma hora, no idioma nativo deles – no caso Mike, em inglês, e dos demais, em espanhol. Esses diálogos foram gravados e posteriormente transcritos e traduzidos para o português. Esse processo foi realizado entre finais de janeiro e março de 2023 a meu retorno para o Brasil.

Por fim, o projeto se encerrou com a diagramação do livro e a escrita do relato da experiência. No nosso relato da experiência foi preciso refletir sobre os três eixos teóricos e conceituais que fundamentaram a elaboração do *e-book*, em primeiro lugar, qual a definição dos protagonistas dessas histórias, em que medida os podemos considerar imigrantes ou migrantes. Em segundo lugar, qual o sentido para nosso livro de apresentar entrevistas como narrativas de vida; e em terceiro lugar, qual a transcendência do processo de tradução e retextualização das entrevistas, ou seja, do passo de um código oral para um código escrito e de

línguas originais (inglês e espanhol) para uma língua de destino (português). A continuação o mais destacável dessas conceptualizações:

## 2.1 Migrantes ou imigrantes?

A configuração do nosso mundo globalizado, articulado não somente por uma complexa e eficiente rede de meios de transporte aéreos, terrestres e marítimos, mas também pela vasta e massiva interconexão informática que guiou o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação nas últimas quatro décadas, já provocou uma revolução sem precedentes nas relações laborais e nas possibilidades de reprodução do capital e da riqueza. De forma similar, se veem afetadas a produção do conhecimento, as relações humanas, nossa autopercepção como indivíduos e a construção da identidade – bem como, de maneira crucial para esta abordagem, nossa perspectiva, compreensão e experiência da migração.

Nesse sentido, Oliveira (2017) ressalta três características que nos levam a compreender esse fenômeno na atualidade. Em primeiro lugar, a pesquisadora comenta que as disparidades econômicas do mundo globalizado e o aprofundamento das desigualdades geram fluxos migratórios permanentes, incluindo rotas internacionais de tráfico de pessoas que atravessam continentes inteiros, conseguindo transpor a securitização dos estados e das fronteiras.

Um bom exemplo disso é a rota que parte da Colômbia para os Estados Unidos, um percurso que necessariamente deve atravessar a espessa selva do Darien, na fronteira entre a Colômbia e Panamá. De acordo com os dados do governo panamenho (SWISSINFO.CH, 2023), quase 250 mil pessoas atravessaram essa fronteira em 2022, sendo que três, de cada cinco delas, eram venezuelanas. A porção restante de migrantes estava composta principalmente por equatorianos, haitianos, cubanos, colombianos, chineses e pessoas da África subsaariana.

Muitas são famílias que vão viajando unidas. Porém, um grande número desses migrantes corresponde a jovens e crianças esperançosos por se reunirem com seus pais nos Estados Unidos. Estes, não podendo sair do país do Norte por sua situação migratória ilegal, contratam um coioote ou *chilinguero*, pessoa especializada em guiar os migrantes pelos passos mais perigosos em troca de grandes quantidades de dinheiro. Logicamente coiootes e *chilingueros* fazem parte de redes organizadas dedicadas à prostituição e ao tráfico de pessoas, armas e drogas.

Esse tipo de migração cria uma enorme população flutuante entre os locais de partida e os locais de destino. Especificamente no caso anteriormente descrito, uma considerável porção desses migrantes e suas famílias acabam espalhadas pelos países da América Central, muitas vezes trabalhando informal e temporariamente para financiarem a continuidade da viagem. De fato, vimos repetido esse padrão em quatro dos testemunhos coletados e apresentados em nosso livro.

Cogo, Gutiérrez e Huertas (2008), na análise das 140 entrevistas realizadas com migrantes de Porto Alegre/RS, no Brasil, e Barcelona, na Espanha, para seu estudo sobre a relação entre migrações e mídias, afirmam que

Normalmente el recorrido migratorio va mucho más allá de un único trayecto entre dos países y se convierte más bien en un periodo de tránsito más o menos largo, según la persona, por diferentes lugares, Esta fue una de las primeras conclusiones de nuestro trabajo. Un hecho que convertía en inútil trabajar solo con los conceptos de “país de origen” y “país de destino”, ya que, por ejemplo, no siempre el país de origen era el natal y la persona podía haber vivido en más de un lugar de manera provisional o transitoria (COGO, GUTIERREZ E HUERTAS, 2008, p. 23).

Esses enormes percursos migratórios acontecem em várias partes do mundo, tornando-se uma excelente oportunidade de negócio para as economias ilícitas. Nesse sentido, a migração, bem mais do que antes, pode ser considerada um fenômeno transnacional, uma viagem em várias etapas e múltiplas estações por diversos países, na qual a experiência positiva ou negativa entre a partida e a chegada pode ser definitiva para o resto da vida – para determinar se se vai voltar, ficar ou continuar.

A segunda característica mencionada por Oliveira (2017), e que reafirma a transnacionalização do fenômeno, está relacionada com a maneira como os meios de transporte possibilitam, “cada vez mais, uma certa democratização dos deslocamentos – por mais que os custos de viagens ainda sejam altos, especialmente para grupos com pouco poder aquisitivo, não é possível negar que eles nunca foram tão acessíveis como agora” (OLIVEIRA, 2017, p. 104).

Isso se constitui em uma prática atual envolvendo muitas pessoas. Só é possível, obviamente, com uma situação migratória legal, ou seja, se estando na posse da dupla nacionalidade ou do status de residência permanente num país estrangeiro. Assim, entrar e sair de um território nacional, atravessar suas fronteiras e permanecer legalmente nele por temporadas para visitar a família, estudar ou trabalhar, são facilidades que reconfiguram nossa percepção da migração, e, nessa medida, “a possibilidade de literalmente habitar dois ou mais lugares não é fictícia” (OLIVEIRA, 2017, p. 104).

Uma característica final descrita pela mesma pesquisadora para compreender a transnacionalização do fenômeno migratório hoje está determinada pelo uso frequente e cotidiano das novas TICs. Por meio delas podemos manter contato audiovisual permanente com nossas famílias nos locais de origem, ainda que de maneira virtual e com as inconveniências da diferença no fuso horário. Contudo, essas ferramentas “podem nos proporcionar a sensação de estar entre dois ou mais lugares diferentes ao mesmo tempo, lá e aqui” (IBIDEM), podendo não somente conversar, mas enviar e receber dinheiro, fazer trabalhos colaborativos ou cuidar mais de “perto” de nossos laços afetivos, de forma remota e em tempo real.

Esse conjunto de fatores distingue o fenômeno atual dos grandes fluxos migratórios do passado. As viagens intercontinentais das comunidades de italianos, alemães, irlandeses,



poloneses, japoneses, entre outros, que aportaram nas Américas entre 1850 e 1920, significavam uma ruptura quase definitiva com o local de origem. Tratava-se, como comenta Oliveira (2017, p.104) de uma “decisão permanente de vida”, sem perspectiva de retorno.

Daí que identificamos os protagonistas do livro como migrantes, ao invés de imigrantes, pois, de acordo com o manifestado no nosso diálogo e as respectivas trajetórias de vida descritas por eles, a vontade e a necessidade de retornarem aparecem em seu horizonte, da mesma forma que a possibilidade, por múltiplas razões – laborais, acadêmicas, familiares etc – de efetuarem novos deslocamentos nacionais ou internacionais.

Como afirmam Cogo, Gutierrez e Huertas (2008, p. 24), “la expresión inmigración apela a un movimiento en una única dirección cuya finalidad es la de establecerse en otro lugar por largo tiempo, situación poco habitual en la actualidad”. Não estamos tratando, portanto, de formas definitivas e exclusivas de viver, ocupar, habitar ou reabitar – simbólica e materialmente – determinados espaços, mas o contrário: de períodos, às vezes breves, às vezes prolongados, de uma viagem que continua em andamento na procura de se conciliar a identidade do passado com a do futuro, em um projeto de vida pessoal e coletivo que não pretende se desvincular dos territórios de partida, de trânsito e de destino (OLIVEIRA, 2017, p. 108). Processos do tipo reconhecem o valor das novas tecnologias da informação e da comunicação.

## *2.2 Entrevista e narrativa de vida*

Este livro é produto de uma série de entrevistas realizadas através da plataforma Google Meet. Esse meio oferece várias vantagens para a interação entre os interlocutores. Como bem sabemos, deixou de ser um elemento estranho ao cotidiano das relações pessoais, acadêmicas e laborais de todos, sobretudo depois da pandemia da Covid-19 – quando seu uso foi propulsionado pela necessidade de se buscar alternativas diante do isolamento físico social.

O encontro pela plataforma Google Meet de fato contribuiu, como comentam as pesquisadoras Freitas Ribeiro e Farias Vasconcelos (2020, p. 211), à reprodução durante a entrevista “da cotidianidade, dos encontros rotineiros e das conversas despreziosas”. A plataforma favoreceu a reconstrução dos acontecimentos por meio de um encontro cordial, durante um período do dia a dia dos entrevistados – que, na comodidade de suas casas, em diferentes cidades e fora de seu horário laboral – concordaram em conversar, inclusive bebendo uma xícara de café.

A proposta feita às pessoas que aceitaram oferecer seu testemunho era, pois, conversar sobre sua experiência migratória ao longo de uma entrevista estruturada cronologicamente – isto é, do passado distante ao presente, para nos aproximarmos de maneira lógica à atualidade desse processo e a seus vislumbres para o futuro. Essa técnica se afilia à descrição do tipo de entrevista diálogo feita por Morin (1993) e que Cerqueira Neto e Pereira dos Santos (2017) resumem da seguinte maneira:

Uma entrevista é bem sucedida quando, extrapolando a técnica fria e distante do jornalismo puramente profissional, transforma-se em um diálogo. Esse diálogo não é sinônimo de conversação frívola, mas instrumento no qual entrevistador e entrevistado buscam a verdade sobre a vida do entrevistado ou sobre um assunto em discussão (CERQUEIRA NETO E DOS SANTOS, 2017, p. 254).

Um dos propósitos fundamentais do livro foi a visibilização da humanidade dos migrantes, para demonstrar sua semelhança com qualquer pessoa em situações como as vividas por eles – e, desse jeito, compreender e salientar os detalhes extraordinários de sua experiência. Nesse sentido, cada entrevista se fez com a intenção de se aprofundar nas memórias que revelassem mais intimamente, na afluência das palavras, essas identidades inicialmente desconhecidas, sua relação com o passado, as origens familiares, os vínculos com a terra ou país natal, até conseguir chegar a uma narrativa que desse conta de uma vida, de um ser através do tempo.

Nessa lógica, Cerqueira Neto e Pereira dos Santos (2017), acompanhando o entendimento de Morin (1993), descrevem as entrevistas de perfil humanizado como um subgênero das entrevistas de tipo compreensão-aprofundamento:

A entrevista com a função de traçar um perfil humanizado não busca espetacularizar o ser humano, por meio de descrição de características grotescas do entrevistado ou explorá-lo sensacionalisticamente. Na verdade, faz um mergulho no interior da pessoa, procurando compreender seus conceitos, valores, comportamentos e histórias de vida (CERQUEIRA NETO E DOS SANTOS, 2017, p. 255).

Um aspecto técnico importante para conseguir a fluência e a riqueza do diálogo foi o estabelecimento inicial de uma identificação entre entrevistador e entrevistado. Algumas características eram transversais às duas partes. Por exemplo, os dois interlocutores são residentes em um país diferente ao de nascimento e, da mesma maneira, são nativos do mesmo idioma. Existe, portanto, uma conexão de proximidade emocional por compartilharem, como diria Ricoeur (1997, p.112), “testemunhos existenciários” comuns profundamente significativos para suas vidas.

Assim, de acordo com Cerqueira Neto e Pereira dos Santos (2017), se produz um “reconhecimento mútuo que consiste na observação mútua na busca recíproca da confiança”. Ao que mais adiante acrescentam:

Se o jornalista apresentar um comportamento democrático em relação à sua fonte, evitará da mesma forma atitudes monolíticas, autoritárias e agressivas ou a construção de barreiras psicossociais, durante a entrevista, pelo entrevistado (CERQUEIRA NETO E DOS SANTOS, 2017, p. 260).

Isso, sem dúvida, facilitou uma relação dialética ao longo das entrevistas, o que possibilitou a construção da narrativa de vida, entendida como um ato da linguagem no qual nasce um narrador que organiza um espaço existencial de maneira autorreferencial (DELOREY-MONBERGER, 2014, p. 288 APUD RIBEIRO E VASCONCELOS, 2020, p. 218). No entanto, tal construção se realiza de maneira conjunta, pois surge da interação pessoal de dois indivíduos que combinam uma relação horizontal para o diálogo e a revisitam a partir de um conjunto de experiências; se pactuam os temas, os episódios, os silêncios; se troca, cuidadosamente, a palavra pela escuta.

Por meio dessa construção narrativa, fui conhecendo o caráter do entrevistado, suas motivações e conflitos, seus sonhos, desejos e perspectivas. Em vários casos, a necessidade de narrar, de reconstruir os acontecimentos, depositando-os na atenta escuta do outro, tornava desnecessárias as perguntas, pois esse discurso era suficientemente revelador, não somente dos fatos, mas da subjetividade e da humanidade do entrevistado. Parecia se tratar, de acordo com o entendimento bakhtiniano, da necessidade do ser humano de “autoexpressar-se e objetivar-se” (BAKHTIN, 2016, p. 23) para revelar seu mundo interior, sua consciência.

Nesse sentido, Freitas Ribeiro e Farias Vasconcelos (2020, p. 214) apontam que “existe um espaço entre o que se viveu e o que se conta sobre o que se viveu. Só com a verbalização de quem viveu sobre o que viveu caracterizamos a narrativa dessa vida”. Daí que faz sentido a ressalva feita por Bertaux (2010) quando observa,

Entre a memorização das situações, acontecimentos e ações e sua evocação ulterior se interpõe a mediação das significações que o sujeito lhes atribui retrospectivamente, através da totalização mais ou menos reflexiva que fez de suas experiências (totalização que não pode deixar de levar em conta as percepções e avaliações destes mesmos acontecimentos ou atos por seus próximos). Entre os que ele viveu e totalizou e o que consente dizer hoje se interpõem, ainda, outras mediações (BERTAUX, 2010, p. 51 APUD RIBEIRO E VASCONCELOS, 2020, p. 214).

Igualmente reveladora é a maneira única de cada pessoa de representar o passado, de organizar, no discurso, a temporalidade dos fatos e as impressões derivadas deles – indo do presente de quem reflete ao passado que motiva a reflexão. Nesse exercício de reconstrução narrativa fica explícita a polifonia (BAKHTIN, 2011) das vozes do passado que se juntam com as do presente numa voz desdobrada em muitas, os pensamentos e ações que representam as diferentes versões de um mesmo ser no passado, as opiniões das pessoas do entorno ontem e hoje, entre outros aspectos.

É interessante observar como as narrativas de vida evidenciam processos de reparação ou restauração do mundo interior das pessoas. As situações dolorosas ou traumáticas são revisitadas pela memória e se descobrem nomináveis, se veem transformadas a partir da nova perspectiva que oferece o tempo. Como representação, são cicatrizes que ressignificam o passado e que se expressam reconciliadas narrativamente com o presente, num ato, seguindo Pineau e Le Grand (2012, p. 112), de “sincronização de vários tempos”. Essa reflexão

e reorganização dos eventos do passado numa narrativa que os sincroniza é o que permite extrair ensinamentos e reconfigurações do futuro a partir de uma perspectiva que engloba, que totaliza, o que antes parecia disperso e apenas latente na memória.

### 2.3 Retextualização e tradução

Existem duas instâncias de mediação na transferência dos testemunhos para o texto escrito. A primeira, logicamente, é a transcrição do registro oral para um registro escrito; e a segunda, a tradução das línguas originais dos falantes, neste caso espanhol e inglês, para o português do público-alvo do livro que fizemos. Em ambos os processos é inevitável introduzir mudanças na interação original entre as partes do diálogo.

Assim, o âmbito da recepção se torna determinante na hora da produção final do texto. A respeito disso, Cerqueira Neto e Pereira dos Santos (2017, p. 264) esclarecem: “a influência da instância de recepção na realização de uma entrevista é tão marcante que se transforma no principal objetivo a ser alcançado pela instância de produção”.

Com efeito, no horizonte da retextualização das entrevistas apareciam os primeiros receptores do livro, isto é, migrantes estrangeiros no Brasil. Como público-alvo primordial, possuem características excepcionais: muitos deles ainda não têm um domínio pleno da língua portuguesa; inclusive, graças à tecnologia, são majoritariamente consumidores de mídias no seu próprio idioma, conseguindo acompanhar a atualidade política e social de seu país e, dessa forma, exercer um tipo de cidadania subjetiva, comunicativa (MATA, 2016), que renova o vínculo com a cultura de origem. Assim, dentro de casa, para o consumo da informação e para o entretenimento pessoal ou familiar, a língua predominante dos migrantes é a natal. Houve igual preocupação por outro segmento considerado como público-alvo, que seriam os nativos da língua portuguesa, especialmente jovens em idade escolar.

Portanto, era necessário dar um tratamento especial ao código linguístico empregado para transmitir e reproduzir confiança na interação original durante cada conversa. Foi, sinceramente, um grande desafio, pois, no fundo, tratava-se de limar várias diferenças objetivas – como o idioma, a cultura e algumas experiências de vida –, para as quais se solicitava ao entrevistado aprofundar-se nesse conhecimento, visando a compreensão dos leitores. O objetivo era produzir uma leitura que atendesse harmonicamente à essência geral do livro e aos valores que ele se propõe a defender, ou seja, a inclusão, a empatia, a solidariedade, o pertencimento.

Nesse intuito se optou por uma linguagem coloquial, afastada, tanto quanto possível, do academicismo, de forma que as narrativas fossem rerepresentadas sem trair nem a profundidade e a veracidade dos testemunhos, nem a naturalidade da língua portuguesa do Brasil.

### 3 - RESULTADOS E CONCLUSÕES

Em primeiro lugar, conseguimos articular uma leitura congruente com os objetivos traçados no início. O *e-book* pode, com efeito, ser amplamente divulgado entre uma porção significativa dos migrantes, como também entre jovens em idade escolar. Seu conteúdo revela várias nuances de uma problemática que atravessa o nosso mundo e que gera contradições e desequilíbrios nas sociedades contemporâneas.

O livro **O lado interior do vento é nossa voz: seis diálogos sobre a experiência da migração nas Américas** pode ser acessado pelo link: [https://drive.google.com/file/d/1cOh-GR8II2YMMEtQPcCBUomQdob2LUbMB/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1cOh-GR8II2YMMEtQPcCBUomQdob2LUbMB/view?usp=share_link)

A aproximação às vozes de algumas das pessoas que enfrentam, no dia a dia, as consequências deste fenômeno, sua resiliência no meio das dificuldades e sua mensagem de esperança são um sinal poderoso sobre o rumo que está tomando um mundo como o nosso – desumanizado, polarizado e manipulado por mídias que, com frequência, nos impedem de ver nossas realidades imediatas.

O *e-book* convida a descobrir vários questionamentos sobre a maneira com que se organizam nossas estruturas políticas e sociais e seus efeitos na vida comunitária, na escola, no bairro, no trabalho, assim como a urgente necessidade de reconhecer a diversidade e a pluralidade nesses âmbitos. Também provoca a reflexão sobre discursos e práticas que se relacionam com o racismo, a xenofobia, a exclusão e o cerceamento da democracia. Igualmente sugere uma leitura acerca da semelhança dos grandes problemas históricos nos diferentes países da América Latina e suas repercussões.

Foi também muito importante visibilizar o trabalho das instituições públicas e privadas de assistência social no Brasil, como também de seus profissionais, pois sem eles as condições de vida das pessoas – que, por diversas circunstâncias, estão na condição de migrantes ou refugiados – seria muito mais grave.

Confesso que gostaria muito de poder ter apresentado uma amostra mais ampla da diversidade da população migrante no Rio Grande do Sul, com a inclusão de testemunhos de pessoas pertencentes a comunidades como de haitianos, senegaleses, uruguaios, de forma que o leque de experiências reunidas no livro fosse ainda maior. Ficamos com o propósito de, em uma próxima oportunidade, nos aproximarmos dessas comunidades.

Esses resultados não seriam possíveis sem o reconhecimento do diálogo e da experiência do outro como uma fonte valiosa de conhecimento e de reflexão nobre nós mesmos. Tampouco teríamos sido bem-sucedidos sem o cuidado no exercício da entrevista e do entendimento da narrativa de vida como gênero discursivo, para o qual foram fundamentais as disciplinas de Narrativas Midiáticas do Cotidiano e de Formações Discursivas sobre Território e Identidade, para o curso de Especialização em Mídia e Educação.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. 2. ed. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcanti e Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica: Maria da Conceição Passeggi e Márcio Venício Barbosa. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Cultrix, 1998.

COGO, D; GUTIÉRREZ, M; HUERTAS, A. (Coords.) **Migraciones transnacionales y medios de comunicación**: Relatos desde Barcelona y Porto Alegre. Madrid: Catarata, 2008.

OLIVEIRA, A. C. de. **Uma questão de identidade! Migrações e pertencimento na dinâmica do mundo globalizado**. Revista USP, São Paulo. n. 114, pp. 91-108 - julho/agosto/setembro 2017.

CERQUEIRA NETO, J.C; SANTOS P, A, **A entrevista como um gênero do discurso**: conceitos e fundamentos. Revista Travessias, v. 11, n. 1, jan/abr 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Tradução de Alberto Pozzer. Revisão científica: Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA DA SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, GOVERNANÇA E GESTÃO, DO GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **O perfil dos imigrantes no RS segundo o Sismigra, a RAIS e o Cadastro Único**. Nota Técnica n. 40, Jun 24, 2021.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 1998.

MATA, M.C. **Comunicación y ciudadanía**. Problemas teórico políticos de su articulación. Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos, v. 8, n.1, 2021.

MEDINA, C. de A. **Entrevista**: o diálogo possível. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

MORIN, E. A entrevista nas Ciências Sociais, no rádio e na televisão. In: MOLES, Abraham A. et al. **Linguagem da cultura de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973. p. 115-135.

PINEAU, G.; LE GRAND, J.L. Qual história? In: \_\_. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012, p. 105-128.

RIBEIRO, E. F.; VASCONCELOS, S. M. F. **A entrevista de narrativa de vida: uma abordagem que revela um gênero**. Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 9, n. 4, 2020, p. 209-224.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa** – Tomo III. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

SCLIAR, M. **O ciclo das águas**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

SWISSINFO, C.H. “El paso de inmigrantes irregulares por el Darién creció un 85.6% en el 2022”. Disponível em: [https://www.swissinfo.ch/spa/crisis-migratoria\\_el-paso-de-migrantes-irregulares-por-el-dari%C3%A9n-creci%C3%B3-un-85-6---en-el-2022/48194552#:~:text=Ciudad%20de%20Panam%C3%A1%2C%2010%20ene,seg%C3%BAn%20datos%20del%20Gobierno%20paname%C3%B1o](https://www.swissinfo.ch/spa/crisis-migratoria_el-paso-de-migrantes-irregulares-por-el-dari%C3%A9n-creci%C3%B3-un-85-6---en-el-2022/48194552#:~:text=Ciudad%20de%20Panam%C3%A1%2C%2010%20ene,seg%C3%BAn%20datos%20del%20Gobierno%20paname%C3%B1o). Acesso em 03 mar. 2023.

## CAPÍTULO 2

### A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA DIGITAL PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA NO CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Camila Dinat Campos  
Sidney Pires Martins

#### RESUMO

O presente relato de experiência se trata de um estudo sobre o uso da fotografia como ferramenta no ensino da disciplina de Geografia. O objetivo geral é refletir sobre o uso da fotografia no ensino da Geografia. Sendo os objetivos específicos, analisar as possibilidades do uso da fotografia no ensino, compreender o uso da fotografia a partir de uma prática em uma escola; refletir a importância da fotografia para o ensino da Geografia. Esse estudo se justifica devido a fotografia ser usada como uma ferramenta valiosa na disciplina de geografia por várias razões. Primeiro, as fotografias podem fornecer uma representação visual precisa e detalhada do mundo ao nosso redor, o que pode ajudar os alunos a compreender melhor a geografia da paisagem e as características do ambiente e os diversos aspectos do mundo real, isso inclui a análise de aspectos como topografia, hidrografia, vegetação e uso do solo. A partir disso surge a uma problemática: qual é o grande ganho da disciplina de geografia no uso de fotografias? O estudo usou uma metodologia qualitativa a partir de uma revisão bibliográfica e de uma prática em uma escola. Enfim, o estudo apresentou a importância de novas possibilidades no ensino, no caso o uso da fotografia.

**Palavras-chaves:** Fotografia; Geografia; prática docente; metodologias para o ensino.

#### 1 - INTRODUÇÃO

O presente trabalho se refere a um estudo sobre o uso da fotografia como ferramenta no ensino da disciplina de Geografia e sua importância para o ensino para romper algumas metodologias como o caso de aulas expositivas tradicionais. O objetivo geral foi refletir sobre o uso da fotografia no ensino da Geografia. Para isso partimos dos seguintes objetivos específicos, analisar as possibilidades do uso da fotografia no ensino, refletir a importância da fotografia para o ensino da Geografia. E por fim compreender o uso da fotografia a partir de uma prática docente em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul.

Esse estudo se justifica devido a fotografia ser usada como uma ferramenta valiosa na disciplina de geografia por várias razões. Primeiro, as fotografias podem fornecer uma representação visual precisa e detalhada do mundo ao nosso redor, o que pode ajudar os alunos a compreender melhor a geografia da paisagem e as características do ambiente e os diversos aspectos do mundo real, isso inclui desde a análise de aspectos como topografia, hidrografia,



vegetação e uso do solo e também comparar tempos históricos o antigo e atual. A partir disso surgiu a problemática: qual é o grande ganho da disciplina de geografia com o uso de fotografias?

O estudo partiu de uma metodologia qualitativa, no ambiente de trabalho da pesquisadora, em uma escola pertencente à rede estadual de ensino, na qual atua na disciplina de geografia e outras disciplinas do novo ensino médio desde o ano de 2020, “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto.” (BOGDAN e BLIKEN, 191, p. 48). Dentro desse método foi realizada uma revisão bibliográfica, e a reflexão a partir de uma prática nesta escola.

Para compor o trabalho, na primeira parte do referencial teórico trouxemos uma discussão sobre o uso de metodologias tradicionais de ensino e novos métodos a partir das tecnologias digitais na atualidade. Na segunda, reflexões sobre o uso da fotografia e sua importância na disciplina de geografia. Na terceira parte, contém os apontamentos, reflexões e resultados sobre o uso da fotografia a partir da experiência docente em uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, na qual foi realizada uma saída de campo com alunos do ensino médio utilizando celulares para fotografar a escola, seu entorno e sua rotina.

Enfim, o estudo apresentou a importância de novas possibilidades no ensino, no caso o uso da fotografia. Portanto, a fotografia pode ser usada como uma ferramenta valiosa na disciplina de geografia por várias razões. Primeiro, as fotografias podem fornecer uma representação visual precisa e detalhada do mundo ao nosso redor, o que pode ajudar os alunos a compreender melhor a geografia da paisagem e as características do ambiente. As fotografias também podem ser usadas para mostrar as modificações no ambiente causadas pela atividade humana, como o desmatamento, urbanização, ocupação humana e impactos ambientais. Isso pode ajudar os alunos a entenderem melhor as questões ambientais e como a atividade humana afeta o meio ambiente. Essas temáticas dentro da disciplina de geografia podem auxiliar os sujeitos a pensarem sobre o espaço em que vivem (CALLAI, 2012).

Outra vantagem da fotografia no ensino de geografia é que ela pode ser usada para desenvolver a capacidade crítica dos alunos, ajudando-os a analisar as imagens e compreender as complexidades da geografia. Isso inclui a análise das relações entre as pessoas e seus ambientes, bem como as implicações sociais e políticas dessas relações. Segundo CALLAI (2012, p. 75) “Em sua vida em sociedade, os homens produzem sua história e está se materializa/concretiza no espaço. Nesse sentido, o espaço é também construído no cotidiano das nossas vidas.” Além disso, com a tecnologia de fotografia digital, torna-se possível que os alunos façam suas próprias fotografias, e assim ajudá-los a tornar-se mais críticos e conscientes do mundo ao seu redor.

## **2 - REFERENCIAL TEÓRICO**

Partimos inicialmente da reflexão sobre as metodologias pedagógicas utilizadas no ambiente escolar, devido a ser um dos conceitos importantes para se ter uma compreensão sobre

a importância do uso da ferramenta da fotografia no ensino. Posteriormente, uma reflexão sobre o uso de ferramentas digitais e a importância da mídia-educação para os educandos. Nas palavras de Vasconcellos (1992), podemos entender que ainda persiste a Metodologia expositiva em diversas situações na escola, sua presença ainda muito atuante e pelo obstáculo que pode representar para o educador na construção de uma nova concepção metodológica. Vasconcellos também apresenta a ideia que ainda persiste o modelo “tradicional” no cotidiano da sala de aula.

Vasconcellos continua suas considerações afirmando que, apesar de no discurso haver rejeição a essa postura, no cotidiano da escola se verifica que é a mais presente..., talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não se saber como efetivar uma prática diferente (VASCONCELLOS, 1992). Para Vasconcellos (1992, p.1): O educador deve ter clareza dos limites e problemas da metodologia expositiva, para não recorrer a este caminho tão comum na escola. Devido a pouca interação entre o sujeito-objeto de conhecimento, tendo um problema da passividade.

Portanto, essa crítica apresentada pelo autor é importante para refletimos a prática em sala de aula e também para refletirmos sobre o uso de novas ferramentas que possibilitam novas interações entre sujeito-objeto. Desse modo sendo possível a utilização da perspectiva dialética, a que Vasconcellos se refere.

Nessa perspectiva, o conteúdo ou a temática apresentada pelo professor, precisa ser trabalhada, refletida e, além disso, reelaborada. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, pelo aluno, para o mesmo construir um conhecimento; caso não houver isso, o educando não aprende, apenas se condiciona em uma memória superficial (VASCONCELLOS, 1992).

Atualmente, vivemos em um período de rápidas transformações sociais, e as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nos ambientes escolares e fazem parte da vida cotidiana. Segundo Veloso e Bonilla (2018, p. 11):

Surgiram novos modos de produzir, transmitir, receber e conservar a informação, e a cultura é influenciada por esse mundo dinâmico, virtual, em rápida mutação. Além da pluralidade das informações disponíveis, estas são de fácil acesso, produzidas e divulgadas de forma horizontalizada, com maior facilidade.

Esses novos modos de produzir, transmitir e receber no mundo da informação, da tecnologia em rede, dentro do ciberespaço. Lévy (2010, p. 94), definem o ciberespaço como “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores.” Dentro desse grande espaço de conexão, com o apoio da tecnologia, os educadores podem proporcionar para os educandos desafios bem planejados, como pesquisar, avaliar situações, fazer escolhas, assumir riscos, aprender pela descoberta. A tecnologia pode contribuir para trabalhar as competências emocionais, intelectuais e comunicacionais (MORAN, 2015).

As transformações sociais também mudaram a maneira do aluno aprender, são avanços nas ciências cognitivas, aprendem de forma diferente e em ritmos diferentes. E hoje, como educadores, podemos oferecer propostas mais personalizadas, monitorando-as e avaliando-as em tempo real, o que não era possível com a educação convencional (BACICH e MORAN, 2017).

Mas para que haja uma maior inserção dessas ferramentas digitais, os professores necessitam de formação continuada e superar o uso das ferramentas digitais meramente instrumental, sem significado para o aluno. Nesse sentido, de acordo com Pretto (2011, p. 110):

No campo das tecnologias da informação e comunicação, torna-se necessário intensificar a apropriação das TICs enquanto elementos de cultura, e não apenas como aparatos tecnológicos (muitas vezes presentes nas escolas por pressão da indústria!) que ilustram ou facilitam os processos escolares. Ou seja, temos que afastar definitivamente a perspectiva instrumental da introdução das TICs na escola [...]

Mesmo utilizando ferramentas digitais, o professor poderá estar transmitindo conhecimento em uma perspectiva tradicional de ensino meramente expositiva e sem diálogo algum com o aluno. Então devemos afastar, definitivamente, essa perspectiva meramente instrumental do uso das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação). Segundo o autor, são necessárias novas posturas dos professores, diante esse cenário dinâmico que estamos vivendo.

Segundo Pretto (2011, P. 14):

[...] os professores, que precisam ser fortalecidos. Investir fortemente na formação de professores, nas condições de trabalho e salário são condições básicas para as mudanças que se impõem a todo o sistema educacional. O professor tem que ser valorizado enquanto elemento que possa articular essas diversas instâncias na produção do conhecimento[...]

São mudanças que se impõem a todo o sistema educacional, não somente na postura dos professores. Necessitamos de condições efetivas para o trabalho docente e investimento para infraestrutura das escolas, além de formação continuada.

Essa reflexão serve como subsídio para nossa temática que envolve ferramentas digitais, novos recursos, juntamente com as novas possibilidades de entender o mundo a partir de lentes digitais que estão ao nosso alcance, como é o caso do celular, com tecnologias avançadas que possibilitam o uso da fotografia para capturar o cotidiano e a possibilidade de compreender o mundo a partir também da Geografia.

A utilização das tecnologias na profissão docente vai além do individual, deve ser também do âmbito coletivo. Para que dê certo, a escola, juntamente com a comunidade escolar, deve trabalhar de modo conjunto para que a mídia-educação possa ter sucesso, principalmente em comunidades carentes. Toda a nossa aprendizagem em cursos e pós-graduação deve ser compartilhada dentro da escola, não podemos guardá-las para nós e, se tivermos o

mesmo propósito, tudo dará certo.

De acordo com Lopes (2009):

compreendemos que participar de um ambiente de colaboração é, antes de tudo, interligação de dois ou mais sujeitos voltados ao compartilhamento de experiências, pontos de vistas, práticas, conhecimentos, respeitando as diferenças para uma convivência harmoniosa (LOPES, 2009, p. 172).

São inúmeros desafios. O maior desafio é com aqueles que estão fora da tecnologia. Muitos alunos ainda não dispõem da utilização de ferramentas tecnológicas em suas residências. Outro desafio é a falta de interesse pelos estudos que os estudantes possuem, com a internet tudo é mais “divertido” do que a sala de aula (para aqueles que possuem acesso à tecnologia), são discentes que preferem estar nas redes sociais do que utilizar o celular para adquirir conhecimento.

É nesse sentido que o uso das ferramentas digitais deveria fazer parte dos currículos escolares. De acordo com Bacich e Moran (2017, p. 53):

A convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade. A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios.

O desafio maior ainda que muitas escolas brasileiras possuem é a falta de estrutura adequada para a inclusão da mídia educação. Se de um lado temos alunos que não possuem ferramenta tecnológica alguma, de outro temos também a escola sem suporte tecnológico. Quando a escola não possui estrutura adequada, os recursos ficam limitados para o professor levar até a sala de aula. Hoje dentro dos espaços educacionais vemos poucos professores se preocuparem com a inserção dos alunos na tecnologia e também pouca preocupação com a utilização correta das mídias para aqueles que têm acesso.

A escola, enquanto formadora de cidadãos críticos e reflexivos, tem o dever da inclusão dos educandos na cibercultura. Não podemos, enquanto escola e possuindo estrutura com tecnologia, deixar nossos alunos de fora, pois assim vamos estar contribuindo para o ciberanalfabetismo. Conforme Belão (2010), o professor sendo tecnologicamente alfabetizado, promove a inserção crítica do aluno em sociedade.

Nós, professores, necessitamos de cursos de formação para esta finalidade, para que assim as utilizações dessas ferramentas sejam adequadas. Mas o que é a alfabetização tecnológica do professor? Segundo Belão (2010), envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Para que possamos ter este relacionamento crítico com as ferramentas, necessitamos nos familiarizar com os recursos.

Segundo Lopes (2009, p. 168):

A importância de o professor adquirir autonomia de utilização do recurso tecnológico e, especialmente, visão crítico-reflexiva em relação ao uso do computador no contexto educacional prende-se à necessidade de promover a sua própria familiaridade com a tecnologia e de conhecer a si próprio.

Hoje os saberes necessários vão além do escrever e ler para poder compreender o mundo, também necessitamos saber ler e escrever digitalmente (Lopes, 2009). Segundo a autora, nossa relação de professores com a tecnologia não é somente um compromisso educacional, mas também um compromisso social, político e econômico. Compromisso que vai além da simples aplicação da utilização da ferramenta digital em sala de aula. A prática deve considerar outros fatores, como objetivos propostos, concepções e experiências, tanto do aluno quanto do professor. Para assim o recurso ter significado para o aluno, compreender o que está sendo proposto.

### *2.1 O uso da fotografia no ensino da Geografia*

Dentre os autores que apresentam a fotografia como uma possibilidade está Freisleben (2013) – que, em suas considerações, se refere à leitura do espaço através de fotografia, que pode ser desenvolvida em sala de aula, como uma rica fonte de informação, sendo uma possibilidade de ampliação e de uso de conhecimento geográfico. O mesmo salienta a importância no processo de ensino-aprendizagem; no entanto, isso não substitui textos ou outras fontes de informação, sendo mais uma opção dos professores na sua prática docente.

Completamos com a seguinte reflexão: atualmente existem celulares que podem ser usados para capturar o cotidiano e a interação do homem na sociedade, e também para compreender as relações dos mesmos com a natureza e o lugar onde estão inseridos. Segundo Freisleben (2013), a imagem relaciona-se à ideia ou representação de alguma coisa; na visão de Aristóteles, a imagem tem um potencial educativo. A fotografia é uma imagem que está sempre posta em relação à outra coisa, trata-se de algo que se assemelha a outra coisa, esse caráter de semelhança faz dela uma representação, como um signo. O autor continua com a seguinte explicação: existem vínculos entre representação e concepção, o primeiro enquanto representações visuais e o segundo como representação mental.

Ele vai além, dizendo que a imagem é um instrumento de interação entre o homem e o próprio mundo. Se pensarmos nessa perceptiva, a interação do educando com o seu local de estudo, que é a escola, o uso da imagem a partir da fotográfica digital, vai colaborar para a construção de um conhecimento, a partir da Geografia, dos conceitos de lugar, auxiliando o aluno entender o mundo em que se encontra e pertence.

Nesse sentido Campanholi diz que

O papel da fotografia é de auxiliar a docência em seu esforço para uma melhor compreensão da realidade do mundo. Para isso, o docente preci-

sa conhecer a realidade dos estudantes para que possa incluir fotografias para que estes se adaptem com o espaço ou a situação a ser discutida, a fotografia aproxima o aluno da realidade da teoria. Diminuindo assim a distância entre as realidades, necessária à aprendizagem, despertando o interesse, dando margens a busca de conhecimentos (2012, p.42).

Segundo Mussoi (2008), na sociedade contemporânea, cada vez mais estamos em contato com diversas tecnologias. O mesmo afirma que a não podemos ignorar a linguagem visual desse mundo contemporâneo como algo importante. E a Geografia pode contribuir, enquanto disciplina integrante do currículo escolar, com a possibilidade de o aluno realizar uma leitura e compreensão do mundo, pois a Geografia possibilita essa ação.

Nas palavras de Mussoi:

O ensino da Geografia, portanto, deve pautar-se nas diferentes linguagens oportunizando ao aluno que ele próprio faça sua leitura e interpretação do mundo por aquela que considere mais significativa. Em outras palavras, o professor comprometido com um novo conceito de educação deve deixar de lado práticas tradicionais restritas à exposição oral, leitura do livro didático e memorização, e procurar novas metodologias para oportunizar a aprendizagem por diferentes olhares (MUSSOI, 2008, p.5).

Dentro dessas possibilidades, o uso da fotografia possibilita ao aluno realizar a sua leitura do mundo, e assim muda um pouco de aulas expositivas tradicionais para aulas mais da perspectiva dialética sugerida por (Vasconcellos, 1992). Segundo Carvalho (2018), a fotografia é um recurso metodológico que pode possibilitar uma mudança no ser do aluno, pois ao se propor o uso da imagem como recurso didático, espera-se que haja uma intervenção na construção do aluno como ser, pois surgirão inquietações positivas. Embora haja professores que defendam o posicionamento de que a inclusão de linguagens midiáticas no contexto escolar possa acarretar acomodações dos alunos e falta de interesse pelos trabalhos que necessitam de práticas e intervenções motoras, o autor afirma que a sua pesquisa não busca substituir outras práticas já utilizadas em sala de aula. A fotografia é importante instrumento didático para auxiliar o professor, devido a associação do conhecimento sobre Geografia com a utilização de métodos que levam a compreender e a desenvolver a leitura do mundo proposta pela disciplina (CARVALHO, 2018).

O estudo de Carvalho (2018) contribui ainda mais com as ideias de que a escola deve ser considerada o lugar de reflexão acerca da realidade, seja ela local, regional, nacional ou mundial. O autor ainda completa que, ao assumir um caráter pedagógico e crítico nas aulas de Geografia, a fotografia favorece que os alunos percebam os diversos fatores e fenômenos, e o mesmo finaliza que é inegável a influência da linguagem visual no mundo contemporâneo e sua inserção na prática educativa. Salienta a importância em buscar ações que favoreçam a possibilidade do desenvolvimento das ações com fotografias relacionadas com os conteúdos geográficos, uma vez explorada corretamente facilita muito as práticas educativas.

A relevância do uso das fotografias é inegável. Primeiro, temos acesso a celulares cada

vez melhores, com diversos recursos e câmeras de alta definição; segundo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>4</sup> relacionados ao ensino da Geografia sugerem o uso de recursos tecnológicos para adquirir conhecimentos, questionar a realidade, resolver problemas e entre outros (BRASIL, 2001).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “o ensino da geografia, ao estimular os alunos a desenvolverem uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem.” (BRASIL 2017). Também na BNCC, “a ênfase nos lugares de vivência, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação das experiências e vivências em diferentes locais.” Não somente dar ênfase nos lugares de vivência, mas a partir do ensino e compreensão destes locais o educando poderá compreender o mundo, ou seja, fora desses locais de moradia. Isso também desperta no aluno o estímulo a preservação desses locais e, além disso, uma formação identitária, uma formação de pertencimento.

Diante do exposto, entendemos que o uso da fotografia permite ao professor algo mais na sua prática docente e, por sua vez, explorar as percepções dos aprendizes, e também fortalecendo o entendimento de que a Geografia é algo vivo e que o uso da fotografia possibilita ter uma visão mais ampla.

### **3 - APONTAMENTOS DO USO DA FOTOGRAFIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

#### **3.1 A ESCOLA**

É uma escola situada no campo, na região das Missões no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Situa-se a 37 km de São Luiz Gonzaga, na localidade de São Lourenço das Missões. O local onde a escola está inserida tem mais de 300 anos história. Há cerca de 2km se localiza as reduções de São Lourenço Mártir, um dos sete povos das missões.

**Figura -1 Escola**



Fonte: autora

## Figura -2 Localização de São Luiz Gonzaga - RS



Fonte: Internet<sup>1</sup>

Trata-se de uma escola do campo, na qual possui especificidades e atendimento direcionado a alunos camponeses. De acordo com Kolling; Nery e Molina (1999, p. 63):

Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras no campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e igualitário desta população.

Os alunos das escolas do campo são sujeitos com histórias e lutas, por terra, educação, igualdade social de direitos e não podem ser tratados apenas como número, mas sim com respeito a toda a sua diversidade (ARROYO E FERNANDES, 1999).

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola busca trabalhar em uma filosofia da Educação do Campo, objetivando a valorização dos saberes locais do contexto rural, como também a compreensão das complexas relações sociais e econômicas locais. Tem como principal objetivo a valorização da permanência das famílias no meio rural, levando em consideração as especificidades locais, históricas, culturais e econômicas, também condições dignas de sobrevivência e capitalização da família e da propriedade rural.

Como missão, a escola procura ofertar uma educação de qualidade voltada para o campo, preparando as crianças e os jovens para interagir com a comunidade, propondo mudanças positivas no seu meio, visando um futuro sustentável.

<sup>1</sup> Ver mais em BRASIL, Presidência da República. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia - PCN's. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3 ed. Brasília, 2001. P. 150 - 166. [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o\\_Luiz\\_Gonzaga](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Luiz_Gonzaga). Acesso em: 01/06/2021. Mapa RS – São Luiz Gonzaga



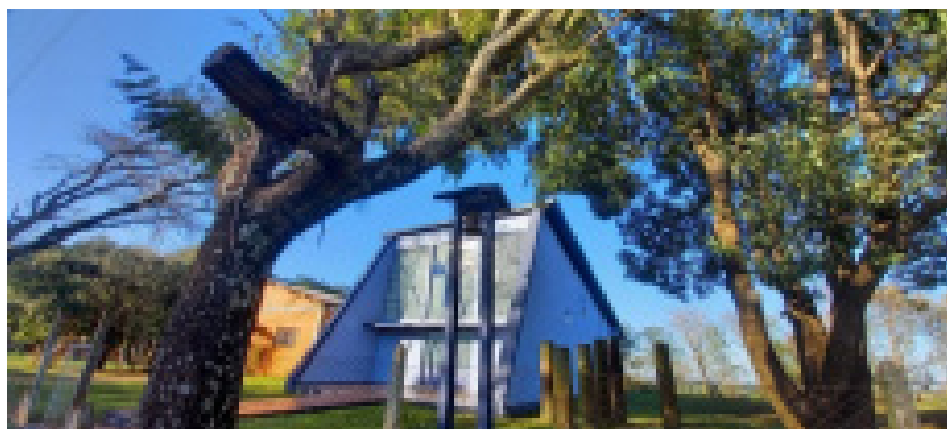


Na educação (segunda palavra em destaque na nuvem), o uso de fotografias hoje está facilitado como ferramenta pedagógica. Antes, décadas atrás tínhamos acesso às imagens através de livros didáticos, revistas que sempre estiveram presentes nas escolas, capturas realizadas por fotógrafos renomados. O acesso à uma câmera fotográfica não era para todos, custava caro. Atualmente os educandos podem fazer seus próprios registros de imagens com o uso do celular com câmera, estimulando a autonomia e criatividade dos mesmos.

A terceira palavra em destaque na nuvem é ensino, a fotografia pode servir para o processo educativo no ensinar e aprender. Possui um papel educativo de essencial importância, pois possibilita variadas formas de percepção e forte formação. O professor pode nortear esse processo imagético, identificando questões que talvez os alunos não observariam sem o auxílio mediador de um educador (SANTOS, MIRANDA e GONZAGA, 2018). Ensinar através da fotografia possui variadas possibilidades, pode contribuir para a percepção do tempo histórico, nas mudanças nas paisagens, urbanização. Também pode ser utilizada para contar histórias, via sequências de imagens, histórias em quadrinhos e fotonovelas.

A partir do levantamento de materiais que poderiam ser utilizados para a construção teórica do trabalho, e a construção das nuvens de palavras para ter uma visão geral da temática iniciamos o nosso relato de experiência. A partir do entendimento da importância do uso da fotografia como ferramenta didática, foi possível realizar uma saída de campo, com alunos do ensino médio para a captura de imagens, da escola, rotina escolar e seu entorno. Foram capturadas mais de 20 imagens com o uso do celular de cada educando. Para a preservação da imagem dos adolescentes escolhemos algumas imagens para compor este trabalho que não mostrem a identidade dos mesmos, ou as que não possam identificá-los. Optamos, primeiramente, pelo uso da captura de imagens do entorno da escola, através da saída de campo. A saída de campo foi de extrema importância para um melhor entendimento da temática e também da prática, essa metodologia de conhecer a realidade na prática é essencial para termos sucesso na prática docente.

#### **Figura 04: Igreja católica na rua da escola**



Fonte: autora (2022)

**Figura 05: Cabanha las misiones na rua da escola**



Fonte: autora (2022)

Os alunos fotografaram a igreja da comunidade que fica próxima à escola, nela há pilares das ruínas de São Lourenço Mártir (Figura 03). Na figura 04 os alunos fotografaram a Cabanha Las Misiones, na qual também existem elementos que remetem às ruínas como a Cruz Missioneira.

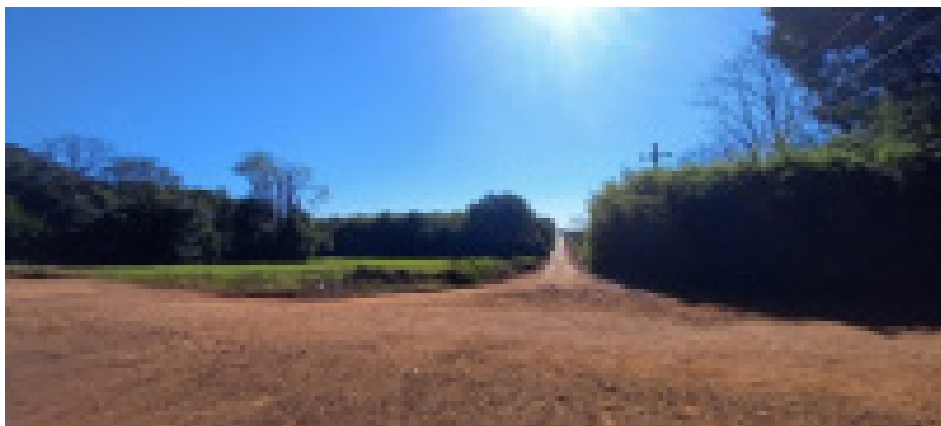
Como demonstrado pelas fotografias dos alunos, a escola está inserida em um local histórico, com mais de 300 anos de história. A redução de São Lourenço Mártir que se localiza a apenas 2km da escola é um dos sete povos das missões, que remete ao ano de 1690. Em seu entorno há elementos que ligados a esse período importante da história, bens materiais e imateriais que fazem parte do cotidiano de uma das comunidades que frequentam a escola.

De acordo com Pinto (2012, p.3):

O período reducional por ter sido o primeiro momento histórico regional até hoje apresenta resquícios e representações que simbolizam a história e a cultura Jesuítica Guarani dos séculos XVII e XVIII. Ao se analisar o Patrimônio Cultural missioneiro no Brasil, observa-se que existe uma grande diversidade de bens patrimoniais materiais, como: os sítios arqueológicos, monumentos, estatuárias religiosas, festas e manifestações artísticas, entre outros.

Essa representação do espaço histórico observada pelos alunos é um elemento essencial na disciplina da geografia, pois podemos destacar o período histórico e as transformações que ocorreram naquele espaço em um método de comparação dos elementos trazidos através do olhar fotográfico. Podemos destacar, com as mudanças das paisagens, o espaço vivido e as modificações que ocorreram ao longo dos anos, o que permaneceu e os novos locais acrescentados no entorno da escola.

**Figura 06: Estrada de frente da escola, local que dá acesso às ruínas de São Lourenço Mártir.**



Fonte: autora (2022)

A terceira foto (figura 05) demonstra o meio rural na qual a escola está inserida. É uma das três opções de chegada até a escola e também a estrada que dá acesso às ruínas. Este espaço representado pela fotografia dos alunos já está sendo modificado, neste ano de 2023 começaram as obras de asfaltamento desta estrada, para fornecer um melhor acesso às ruínas e explorar futuramente o turismo. Posteriormente, poderemos analisar com os alunos as modificações realizadas neste espaço utilizando as fotografias autorais deles próprios. Utilizar a fotografia é instigar o aluno ao raciocínio geográfico, um olhar especial que permita compreender a sociedade. A disciplina da geografia serve como um instrumento para compreender o mundo e a sociedade a partir da relação com a natureza e como se concretizam nos espaços de vivências (CALLAI, 2012).

As outras três fotos escolhidas para compor o trabalho são da rotina escolar. A figura 06 é a representatividade da escola, o momento do futebol, antes mesmo dos professores chegarem para dar aula de manhã cedo os alunos já estão na quadra jogando futebol, eles são alunos do campo que, muitas vezes, trabalham no turno inverso, auxiliando os pais, e o momento de encontro é o ambiente escolar, momento de encontrar com os amigos para conversar e jogar bola, a escola vai muito além do estudar. O futebol faz parte da vivência dos alunos da comunidade, quando a escola está fechada eles também ocupam este espaço e preservam este local de encontro entre eles.

Trabalhar com a tecnologia de forma autoral vai além de somente apresentar os conteúdos e os alunos assimilem o que está sendo transmitido. Podemos encontrar possibilidades de ensino a partir dessas vivências, para que a escola possa ser um local de aprendizagem crítica, de forma que os alunos compreendam o que acontece no mundo e seja coerente com a vida vivida. Produzir um ensino além da função burocrática, produzir uma aprendizagem significativa (CALLAI, 2012).

**Figura 07: O futebol diário**



Fonte: autora (2022)

**Figura 08: Educandos escolhendo as fotografias**



Fonte: autora (2022)

Realizamos juntamente com a equipe de professores, um projeto denominado “eu sou, nós somos”, no qual trabalhamos na perspectiva dos lugares de vivência e também com relação à escola. Este trabalho é um trabalho interdisciplinar onde cada professor teve um projeto associado com outros professores, e também trabalhos individuais. Minha escolha foi o uso da fotografia, mas também trabalhamos com os alunos entre parceria com as disciplinas de arte e história saídas de campo e trabalhos práticos.

Neste sentido, na exposição das fotografias adotamos a perspectiva da capacidade de fazer e saber fazer, onde o estudante adota os procedimentos adequados para a realização de determinada tarefa. Neste sentido, Callai (2012, p. 82):

No trabalho com mapas, gráficos, tabelas, trabalhos de campo, fazendo observações, entrevistas, trabalhando com a orientação espacial, pode-se verificar a capacidade do aluno de se utilizar de variadas fontes e

conseguir os instrumentos para fazer seu aprendizado. Isso tudo para que o sujeito tenha autonomia de construir seu próprio aprendizado, incorporando um conhecimento que lhe seja significativo.

Para incentivar a autonomia dos alunos, mediamos a busca de fotografias da antiga escola e sua história, e podemos fazer uma comparação com a atualidade. As imagens foram selecionadas pelos alunos e posteriormente ficaram expostas para a mostra de trabalhos da escola (figura 07 alunas montando o biombo). Os educandos organizaram a exposição do biombo em duas partes, de um lado as fotos antigas e atuais, e do outro a rotina escolar e imagens de alguns trabalhos realizados durante o ano. No espaço da fotografia da antiga escola, acrescentaram uma legenda contendo o que a escola foi criada.

Na exposição de trabalhos da escola, as primeiras reações dos alunos (os que não participaram da saída de campo) foram a diferença entre a escola antiga e a escola atual, foi nítida a comparação entre um lugar e outro.

Para a disciplina de geografia é importante que façamos essas comparações para podermos ver como os locais mudaram, evoluíram e em seu entorno também, o homem modifica o espaço em que vive e essa percepção podemos ver ao longo dos anos, utilizando imagens. A fotografia é uma aliada a essa disciplina para o despertar também à preservação, ao cuidado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da fotografia se mostrou uma ferramenta positiva no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando utilizada durante as saídas de campo com o celular para a captura das imagens. Além disso, esses momentos foram importantes para a sociabilidade entre as turmas. A mudança do espaço tradicional de sala de aula para outros locais pode despertar maior interesse nos alunos, e a utilização da tecnologia torna essa experiência ainda mais significativa. Ao olhar a escola de diversos ângulos e pessoas através dessa ferramenta, foi possível alcançar os objetivos pedagógicos e também trazer à memória dos alunos a riqueza da comunidade e a historicidade do local, reforçando a importância de preservá-lo.

Esses momentos representaram o que a escola do campo significa, uma vez que, ao contrário da realidade das escolas urbanas, os problemas comportamentais são raros e a tranquilidade é surpreendente. Ao permitir que os próprios alunos capturassem as imagens que mais lhes chamavam atenção, houve uma contribuição para o desenvolvimento da criticidade e autonomia deles. Mediar dessa forma, indo além da simples exposição e assimilação de conteúdo, é fundamental para uma aprendizagem significativa.

É importante lembrar que, atualmente, há uma variedade de metodologias de ensino disponíveis e é possível proporcionar maior inserção do uso da tecnologia nos ambientes escolares. Não podemos deixar de trabalhar com ferramentas digitais nas escolas do campo, pois é uma questão de cidadania e preparação para o mundo atual. A fotografia é uma das

diversas ferramentas que podemos utilizar em várias disciplinas e para explorar inúmeras habilidades, dependendo dos objetivos a serem alcançados e do planejamento que o docente fará.

A aprendizagem significativa através das tecnologias fará sentido se o professor mediar o conhecimento de forma adequada, levando em conta as necessidades e habilidades dos alunos. É importante ressaltar que essa reflexão não pretende ser esgotada aqui, uma vez que a fotografia é uma forma de comunicação e registro que permite novas possibilidades de exploração. É possível discutir outros elementos, comparar novas paisagens e perspectivas, e explorar outras tecnologias em futuras saídas de campo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, MANÇANO, Bernardo. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Col. Por uma Educação Básica do Campo, n. 2.

BRASIL, Presidência da República. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia - PCN's. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3 ed. Brasília, 2001. P. 150 - 166.

BACICH, Lilian e MORAN, José. **Metodologias ativas para uma Educação inovadora – Uma abordagem teórico prática**. Editora Penso, 2018.

BATISTA, Martha Raquel de Souza. **O patrimônio cultural através da fotografia e a fotografia como patrimônio cultural: interfaces entre fotografia e patrimônio**' 04/04/2017 117 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3044>. Acesso em: 11/10/2022.

BATISTA JUNIOR, Natalício. **Fotografia e memória: contra a ação do tempo, a foto fortalece a tradição das técnicas de memorização**. Revista Belas Artes, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.belasartes.br/revistabelasartes/?pagina=player&slug=revista-ba-foto-memoria>. Acesso em: 20/02/2022.

BELÃO, VRG. **Alfabetização tecnológica do professor**. In: Extensão em Foco, Curitiba, n. 5, pág. 143-144, jan./jun. 2010. Editora UFP.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto Editora: Portugal, 1994

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica: ensinar e aprender geografia**. In: Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos, Org. CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MUNHOZ, Gislaíne Batista; ARROIO, Agnaldo. [S.l: s.n.], 2012, p.73-87.

CAMPANHOLI, Julie AM. **O uso da fotografia na prática docente**. São Paulo: Mackenzie. Revista Pandora Brasil, São Paulo, n. 3, dez. 2012. Disponível em: <[http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/docencia/julie.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/docencia/julie.pdf)>. Acesso em: 28/12/2023.

CARVALHO, Mauro Sérgio, **A fotografia como recurso didático motivador para o ensino de geografia**/ Mauro Sérgio Carvalho. -- Aquidauana, MS, 2018.

FREISLEBEN, Alcimar Paulo, **A fotografia como recurso didático na educação ambiental**. / Alcimar Paulo Freisleben. – Francisco Beltrão, 2013. 232f. Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mafalda Nesi Francischett. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão.



KOLING, Edgar J.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. nº 1. Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo.

MUSSOI, Arno Bento; Santos. **A Fotografia como Recurso Didático no Ensino da Geografia**. Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná. Unicentro. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/785-2.pdf>. Acesso em 01/10/2022.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. **Formação tecnológica do professor em uma sociedade digital: desafios e perspectivas**. Revista Polifonia, Cuiabá.17, p. 165-174, 2009. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/312.pdf>>. Acesso em: 15 dezembro. 2022.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: UEPG/PRO-EX, 2015. – 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33.

PRETTO, N. L. **O desafio de educar na era digital: educações**. *Revista Portuguesa de Educação, Braga*: CIED, Universidade do Minho, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042>>. Acesso em: 14/02/2023.

PINTO, M. (2012). AS MICRO-IDENTIDADES DA REGIÃO DAS MISSÕES JESUÍTICA GUARANI ATRAVÉS DA INTERPRETAÇÃO DAS PAISAGENS CULTURAIS: UMA DIALÉTICA COM AS REFLEXÕES DE GUY DI MÉO. *Revista Do Departamento De Geografia*, 24, 124-150. <https://doi.org/10.7154/RDG.2012.0024.0008>

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo e BONILLA, Maria Helena Silveira. **O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2018, vol.23, e230026. Epub 23-Abr-2018. ISSN 1809- 449X. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230026>.

SANTOS, Karen Mata, MIRANDA, Jean Carlos, GONZAGA, Ribeiro, Glaucia. **Fotografia como recurso didático**. *Educação Pública*, Rio de Janeiro, Edição V.18, Ed. 1, Janeiro, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/1/a-fotografia-como-recurso-diditico> Acesso em: 20/02/2023.

## CAPÍTULO 3

### A PESQUISA NA GRADUAÇÃO: “DIÁLOGOS DO PAMPA” NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Laura Benevides Roland  
Geder Luis Parzianello

#### RESUMO

O Grupo de Pesquisa Diálogos do Pampa é descrito, neste artigo, como espaço institucional de formação e aprendizagem na Universidade Federal do Pampa, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O grupo trabalha na iniciação científica a partir da graduação, tendo seu início no ano de 2010, com alunos de diferentes formações. O estudo traça o percurso de uma aprendizagem por metodologia de observação participante e se oferece como reflexão sobre o valor da formação continuada e sua flexão na direção do tema da mídia e educação. Pensado na perspectiva de uma pesquisa reflexiva, de base filosófica e epistemológica, reúne aspectos dessa aprendizagem como instrumento de partilha social, concluindo sobre a necessidade da pesquisa na graduação e o valor dela para a comunidade externa universitária.

**Palavras-chaves:** mídia; educação; pesquisa.

#### 1 - INTRODUÇÃO

Durante a nossa caminhada de formação, como estudantes, desde a escola à universidade, a realização de trabalhos menos ou mais científicos fez sempre parte da rotina. Trabalhos de pesquisa científica começam mesmo antes de uma consciência exatamente pronta a futuros profissionais e ou a potenciais pesquisadores. É preciso *aprender a fazer*. E isso leva tempo. Requer habilidades experimentadas desde cedo não apenas sobre as práticas em si mesmas, mas sobre a reflexão em torno delas.

Um pintor aprende a pintar imitando os traços nos pinceis de grandes telas, feitos por quem caminhou antes dele na experiência da arte. Com as ciências não é diferente. *Sobe-se nos ombros de gigantes para se olhar adiante*, como se ouve dizer desde as primeiras aulas de metodologia. Como tudo na vida, fazer ciência é aprender fazendo.

É nesse sentido que grupos de pesquisa são essenciais na formação de qualquer pessoa. Obviamente, nem todo mundo tem exatamente uma vocação para a pesquisa mais acadêmica, mas, a reflexão continuada na vida profissional também leva a uma metodologia e a descobertas que promovem o desenvolvimento. E é nos grupos de pesquisa que se pode aprender a fazê-la, ainda na faculdade, ou, melhor ainda, se puder ser experimentada, de

alguma forma, ainda na idade escolar, no ensino médio. A pesquisa pode ser teórica, mas também aplicada. E ela não existe apenas só dentro das universidades. Tanto melhor que ela converse com as empresas, com as escolas, com as instituições da sociedade civil organizada.

A experiência vivencial sentida com a participação no Grupo de Pesquisa Diálogos do Pampa (UNIPAMPA/CNPq) foi de muitas formas expressiva e significativa. Foram mesmo momentos de aprendizado, diálogo, de muitas trocas de ideias, escutas e construção de conhecimentos. Durante os encontros do grupo de pesquisa, debateram-se diversos temas, tais como: a realização de artigos e trabalhos científicos; as publicações de artigos científicos, ou sobre o jornalismo sensível, sobre a crise das ciências: na perspectiva fenomenológica, por exemplo. Como parte dos membros do grupo é oriundo da área da Comunicação, o tema sempre esteve presente. Além do mais, a convergência com a Educação foi uma constante, o que tornou a experiência vivenciada no grupo um reforço da aprendizagem sentida no curso de pós-graduação em mídia educação pela Unipampa/UAB e que motiva este artigo como Trabalho de Conclusão de Curso.

O aprendizado de técnicas e métodos científicos incorpora sentido a nossas carreiras, como estudantes. No presente texto, trazemos reformulada uma pergunta de pesquisa no sentido de nossa reflexão quanto à relevância deste aprendizado e sua significância ainda durante a trajetória na graduação. Diante dessa questão, elegemos como objetivo geral deste estudo, identificar o valor deste aprender, não por uma dimensão retórica valorativa, mas por sua efetiva condição prática, isto é, por seu diferencial na constituição do sujeito estudante. Esta nossa questão é fruto de uma contribuição ativa no desafio da pesquisa e de contribuições vindas de muitas direções por meio do grupo de pesquisa Diálogos do Pampa.

## 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

### *2.1 A importância do trabalho científico na graduação*

O curso de graduação traz para o sujeito, o conhecimento teórico e prático sobre a área escolhida. O ambiente acadêmico proporciona diversas experiências, independente da área de atuação do pesquisador, haja vista o caráter interdisciplinar da proposta construtiva. Na universidade, se descobrirá que existem várias possibilidades dentro da mesma profissão. Momento este em que há uma descoberta e produção de conhecimento na área específica, escolhida em sintonia com o perfil profissional de cada um (a). Em alguns casos, os educandos descobrem o segmento de sua área de atuação através das disciplinas/componentes, pois se proporciona aos estudantes em curso, atingir uma visão ampla.

As responsabilidades do curso com estes aprendizados eram transformadas em valores para o resto de nossas vidas profissionais, seja como professores, seja como alunos, possibilitando-nos o convívio com professores e colegas da mesma área e de outras; a participação de grupos de pesquisas e estudos diferentes, entre outras tantas possibilidades. Desta forma é que entendemos reforçada a ideia de que:

Os cursos de graduação devem propiciar a oferta de referenciais teóricos básicos que possibilitem o trâmite em múltiplas direções, instrumentalizando o indivíduo para atuar de forma criativa em situações imprevisíveis. [...] Para atender a essa exigência, a graduação necessita deixar de ser apenas o espaço da transmissão e da aquisição de informações para transformar-se no locus de construção/produção do conhecimento, em que o aluno atue como sujeito da aprendizagem. (PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO – PNG, 1999, p. 10).

Nos cursos de graduação, é fundamental que as práticas de iniciação científica aconteçam. Só que, infelizmente, no Brasil, esta não é uma realidade. A iniciação científica, “muitas vezes é compreendida como um problema significativo e que deve ser superado somente ao final de um curso de graduação” (LIMA, MATOS e SOUZA, 2021, p. 69). E a pesquisa organizada acontece mesmo, quase sempre, apenas nas pós-graduações, nas especializações, e depois, nos mestrados e doutorados. É um enorme equívoco.

Trabalhar com educandos na realização do passo a passo não deve ser apenas objeto de um componente curricular isolado na matriz sequencial de um curso de Licenciatura ou Bacharelado. Esse passo a passo precisa vir na forma de uma experiência real de pesquisa, a qual pode acontecer tanto pela forma empírica de uma investigação autoral quanto pela experiência compartilhada da escuta recorrente de práticas de quem já faz pesquisa há bem mais tempo.

Faz-se necessário trabalhar com os estudantes na graduação e realizar trabalhos científicos, não apenas como forma de torná-los profissionais mais capacitados e preparados para realizarem a pós-graduação, sendo que isso também é essencial para um pesquisador, mas, também, para verem os problemas sociais que existem e encontrarem melhorias, soluções para o seu dia a dia e para a sociedade em que vivem, melhorando a vida nas suas comunidades. Não podemos esquecer que os trabalhos científicos desenvolvidos por muitos pesquisadores são essenciais para o desenvolvimento econômico, social e tecnológico de um país.

Produzir um artigo científico é uma oportunidade para novas descobertas, estudos que não foram terminados avancem, surgimento de novas investigações e até mesmo descobrir um erro em uma pesquisa, sendo assim, torna-se a dizer, de grande importância escrever artigos e publicá-los (ARAÚJO, COSTA e LIMA, 2021, p. 08)

Conforme o Jornal da Universidade de São Paulo (2021)<sup>1</sup>, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a principal agência de fomento à pesquisa do governo federal, teve o orçamento drasticamente cortado nos últimos anos. “De 2012 para 2021, a redução é de dramáticos 84% — de R\$ 11,5 bilhões para R\$ 1,8 bilhão, em valores atualizados pela inflação” (ESCOBAR, 2021). Bem como se fez sentir a redução da oferta de bolsas de pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado), que são a base da maior

<sup>1</sup> <https://jornal.usp.br/?p=425214>. Acesso em: 22/03/2023.

parte da mão de obra da produção científica nacional. Apenas recentemente, o governo federal decidiu reajustar o valor pago a mestrandos e doutorandos no país, pois as bolsas estavam há mais de 12 anos sem qualquer reajuste.

Para Souza et.al. (2020), há uma série de problemas que dificultam e desmotivam as atividades de pesquisa no Brasil. Alguns deles são: escassez de recursos destinados à pesquisa; a burocracia excessiva; a falta de uma equipe de apoio para captação de recursos ou gestão dos projetos; sobrecarga dos pesquisadores que atuam, concomitantemente, com atividades de ensino, gestão e extensão; infraestrutura deficitária para a pesquisa; baixa interação dos pesquisadores com outras instituições para o desenvolvimento de parcerias; e a dificuldade de atender demandas da sociedade e que surgem como barreiras facilmente reconhecidas.

Devido às barreiras para realizar pesquisas científicas no Brasil, uma grande parte destes estudantes acaba procurando oportunidades para atuar fora do país. E, apesar das grandes barreiras, os pesquisadores têm uma produção de qualidade, levando o Brasil a ganhar destaque no cenário internacional. São as pesquisas ou os estudos que proporcionam a resolução de problemas que se encontram no dia a dia da sociedade. Sem a ciência, um país nunca se desenvolve.

A prática da escrita científica, com os trabalhos científicos, propriamente, é claro que sempre se torna algo fundamental para a ampliação do conhecimento e para a democratização deste conhecimento dito então, científico. “A iniciação científica (IC), [...], refere-se a uma atividade que inicia o aluno de graduação na produção de conhecimento científico” (BRIDI, 2015, p. 13) embora no Brasil isso ainda aconteça com frequência só muito mais tarde, como já dissemos.

É fato que será a partir do diálogo entre pares e da escrita ativa ensaiada na universidade, e preferencialmente desde a graduação, que alunos vão sair profissionais capazes de ler a realidade e construir novas práticas, apoiando-se em conhecimentos e tecnologias já existentes, exercitando o processo de avançar, criativamente, implementando também novas práticas. É o que os tornará capazes, afinal, de realizar um artigo científico que lhes trará uma boa experiência de formação profissional, e que contribuirá para enriquecer não apenas formalmente o seu currículo, mas para aumentar exponencialmente as suas chances de obter uma melhor colocação no mercado de trabalho.

“A ideia não é fazer dos alunos necessariamente —pesquisadores profissionais, mas profissionais pesquisadores, a saber, que sabem recorrer à pesquisa como forma permanente de aprender e renovar-se” (ARANTES e MAGALHÃES, 2013, p. 3). Pois neste desenvolver da pesquisa, o aluno amplia sua capacidade de questionar, de pensar, de problematizar, aguçando a sua curiosidade e aplicando o conhecimento à sua realidade, frente aos recursos e condições distintas disponíveis. Envolver o aluno no mundo da ciência se torna uma ferramenta fundamental para formação de um conhecimento embasado em fatos concretos e reais, permitindo-lhe trilhar sobre o mundo da sabedoria, bem como proporcionando a sua busca por novos conhecimentos. E, muitas vezes, “a pesquisa inicia-se a partir da curiosidade na

observação ao mundo. Esta observação curiosa gera, então, uma dúvida a respeito de algo que não conhecemos ou do qual duvidamos. [...]. Da busca pela resposta pode surgir então uma pesquisa científica” (CLARK e CASTRO, 2003, p. 68).

Na graduação, a pesquisa científica não pode apenas ser o objetivo de ocupar o tempo do educando, pois, envolver os acadêmicos na iniciação científica, como em sala e como em grupos de pesquisa, tem como foco formar pessoas curiosas acerca do que se passa no mundo, proporcionando a que este aluno seja o próprio construtor do seu conhecimento. E conforme Araújo, Costa e Lima, (2021, p.08), “a divulgação de artigos tem acrescentado conhecimento a todos os que são bons leitores e que procuram estar sempre informados”. O Plano Nacional de Graduação – PNG de 1999, aponta para a importância da pesquisa na graduação, por se constituir num espaço onde o aluno atua como sujeito de sua aprendizagem:

Positivamente, a lógica desta formação é a da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ensino com extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea. Ensino com pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo. [...] Evidentemente, este conceito pedagógico exige um novo diálogo interdisciplinar, uma organização curricular que acolha, ao eixo científico básico que informa a área de conhecimento relacionada à atuação profissional, a contribuição de ciências conexas. Ele supõe, igualmente, educadores afeitos às questões da investigação e às indagações acerca dos rumos da sociedade contemporânea (PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO – PNG, 1999, p.13).

Em uma pesquisa científica, sua realização se materializa já na leitura e interpretação dos dados, sejam eles bibliográficos ou empíricos, desenvolvendo alguma autonomia intelectual ao sujeito aluno. São os trabalhos acadêmicos, propriamente, em seu teor mais científico, que fazem a comunicação real entre estudantes, educadores, pesquisadores e a sociedade organizada.

Eles funcionam como instrumentos, ao final de contas, para exporem-se ideias, reunirem-se informações e disseminarem-se novos conhecimentos, só que de forma padronizada e sistematizada, visando-se, com isso, uma melhor compreensão de seus receptores, seja na mesma área de pesquisa ou em quaisquer outras áreas afins.

Para o ensino com pesquisa, é preciso que os acadêmicos possuam uma familiaridade com as ferramentas de investigação e proponham-se a ter um olhar reflexivo do qual a pesquisa depende. A falta de oportunidade desse aprendizado na graduação acentua a necessidade de alunos que precisam ter a oportunidade de aprender esses processos ainda que apenas durante o seu processo de pós-graduação.

## *2.2 Grupos de pesquisa: uma participação essencial na graduação*

As participações em grupos de pesquisa e a realização de trabalhos científicos durante

a graduação são pontes de conexão entre os educandos da graduação com os projetos da Pós-Graduação e, principalmente, uma formação profissional com qualidade. Esta relação não é apenas um processo institucional e instrucional, mas um investimento formativo do sujeito.

São as participações em grupos de pesquisa que colocam o acadêmico em contato com o trabalho nas linhas de pesquisa dos professores envolvidos, proporcionando que eles ofereçam uma orientação experiente e acabem, por meio dela, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e a sensibilidade para a investigação qualificada. O aprendizado de técnicas e métodos científicos incorpora sentido a nossas carreiras, como estudantes.

(...) o que pode encontrar como uma contribuição significativa na atividade de pesquisa dado sua qualidade de instigar no acadêmico o olhar crítico e o rigor metodológico, permitindo o desenvolvimento da atitude investigativa, aprofundamento teórico e o ganho de qualidade na intervenção. (ARANTES e MAGALHÃES, 2013, p.02).

Conforme o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, apenas são considerados grupos de pesquisas aqueles que estiverem devidamente cadastrados e registrados no Diretório e nas instituições de ensino nas quais estejam funcionando. No Brasil, os grupos de pesquisa são regulamentados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq). O CNPq tem como foco fomentar a pesquisa científica, incentivar a formação de pesquisadores no país e sistematizar os grupos de pesquisa no país.

No censo de 2016, estão registrados mais de 35.000 grupos de pesquisa no CNPq. O crescimento do número de grupos cadastrados em 2016 em relação a 2002 foi de 149%. No censo de 2016, o número de grupos cresceu 6% em relação a 2014. O crescimento percentual do número de grupos cadastrados 2016 em relação a 2014 por unidade da federação foi: Norte: 15%, nordeste: 7%, centro-oeste: 9%, sul: 9% e sudeste: 3%. No censo de 2016 foram registradas 147.392 linhas de pesquisa, assim distribuídas: 18% nas Ciências Humanas, 16% nas Engenharias e nas Ciências da Computação, 15% nas Ciências da Saúde, 12 % nas Biológicas, 12% nas Agrárias, 11% nas Ciências Exatas, 11% nas Sociais Aplicadas e 5% em Linguística, Letras e Artes. Individualmente, as áreas de Educação, Medicina, e Agronomia são as três maiores em número de linha de pesquisa (DIRETÓRIO DE GRUPOS DE PESQUISA DO CNPq, 2016).

### 3 - METODOLOGIA

Cada grupo de pesquisa tem sua organização, alguns grupos se encontram semanalmente, quinzenal ou mensal. Nesses encontros, os participantes debatem temas, trabalham conceitos, interagem em um projeto em comum ou compartilham os trabalhos já realizados. Publicam suas pesquisas, artigos, livros acadêmicos e artigos científicos, em periódicos ou

livros. A participação em um grupo de pesquisa é uma oportunidade de convívio, portanto, com outros estudantes e pesquisadores, e de poder desenvolver habilidades diferentes dos conhecimentos aprendidos em sala de aula, aprofundando-se temas que são do interesse do pesquisador e benéficos a uma comunidade.

O grupo de pesquisa é composto por pesquisadores e estudantes em torno de uma ou mais linhas de pesquisa de uma única área do conhecimento ou de outras áreas afins, como descreve Mainardes (2022, p. 02), sempre com o objetivo de desenvolver pesquisa científica de forma colaborativa e coletiva, a partir do compartilhamento de temas de estudo e dentro de linhas de pesquisa. Os grupos de pesquisa, de forma geral, parecem assim contribuir de forma bastante significativa, proporcionando aos acadêmicos o conhecimento ampliado, que ocorre por meio de leituras prévias de artigos científicos e de discussões, visando ao aprimoramento das escritas, assim como a produção dos artigos científicos e de livros.

São momentos em que o educando “deixa de ser sujeito passivo e passa a ser agente ativo e, juntamente com o professor, constrói o seu próprio conhecimento” (LIMA, MATOS e SOUZA, 2021, p.69). Esta autonomia não é apenas essencial para educandos do ensino fundamental ou médio, mas também é importante para estudantes de graduação; são nesses espaços em que deve ocorrer o incentivo à realização de trabalhos científicos com a “voz” do acadêmico e a participação em grupos de pesquisa para ampliar seus horizontes.

Os trabalhos compartilhados por pesquisadores, independente do aprofundamento de temas e do nível das leituras é sempre um estímulo a mais discussões nos encontros do grupo e favorecem ao desenvolvimento da produção não só de um artigo científico, mas de uma compreensão dos sujeitos sobre o trabalho intelectual em curso.

Conforme Massi e Queiroz (2015, p.115):

A introdução do aluno no mundo da ciência constitui-se em uma tarefa na qual não se repassa somente o conhecimento acabado, pronto. É muito mais, transmite-se como o saber é gerado, permitindo ao estudante ajustar-se aos avanços do conhecimento. O aluno que recebia informações do professor é levado ao debate e ao exame das ideias. Portanto, é importante, inclusive, ensinar o estudante a pesquisar mesmo antes do ingresso no curso superior (MASSI e QUEIRIZ, 2015, p.115).

A universidade oferecia, assim, aos membros do grupo, a convivência com várias pessoas diferentes; métodos variados; riquezas intransponíveis. Participar de um grupo de pesquisa não é apenas conhecer e aprender a realizar um trabalho científico, mas também, aprender a realizar uma pesquisa na sua concepção, aprendendo a ter um olhar mais social e, principalmente, aprender a escrever/se expressar. Bem como, fornece de fato as ferramentas importantes para desenvolver estas habilidades em todos que participamos assiduamente dos encontros semanais, inseridos que estávamos de alguma forma ainda mais dentro do mundo acadêmico, a partir de conceitos de colaboração e de coletividade.



A oportunidade da convivência, de estar junto, aprender junto e de fazer junto, da aprendizagem compartilhada, do conhecimento de uns com os outros, das interações e das intenções de cada integrante do grupo, quando liderada com princípios norteadores e ancorada em conhecimento científico sólido, tem o potencial de se transformar em um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional (ROSSIT e at al., 2018, p. 02).

Entre as diversas possibilidades que um curso de graduação nos proporciona, na perspectiva deste estudo, nos parece estar direcionada a de desenvolver um diálogo sobre os grupos de pesquisa e nos grupos de pesquisa. Acreditamos que os grupos de pesquisa vão muito além do mundo acadêmico, pois também alcançam a nossa carreira profissional, nos qualificando para além da formalidade da pesquisa. Eles, os grupos de pesquisa é que nos proporcionam a maior parte das ferramentas importantes para desenvolvermos habilidades profissionais e para além do mundo universitário, ampliando assim os conceitos que tínhamos de colaboração e de coletividade.

Assim como, além da troca de experiência e do conhecimento, a iniciação a pesquisa científica na educação e no ensino permite a comunicação entre as diferentes áreas, promovendo o desenvolvimento de propostas educativas interdisciplinares, ampliando e aprofundando os conhecimentos dos acadêmicos. Desta forma, o acadêmico “na qual [...] é agente ativo, comprometido, responsável, capaz de planejar suas ações, assumir responsabilidades, tomar atitudes diante dos fatos e interagir no meio em que vive contribuindo, desta forma, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem” (FAVARÃO e ARAÚJO, 2004, p. 104).

A interdisciplinaridade tem o objetivo de conferir ferramentas para enriquecer a visão de mundo dos educandos. Interdisciplinaridade busca a intersecção entre conteúdos de duas ou mais disciplinas para permitir que o aluno elabore uma visão mais ampla a respeito do fato. “Nesse contexto, a interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social” (FAVARÃO e ARAÚJO, 2004, p. 106). Sendo assim, o educando compreende que um mesmo fato pode ser observado e estudado a partir de diferentes pontos de vista. Tornando um pilar para a construção do pensamento crítico sendo capaz de questionar as informações, apurar sua veracidade e aceitar que pode existir mais de uma resposta para um mesmo fato. Sobre outras considerações metodológicas, optamos por descrever no item a seguir, junto da análise dos dados.

## **4 - ANÁLISE DOS DADOS**

### *4.1 Uma experiência no grupo de pesquisa Diálogos do Pampa*

O presente estudo foi desenvolvido a partir de vivências no curso de pós-graduação em Mídia e Educação no Grupo de Pesquisa Diálogos do Pampa da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), na participação em atividades de grupos de pesquisa da mesma Instituição. As participações nas atividades no grupo de pesquisa consideradas para esta aná-

lise ocorreram no ano de 2022, embora o grupo exista desde 2010, registrado no CNPq. Os encontros aconteciam todas as quartas feiras do mês, a partir das 19h30, através do Google Meet. O link com acesso à sala era sempre enviado via e-mail e a temática a ser discutida naquele encontro era compartilhada antecipadamente.

Os encontros visavam à construção de conhecimentos, à divulgação de eventos científicos e à discussão de assuntos relacionados à área de pesquisa no grupo. Durante os encontros, os participantes do grupo de pesquisa eram constantemente estimulados a participar das atividades propostas, interagindo e cooperando. Com a participação no grupo de pesquisa foram desenvolvidas diversas atividades relativas à pesquisa científica, seja em relação ao aprofundamento de temas a partir de leituras e discussões no grupo, seja pelo desenvolvimento de atividades como a produção de artigos científicos, por exemplo. Aqueles foram momentos importantes para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e para as habilidades de iniciação científica.

Para acadêmicos que ainda não tivessem participado de algum grupo de pesquisa, inicialmente, podia parecer algo bastante diferente do que acabamos vendo e vivenciado nas nossas graduações. De fato, estas experiências, em geral, começam muito mais tarde. Porém, conforme se vai participando e se envolvendo nas conversas durante os encontros e interações com o grupo, tudo vai se tornando mais claro e de algum modo mais significativo, ou seja, acaba fazendo parte da rotina de estudos, nos levando a compreendermos cada vez melhor as reflexões dos palestrantes convidados, dos membros pesquisadores, colegas e visitantes esporádicos. Ao mesmo tempo, começa-se a fazer um intuitivo levantamento de hipóteses e reflexões sobre os temas e a pesquisa vai se dando, naturalmente.

É o caso do que vimos acontecer nestes dois anos de participação junto ao Grupo Diálogos do Pampa. É lá que se aprende a aprender escutando sobre pesquisa, convivendo semanalmente com diferentes pessoas, sujeitos envolvidos de formas muito diferentes com o desafio de fazer ciências sociais e humanas, sobretudo, num país como o nosso. E especialmente, durante boa parte do período pandêmico da Covid-19, cuja dramaticidade todos nós bem conhecemos. Conviver de forma remota naquele período com outros pesquisadores também ajudou a fortalecer vínculos com a academia e cultivar a esperança de nos construirmos professores e pesquisadores. É um processo.

Foram momentos de enriquecimento aqueles, pois, no grupo de pesquisa há uma ampla gama de assuntos, sempre interligados por uma linha mestra ou um projeto guarda-chuva<sup>2</sup>, de modo que se possam pesquisar objetos sempre muito diferentes, pois há pessoas com formações diferentes, culturas diferentes, com pensamentos diferentes e, ainda assim, reunidas em uma mesma linha de pesquisa, num mesmo ambiente e trocando conhecimentos sobre pelo menos uma perspectiva em comum.

---

<sup>2</sup> São projetos que se articulam e/ou se desdobram em outros (sub) projetos que são desenvolvidos em parceria com profissionais de outras instituições e/ou centros de pesquisa ou com estudantes em formação nos cursos latos e stricto sensu.

Interlaçando os temas discutidos no grupo de pesquisa com as disciplinas da graduação e da pós, torna-se maior ainda a compreensão de problemas científicos, cada vez mais prática e alcançável, facilitando o processo de aprendizagem durante a trajetória acadêmica. Nas aulas, desde o início, destacavam-se o uso do método científico e a elaboração de pesquisa científica, proporcionando a que os acadêmicos percebessem novas abordagens e entendimentos, os quais passavam a representar a potencialidade de se pensar de maneira lógica e também diferente sobre os fatos cotidianos e a resolução de problemas práticos ligados a eles.

Foi o que ocorreu durante os encontros do grupo de pesquisa, momentos de diálogo à procura de significados e explicações sobre diversos assuntos, com foco em desenvolver trabalho científico de forma colaborativa e coletiva, a partir do compartilhamento de estudos, das pesquisas realizadas durante a graduação e a pós-graduação.

Em uma disciplina da Pós-Graduação em Mídia e Educação que tivemos, com a professora Adriana Duval, por exemplo, chamada Narrativas Midiáticas do Cotidiano, um componente que mostrou essas características que vão ao encontro do trabalho desenvolvido no grupo de pesquisa, tratamos de muitas formas sobre a escrita e variados assuntos. Naquele componente foram exploradas as crônicas narrativas, sendo um gênero que trata do cotidiano e que apresenta poucos personagens, possui tempo e espaço bem definidos. Além disso, a crônica é caracterizada por uma linguagem direta e simples, na qual o escritor desta narração deve procurar observar e estudar ações realizadas por sujeitos ou grupos em seu cotidiano, sempre anotando características e detalhes durante a realização do trabalho, pois aparece, invariavelmente, uma descoberta ou acontecimento novo.

A escrita de uma crônica narrativa pode ser um acontecimento inesperado, assim como algo do cotidiano em que os leitores irão se identificar e que podem acabar sensibilizando o público. Seja um texto que trata de questões referentes à sociedade, seja instituições ou pessoas que detêm o poder sobre os mais vulneráveis, por exemplo. Também importa ressaltar que durante o processo de escrita é importante oferecer informações que vão proporcionar efeitos de surpresa para manter os leitores curiosos e deixá-los ainda mais instigados com o texto. Ao estudarmos o processo, reconhecemos a existência da pesquisa, seja a de campo, para a produção de textos em jornais, seja a científica, com análise metodológica de dados e método científico. Tais discussões sobre estas diferenças volta e meia reapareciam no grupo, também em função de outros contextos. Na pesquisa, temos que definir e organizar como vai ocorrer a narrativa, pelo que é preciso organizá-la estruturalmente, ou seja, promover uma organização da escrita e de modo que estruturalmente o texto tenha unidade e sentido. Na crônica jornalística isso acontece como na redação do texto mais científico. Outros componentes conversaram também perfeitamente com as questões colocadas sobre a escrita como artefato da comunicação e em correlação com as mídias e a escola durante o trabalho no GP. Traze-mos aqui apenas um exemplo, para contextualização da análise. O que importa é reconhecer como se dá o processo de construção do conhecimento em ambas as realidades. E estudá-las e discuti-las por diferentes angulações e abordagens.

“Tomamos conhecimento dos outros fatos que ocorrem no nosso pequeno universo

ou dos que ocorrem fora dele e na ampliação desse universo, pelos meios de comunicação, que exercem um importante papel através de relatos” (BACCEGA, 1998, p. 9). Independentemente se a informação é uma narrativa, relato ou um artigo científico, só conhecemos o que acontece no entorno do mundo, por meio da comunicação. E como sabemos perfeitamente, houve um rápido desenvolvimento da tecnologia da informação, tornando tudo mais acessível à população em geral, ainda que muitos ainda hoje não tenham acesso a ela. Pensar a comunicação vai além de pensar as narrativas ou o uso da linguagem. Requer que se pensem os meios, os processos, assim como se pense as mídias e o ambiente escolar.

Os trabalhos científicos e os grupos de pesquisa possuem o objetivo de demonstrar e compartilhar todas as experiências coletadas ao longo dos anos a fim de que as pessoas saibam o que mudou nesse tempo e que percursos foram realizados, seja de uma pesquisa a outra ou mesmo de um acontecimento para o outro. A pesquisa científica tem como função primordial fornecer subsídio à sociedade para que ela seja capaz de evoluir. É uma forma de desenvolver a sociedade, bem como as pessoas que habitam os mais diversos contextos sociais e que dela usufruem. No grupo de pesquisa, os conteúdos do curso eram retrabalhados na perspectiva de alguns projetos de investigação e foi bastante significativo ver isso acontecendo.

Sendo assim, ao fazermos a nossa reflexão, percebemos que na escrita acadêmica ou na realização de um trabalho científico, não é muito diferente que em outras dimensões do escrever e do produzir comunicacionalmente, se reconheça uma semelhança. O pesquisador precisa trazer para sua escrita a realidade em que vive, ou seja, fazer dela um fator social, uma resposta para o problema encontrado no dia a dia. Encontrado o problema, precisa delinear sua pesquisa, pesquisar e realizar observações, trazer seus dados numa linguagem direta, organizando sua escrita e a estrutura da pesquisa científica mesmo durante a sua execução.

E o grupo de pesquisa Diálogos do Pampa, por esta análise, fornecera de fato as ferramentas importantes para desenvolver tais habilidades em todos que participamos assiduamente dos encontros semanais, inseridos que estávamos de alguma forma ainda mais dentro do mundo acadêmico, a partir de conceitos de colaboração e de coletividade.

Durante os encontros do Grupo de Pesquisa Diálogos do Pampa forneceram-se as ferramentas necessárias para a conexão com o mundo da pesquisa, como estudantes de pós e como profissionais da educação. Foi este o sentimento. Além do mais, a importância dos grupos de pesquisa ultrapassa o mundo acadêmico e alcança a carreira profissional, o que se torna duplamente significativo.

O curso de graduação traz, para o sujeito, o conhecimento teórico e prático sobre a área escolhida. O ambiente acadêmico proporciona diversas experiências, independente da área de atuação do pesquisador, haja vista o caráter interdisciplinar da proposta construtiva. Na faculdade, se descobrirá que existem várias possibilidades dentro da mesma profissão. Momento este em que há uma descoberta e produção de conhecimento na área específica escolhida em sintonia com o perfil profissional de cada um (a). Em alguns casos, os educandos descobrem o segmento de sua área de atuação através das disciplinas/componentes curricu-

lares, pois se proporciona a eles, estudantes, que atinjam uma visão mais ampla que aquela de conteúdos estéreis de uma sala de aula.

As ciências se conversam, colaboram entre si. É o que se chama interdisciplinaridade. E tanto melhor se elas falam também com suas comunidades. Temas diferentes sempre eram trabalhados, só que, ao final, estavam sempre interligados com as disciplinas da pós-graduação Mídia e Educação, ministradas pelos professores da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) conforme fui sentindo acontecer no decorrer das aulas e das leituras. O Grupo Diálogos do Pampa oportunizou essa vivência interdisciplinar e ajudou a fazer sentido ao conhecimento agregado em mídia e educação ao longo do curso da pós-graduação da Unipampa/UAB.

O acadêmico, ao participar de um grupo de pesquisa tem acesso a diferentes textos e informações compartilhados que possibilitam o contato com diferentes pontos de vista e ângulos de compreensão dos fenômenos e processos de interesse científico. A mídia educação é um problema que pode ser analisado por esta variedade de angulações. A cada nova perspectiva, repensamos os usos dos meios na escola assim como o consumo que fazemos da informação em nosso dia a dia. Assim é que acabamos, afinal, contribuindo para a construção de uma visão mais crítica e analítica sobre os fenômenos cotidianos e que vão desde usos impróprios da informação, à desinformação, à tecnologização da vida ou à qualidade do uso das tecnologias digitais e midiáticas na realidade formativa escolar. São nos grupos de pesquisa, portanto, que se desenvolvem as diversas atividades direcionadas à realização da pesquisa científica propriamente dita e particularmente interessante que ela não deva nem precise ser feita apenas por quem já seja um pesquisador completo em sua formação.

## 4.2 Resultados

Para atingir o objetivo desta pesquisa e responder à questão norteadora, a pesquisa que realizamos foi de base bibliográfica, pois a mesma tem como “a principal vantagem o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos do que aquela que poderíamos pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 44-45). O estudo bibliográfico procura coletar reflexões sobre determinado assunto para se tornar, mais tarde, respaldo na elaboração de um referencial teórico que norteará a construção da argumentação da pesquisa realizada. Foi assim que aprendemos a ter a humildade de não saber e de criarmos a consciência de que é possível e necessário que se construa esse saber. E que ele vem mesmo aos poucos e precisa de apoios. Todavia, desejávamos também que a pesquisa bibliográfica fosse pontual, para que o texto não se tornasse excessivamente resenhado, despejando autores em citações.

Assim, a pesquisa foi realizada de forma qualitativa, com fundamentação filosófica mínima, mas principalmente epistemológica (reflexiva e conceitual) por muitas mãos mesmo que inconscientemente, porque estimulada e reconectada semanalmente ao grupo de estudos e de pesquisa. Este tipo de pesquisa que escolhemos “se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2009, p.21). A qualitativa trabalha

com descrições, comparações e interpretações, tentando compreender o fenômeno, mais do que apenas focar no conceito específico. A abordagem qualitativa se faz sentir na interpretação dos dados coletados durante a pesquisa bibliográfica e durante a observação participante nos encontros do Grupo de Pesquisa Diálogos do Pampa. Nosso objeto foi o próprio método da descoberta, o modus de trabalho do grupo e suas articulações, conhecidas por meio de uma observação participante.

A observação participante, “ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (GIL, 2008, p. 103). Desta forma, torna-se uma vivência e uma reflexão para o pesquisador, que deste modo tenta construir uma fundamentação filosófica que se torna igualmente relevante para explicar e descrever fenômenos. No entanto, “embora construa conceitos no seu desenvolvimento, a filosofia permite o acesso ao mundo com um olhar crítico de quem não se conforma com a explicação rasteira oferecida de diferentes formas (televisão, revistas, internet)”, conforme Barbosa e Costa (2015, p. 23).

Na prática, isto equivale a dizer que pensamos sobre o que pensamos estando num grupo de pesquisa, numa metodologia que se conhece como “vivenciada” e de observação participante, com base etnográfica. Uma pesquisa com base em etnografia é uma pesquisa que estuda pessoas, um povo e comportamentos sociais específicos a partir de uma análise profunda sobre os comportamentos, as crenças, os costumes e outras características da comunidade. Ou seja: a pesquisa etnográfica estuda os padrões mais previsíveis das percepções e dos comportamentos na sua rotina diária das pessoas. “Em etnografia observa-se os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano [...]. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação” (MATTOS, 2011, p. 51). Objetivamente, nossa observação etnográfica foi, portanto, sobre este grupo, em sua constituição e em suas características e sobre o que aprendemos com esta experiência vivenciada.

Tomado o próprio método da pesquisa no fazer científico do Diálogos do Pampa como objeto de investigação, concluímos na direção de que o trabalho, porque desenvolvido desde a graduação, é um especial instrumento de formação de novos profissionais e de futuros pesquisadores, não apenas pelo que oferece em partilha de saberes, relatos de vivência e amostras de trabalhos, mas principalmente pelo que desperta o mais cedo possível em estudantes de graduação sensibilidades indispensáveis ao espírito científico, fundamentais na geração de futuros pesquisadores e absolutamente válidos tanto para jornalistas quanto para professores, mesmo que suas pesquisas fiquem apenas no campo do labor profissional e ou das salas de aula.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação num grupo de pesquisa traz um impacto na formação acadêmica e profissional, pois oportuniza construirmos conhecimento em áreas de interesse para nossa futura atuação no mundo do trabalho e da pesquisa científica propriamente dita. Um grupo de

pesquisa produz resultados satisfatórios tanto mais quanto começarem a favorecer a que os seus iniciantes participem mais e melhor dos encontros, dado o efeito que isso tem para o ensino-aprendizagem. São espaços de articulação desejável da teoria com o campo prático, estimulando-se a construção de profissionais críticos e reflexivos e capazes de associações progressivas desse aprendizado com as aulas dos seus cursos.

O impacto que a participação em grupos de pesquisa causa aos acadêmicos não se limita apenas a uma problemática gerada a partir de uma discussão científica acerca das temáticas desenvolvidas no grupo de pesquisa, mas, constrói um espaço de compartilhamento de reflexões e experiências aos seus integrantes; um lugar onde se constrói saberes e se constroem profissionais comprometidos com o repensar de suas práticas profissionais. No caso em questão, foi a oportunidade de conferir o sentido dado a problemas de mídia e de educação para além das abordagens dadas em sala de aula, mesmo numa proposta EaD. Foi por meio do grupo de pesquisa que mídia e educação convergiram por diferentes angulações, ressaltando efeitos que se problematizam como sempre novas perguntas de pesquisa. Afinal, professores estão sempre querendo saber mais sobre o uso da mídia na educação, os meios estão sempre mais influenciando comportamentos de consumo e aprender sobre estas realidades requer olhares interdisciplinares, cuja facilitação é encontrada justamente nos grupos de pesquisa mais que em qualquer outro meio ou espaço.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Emerson Clayton; MAGALHÃES, Kelly Sindeaux de. **A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL**. Boa Vista – RR: 2013.

ARAÚJO, Jussara Oliveira de; COSTA, Maeli Araújo da; LIMA, Raiclei Silva. **A Importância do Artigo Científico na vida acadêmica**. Criar Educação: Criciúma, 2021.

Baccega, M. A. (1998). **O estereótipo e as diversidades**. São Paulo: Comunicação & Educação, set./dez. 1998.

BARBOSA, Evandro, COSTA, Thaís Cristina Alves. **Metodologia e Prática de Pesquisa em Filosofia**. Pelotas: Dissertatio Incipiens, 2015.

BRIDI, Jamile C. A. A pesquisa nas universidades brasileiras: implicações e perspectivas. MASSI, L., and QUEIROZ, SL. orgs. **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

CLARK, Research Otávio Augusto Câmara; CASTRO, Aldemar Araujo. A pesquisa. 2003.

CNPq. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. 2016.

ESCOBAR, Herton. **Dados mostram que ciência brasileira é resiliente, mas está no limite**. JORNAL DA USP, 2021.

FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO. C. S. A. **Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior**. EDUCERE. Umarama, v.4, n.2, p.103-115, jul./dez., 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. SP: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. SP: Atlas S.A, 2008.

LIMA, Laís Teixeira; CAETANO, Joane Marieli Pereira; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de( org.). **Reflexões sobre o ensino inovador**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 250p.

MAINARDES, Jefferson. Grupos de Pesquisa em Educação como Objeto de Estudo. Cad. Pesqui.: Ponta Grossa – PR, 2022.

MASSI, L., and QUEIROZ, SL. orgs. **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.



MATTOS, CLG. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., (Org.). Etnografia e educação: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 28<sup>o</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO. Ilhéus/BA: 1999.

ROSSIT, R.; SANTOS JUNIOR, C.F.; MEDEIROS, N.M.H.; MEDEIROS, L.M.O.P., REGIS, C.G., BATISTA, S.H.S.S. **Grupo de pesquisa como espaço de aprendizagem em/sobre Educação Interprofissional (EIP): narrativas em foco**. Interface: Comunicação, Saúde e Educação, 2018.

SOUZA, Donizeti Leandro de; ZAMBALDE, André; MESQUITA, Daniel Leite; SOUZA, Thais Assis de; SILVA, Nanielle Lourena **Campos da perspectiva dos pesquisadores sobre os desafios da pesquisa no Brasil**. São Paulo: Seção, 2020.

## CAPÍTULO 4

### BASTIDORES DO PODCAST “EU TÔ NO LIVRO”: VIDA COTIDIANA E LITERATURA

Karine Bitenbender Oliveira  
Adriana Ruschel Duval

#### RESUMO

Este artigo discorre sobre o projeto experimental realizado como Trabalho de Conclusão de Curso para a Especialização em Mídia e Educação (UAB/Unipampa). Trata-se de uma série de podcast composta por quatro episódios sobre quatro obras da literatura mundial, comentadas pela autora e por convidados, especialistas de diferentes áreas do conhecimento. A proposta foi de que essas obras literárias de quatro diferentes nacionalidades – Madame Bovary; Cais-do-Sodré; Funes, o memorioso; e O ciclo das águas – propiciassem ao público-alvo (alunos de ensino médio) a oportunidade de enxergar suas histórias cotidianas dentro da narrativa literária. Sendo assim, foi realizada enquanto atividade integradora e multicultural, pois na composição dos conteúdos que foram inseridos nesse veículo contou-se com a fala de um historiador (Lucas La Bella), de uma professora de literatura da rede estadual e privada do Estado do Rio Grande do Sul (Daniela Lacerda), e de um pesquisador, escritor e professor da Universidade Federal Fluminense (Julio Cesar Machado de Paula). Conclui-se que a experiência foi bem-sucedida, com a ampliação de conhecimentos de áreas diversas, ligados à identidade cultural, por meio da produção e da socialização das produções no suporte midiático escolhido.

**Palavras-chave:** podcast; literatura; identidade; “Eu tô no livro”.

#### 1 - INTRODUÇÃO

Entre as possibilidades técnicas e tecnológicas disponíveis, o suporte livro não deve mais ser compreendido como o único pelo qual a literatura perpassa, e por isso tratamos da ideia da literatura comentada em formato podcast. No entanto, o incentivo à leitura é uma das proposições apresentadas, já que a experiência de ler e ouvir nunca será a mesma, sobretudo no que tange a formação da identidade cultural do sujeito, proposta primeira do projeto experimental apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), denominado “Eu tô no livro: podcast sobre a vida cotidiana na literatura”.

A literatura e a ludicidade, que lhe é uma marca indispensável, legitima discursos e identificações através da linguagem, dos cenários, dos enredos - mas, principalmente, das características das personagens e do poder que isso tem de funcionar como um espelho para o leitor. Saramago dizia, após a publicação de sua obra *Levantados do chão*, que todos nós

precisamos pertencer a alguma coisa, e a proposta deste trabalho, portanto, enquadra-se na perspectiva do pertencimento, construída através dos caminhos dados, ou desenhados, pela produção literária. Quando se lê, se é transportado para o mundo do livro, para aquela determinada época do passado ou mesmo do futuro, quando tratamos de ficção. E essa possibilidade de viajar no tempo permite a transcendência do sujeito leitor - que, por mais simples ou breve que pareça a leitura, sempre carrega dela um fragmento em si.

Visando ampliar a compreensão sobre pertencimento e identidade, foram vários os autores que buscamos. Com Homi Bhabha (2010) e Stuart Hall (2006), refletimos sobre as principais coordenadas que geram a formação da identidade cultural no aluno, especialmente do Ensino Médio, como princípio para compreender, de maneira mais analítica, as influências e como elas são recebidas pelo sujeito sob a ótica de uma identidade fragmentada.

É de reconhecida importância refletirmos sobre o papel desempenhado pela escrita diante da complexa configuração da existência; discutirmos acerca das problemáticas ligadas ao processo de globalização, entre outras características da liquidez (invocando Bauman, 2001), que já são parte da fluidez dos dias. “Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (HALL, 2006, p. 13). Nesse sentido, vislumbramos os múltiplos de nós que se manifestam no resgate ou no abandono dos fragmentos que deixamos ao longo do caminho, cientes de que, assim, formam a nossa *persona*. Somos feitos da matéria contida em narrativas de diferentes nacionalidades, mas precisamos enxergar e perceber a importância disso para compreendermos que consumir literatura não se resume a ler livros. Permitir-se enxergar as produções literárias como um grande celeiro de aspectos culturais e identitários é um movimento complexo e relevante, considerando a literatura como um espaço discursivo fundamental para se compreender os processos de formação de identidade. Somos a literatura e estamos nela, por isso o nome do trabalho de podcast - “Eu tô no livro”.

Aprofundar os conhecimentos sobre essas premissas esteve entre os primeiros passos da pesquisa empreendida. De imediato, confirmamos o quanto a literatura tem um papel fundamental e insubstituível na formação identitária dos estudantes tomados como público-alvo primordial, já que eles se encontravam nos últimos três anos de formação da escola básica, com um caminho posterior que lhes exigirá escolhas muito direcionadas, ligadas ao mundo do trabalho e/ou à sequência de seus estudos na vida acadêmica.

Tudo isso, porém, são narrativas que se repetem, mudando a localização geográfica e as personagens, além do intervalo de um século ou mais. No projeto “Eu tô no livro”, a essência das obras escolhidas foi dissecada para se compreender um dos tantos vieses das literaturas selecionadas - brasileira, africana de língua portuguesa, francesa e argentina -, percebendo-se a formação das personagens, das narrativas que são espelhos do cotidiano e, sobretudo, como elas existem e permanecem na condição de literaturas fundamentais em nossa “mesa de cabeceira”. Para tanto, entendemos ser necessário considerar o âmbito da identidade e da cultura, problematizando definições. Uma das contribuições nesse sentido veio da leitura de Homi Bhabha (2010) sobre a distinção entre diferença e diversidade cultural

“A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à sistemas de identificação cultural” (BHABHA, 2010, p. 63).

Seguimos ampliando conhecimentos sobre identidade, sempre retomando o conceito de que não convém entendê-la como um dado prévio, e sim algo (re)construído frequentemente, formado por diversas identificações que se interpenetram. Essa premissa, defendida por Stuart Hall, “não é algo inato, existente na consciência desde o nascimento. (...) Está sempre em processo, sempre sendo formada” (HALL, 2006, p. 38). Alfredo Bosi, teórico da literatura, se soma a esse entendimento, afirmando que a cultura está ligada à experiência.

Só existe cultura, realmente, quando vivemos estas determinadas experiências, quando nosso cotidiano é pensado. Então cultura, de uma maneira genérica, seria a experiência pensada, a vida pensada. Tudo aquilo que fazemos de maneira espontânea, por herança biológica ou por fatalidade social e que não é objeto da nossa reflexão, fica aquém da cultura (BOSI, 1998, p. 15).

Assim sendo, nosso atravessamento literário, desde a infância, toma formas passíveis de definição e de percepção, no sentido de construir quem somos. A proposta, porém, não se restringe ao entorno da literatura brasileira, mas começa com ela, já que é da nossa língua materna que estamos falando e, por conseguinte, se trata de nosso primeiro contato com narrativa escrita ou oral. Para poder experimentar essa conexão entre identidade, vida cotidiana e literatura, escolhemos o podcast como suporte, considerando as características e o potencial educativo desse produto.

Este projeto, portanto, foi construído com a proposta de ser um podcast informativo-reflexivo, baseado no formato de entrevista. Contudo, quanto ao tipo de podcast, ainda podemos identificar o viés dialógico acentuado, no sentido de que há, na nossa participação, o papel não apenas de conduzir as questões que são abordadas, como também de interagir e promover diálogos com o convidado. O foco dos produtos está no propósito informativo-reflexivo, porque não só há informação oriunda do entrevistado, mas um processo de reflexão construído entre nós.

Quanto aos conceitos e possibilidades perceptivas do podcast como canal educativo, contamos com alguns autores para compreendermos melhor cada ponto dessa empreitada.

Por se tratarem de áudios geralmente curtos e dinâmicos, os podcasts vêm conquistando seu espaço no meio educacional. A praticidade do consumo dos podcasts fez com que essa mídia fosse rapidamente adotada como forma de estudo pelos ouvintes, especialmente aqueles que não dispõem de uma grande parcela do dia para dedicar-se aos estudos. (CRESTANI; LAY; BOLFE, 2018, p. 02).

Segundo Primo (2005, p. 18), “podcasting é um processo midiático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudio na internet”. Antes, porém, o conteúdo sonoro, desde o

século passado, já vinha sendo transmitido pelas emissoras de rádio, cumprindo com o papel de informar e entreter os ouvintes. Através das redes sociais, criou-se um novo produto, que mantém funções e características de sua origem, mas que as amplia e ressignifica, promovendo um impacto no próprio cenário comunicacional e de consumo da informação.

Mesmo que podcasting não seja rádio, herda-se dos últimos elementos para a constituição do primeiro. É possível antever que a radiodifusão também sofrerá atualizações a partir dessa nova forma digital de produção em áudio, algo próximo talvez do impacto do vídeo independente dos anos 80 no desenvolvimento da linguagem televisiva (PRIMO, 2005, p. 19).

Além disso, no artigo *Podcast e educação: um estudo de caso*, de Wagner Brito de Jesus, temos o direcionamento sobre essa relação. “Os podcasts, ao serem empregados na educação, podem potencializar a construção do conhecimento pelos próprios alunos, ou pelos educadores, sendo que a sua criação, no âmbito da realização de trabalhos, pode vir a proporcionar uma experiência interessante” (JESUS, 2014, p. 41). Nesse aspecto, são levadas em conta a interação e as possibilidades de se instigar debates e a descoberta de curiosidades por parte da equipe de produção. Dessa forma, um podcast com tema educativo não só informa e acrescenta conhecimento ao ouvinte, mas o inspira a produzir, ele próprio, o seu conteúdo, e compartilhá-lo através de uma plataforma de mídia.

Há, então, nesse processo, a ativação de várias potencialidades através dos conteúdos desenvolvidos em podcast, como o aprimoramento da própria linguagem e da capacidade de argumentação no texto oral. Ainda é preciso se considerar, segundo Jesus (2014) que “a ‘interação’ se refere a um processo mais amplo, pois não está presa somente às pessoas que participam dos momentos antes e durante a gravação de um determinado tema ou assunto” (JESUS, 2014, p. 42). Isso é possível porque, além de todos os benefícios já citados, o podcast também possibilita a liberdade de ouvir, analisar e reanalisar, a qualquer momento, os conteúdos do interesse de cada um.

Também se percebe um espírito de autonomia, a partir do momento em que ao ouvinte é possibilitado interagir ou apenas receber as informações do áudio. Uma leveza que substitui, ou ameniza, o peso do conteúdo que normalmente se tem quando se trata de assuntos voltados à área educacional. Além disso, essa leveza também é motivada pela ausência de um padrão no podcast, no sentido de ter a necessidade de uma linguagem específica ou um formato com roteiro que se deve seguir à risca.

Devido a sua liberdade de produção, um Podcast não precisa seguir um roteiro ou um script. Pode-se apenas apresentar um tema e a partir disso deixar a conversa fluir, como se fosse uma conversa descontraída entre amigos. Esse tipo de estruturação permite a sensação de horizontalidade entre os participantes, pois o papel do apresentador é fazer com que a conversa não perca o foco do tema. (JESUS, 2014, p.43)

Dessa forma, escolhemos trabalhar com podcast no seu potencial educativo e inspi-

rador acerca da aquisição de conhecimentos e da realização de reflexões que pudessem advir da questão da literatura. Uma forma de propiciar a abertura ao panorama que trazem diferentes sujeitos, de áreas distintas e convergentes, que se somam a nós, profissionais da educação básica, em prol da formação dos estudantes.

## 2 - DESENVOLVIMENTO

Na contemporaneidade - e para as necessidades da formação dos alunos nos anos finais da escola básica -, alimenta-se uma necessidade crescente das negociações culturais para o entendimento de si e de seu papel no mundo. O objetivo principal deste projeto foi o de promover um movimento de busca interior e problematização movido pela eterna questão “quem sou?”, a partir do conhecimento e do reconhecimento promovidos por discursos narrativos presentes em obras literárias - cenários, tempos, personagens, enredos, entre outros aspectos. Portanto, com os áudios produzidos, intencionamos provocar o que o aluno/ouvinte reconhece como identidade, por intermédio de um produto (podcast) oriundo do campo da comunicação, que abraça a literatura.

Lidar com personagens, como nos apresenta cada obra literária, aciona nosso repertório humano. Uma das leituras feitas para o trabalho, e considerada bastante pertinente para a compreensão e elaboração da proposta, foi a obra *O homem desenraizado*, de Tzvetan Todorov (1999). Nela, o autor apresenta uma teoria de duplo pertencimento, que ele chama de fenômeno de transculturação, em que o sujeito desenraizado sofre, em um primeiro instante, mas depois tem a possibilidade de tirar aspectos positivos da experiência. “Talvez ele se feche em ressentimento, nascido do desprezo ou da hostilidade de seus hospedeiros. Mas, se ele conseguir superá-los, descobre a curiosidade e aprende a tolerância” (TODOROV, 1999, p. 24).

Abrangendo as teorias de pertencimento sociocultural, consideramos, igualmente, outro objetivo, associado ao principal: analisar como a memória se coloca como elemento fundamental para a construção das personagens analisadas. Isso ficou muito evidente, sobretudo, quanto à personagem de Jorge Luis Borges em *Funes, o memorioso*, e para a personagem de Orlanda Amarílis em *O cais-do-Sodré* - como um meio para se preservar traços identitários, em consonância a Jonathan Crary em sua obra *24/7: Capitalismo tardio e os fins do sono*, quando afirma: “a memória, para o indivíduo, pode estar danificada ou incompleta, mas (...) contém pelo menos possíveis caminhos para a liberdade individual” (CRARY, 2016, p. 106).

Berta Waldman, por sua vez, em *Entre passos e rastros*, coloca que “é possível, e a literatura o faz, escavar os entrelugares, o ponto de intersecção de identidades, línguas, culturas, tradições, que evita a polaridade de binários forjando uma terceira posição que reconhece as duas outras, mas flui em trilho próprio” (WALDMAN, 2010, p. 20). Isso nos remete, de imediato, à *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, a nossa adorável personagem leitora, uma legítima devoradora de literaturas diversas, hábito que a tornou quem ela foi para si e para o mundo.

Como enfoque experimental intencionamos, por intermédio de um podcast seriado, trazer a literatura escrita para um lugar em que o seu papel é múltiplo e repleto de potencialidades. Associamos informação, entretenimento e reflexão em um produto de cunho informativo-educativo. A ênfase foi na vinculação do formato (sonoro/podcast) a uma proposta de se pensar a literatura pelo híbrido que ela é e, através da oralidade, em análises que contribuirão para se desenhar, para o público-alvo, a importância da literatura para a nossa formação identitária e cultural.

Por inúmeras vezes, o aluno de Ensino Médio acredita não gostar de literatura porque vincula essa ação ao suporte livro impresso. A ideia de levar essa literatura, de forma comentada, para o ambiente sonoro, com os episódios de podcast (mídia que tem tido muita aderência entre os jovens), é uma tentativa de desconstruir os estigmas que eles têm em relação à literatura e, principalmente, de mostrar que existem alguns propósitos a partir da leitura, além de muitos benefícios - como é o caso do que será trabalhado quanto à formação da identidade de cada um de nós.

O projeto experimental teve início após seis meses de experiência (Karine) como professora de literatura em turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio regular, nos anos de 2021 e 2022, na rede estadual do Rio Grande do Sul. Através dessa oportunidade, foi possível perceber os alunos com muito desinteresse em literatura, e com relatos frequentes de que, por sua vez, acompanhavam podcasts sobre os mais variados assuntos. Essa percepção fez com que surgisse a ideia do projeto experimental, que só começou a tomar forma no final do ano de 2022.

Trata-se, portanto, de um produto do gênero jornalístico-literário, disposto em áudio. Não houve a pretensão de gerar um *audiobook* ou obra de grande densidade, pois entendemos que, como experiência pedagógica, a ideia do diálogo com profissionais de diversas áreas, sobre aspectos identitários em obras selecionadas, no formato podcast, estaria bem condizente com a intenção de fornecer ao aluno um material que pudesse, efetivamente, motivá-lo a desenvolver ou ampliar o apreço pela literatura. Definimos o tipo de podcast adotado como sendo informativo-educativo, empreendido por intermédio de entrevista, durante a qual se empreendeu uma constante busca por uma real dialogia, interagindo com os convidados. Ainda sobre o nome do podcast (“Eu tô no livro”), é importante falar que foi pensado no sentido de despertar a curiosidade dos ouvintes, sobre como e por que nós estamos nos livros de literatura, e de que forma isso fica evidente através de comentários sobre as obras e da análise detalhada das personagens.

### *2.1 Definição das pautas e dos formatos e execução*

Seguindo o tema “identidade cultural”, e após o diálogo com alguns ex-alunos, ficou claro que a ideia deveria apresentar aspectos oriundos dessas questões:

- a) O que é identidade cultural?;
- b) Como a literatura espelha a realidade?;
- c) Quem somos nós nos livros que lemos e nos que não lemos, mas ouvimos a sua

história?;

d) Como a literatura contribui para a formação identitária de cada leitor?

Dando continuidade ao processo, ficou acertado que seriam desenvolvidos quatro episódios de, em média, 25min a 40min cada, priorizando estabelecer uma média padrão de tempo para o podcast. Embora sendo um podcast seriado, suas produções teriam caráter autônomo, ou seja, os episódios seriam isolados e não conectados entre si.

Durante o percurso, surgiu o interesse de colegas professores (do projeto Pré-Enem) quanto a levar os episódios ao Instagram e divulgá-los por lá, de modo que outros públicos, de idades variadas, também pudessem se interessar e consumir esse conteúdo.

Visando a qualidade - forma e conteúdo-, selecionamos alguns podcasts no Youtube para vermos e ouvirmos a condução da conversa e os direcionamentos que seriam interessantes de se tomar. Mas os principais e fundamentais deles estão nos links abaixo:

Madame Bovary e as Tirantias da Intimidade | Margareth Rago

Roda Viva | José Saramago | 13/10/2003

Alfredo Bosi: Cultura ou culturas brasileiras?

### 3 - RESULTADOS

Por fim, já com o material preparado em mãos, começamos a dar forma à série. Após gravados os áudios, editamos, com a ajuda dos aplicativos para celular *Anchor*, *Super Sound* e *Spotify*. A releitura de cada uma das obras selecionadas e a seleção de alguns trechos que são falados nos episódios também foram essenciais para que se tivesse um produto final de qualidade. Falando em qualidade, o resultado sonoro de dois episódios não ficou como esperávamos, por questões que foram longe do alcance simples de uma gravação, pois o ambiente em que os convidados estavam não era o melhor, mas era o possível. Tendo em vista que não conseguimos realizar encontros presenciais, devido às distâncias geográficas entre os participantes, chamadas de vídeo e ligações telefônicas foram a solução. Contudo, consideramos que a qualidade do conteúdo em si tenha sido o ponto focal, de modo que essa questão técnica envolvendo dois episódios possa ser relevada.

Os episódios do podcast “Tô no livro” podem ser acessados pelo seguinte link:

[https://open.spotify.com/show/0t5Orvmzz1FF2UPpSZSJaS?si=3E1kVDAeTs-q1Bkr8Pstcag&utm\\_source=whatsapp](https://open.spotify.com/show/0t5Orvmzz1FF2UPpSZSJaS?si=3E1kVDAeTs-q1Bkr8Pstcag&utm_source=whatsapp)

Após todo o percurso, chegamos à consolidação do podcast, que ficou organizado da seguinte forma:

#### **Eu tô no livro / Cais-do-Sodré**

O episódio foi construído com a participação de Júlio César Machado de Paula, pesqui-



sador de literatura e cultura africana de língua portuguesa e editor-chefe da revista AbeÁfrica: Associação Brasileira de Estudos Africanos. O programa teve duração de 28 minutos e cinco segundos, e os principais apontamentos feitos por Júlio foram em torno do conceito de memória e como isso aparece nas literaturas africanas de língua portuguesa. Além disso, falamos sobre a consciência nacional cabo-verdiana e as consequências que resultam da emigração de cabo-verdianos para países estrangeiros, destacando questões de identidade.

A autora cabo-verdiana enfocada no episódio, Orlanda Amarílis, constrói personagens que vivem conflitos com suas identidades em decorrência de várias problemáticas e do papel da cultura do colonizador no sujeito colonizado. Andressa, a protagonista da narrativa que leva o nome do livro, reside há muitos anos em Portugal e já não se sente parte de sua terra natal, até encontrar uma antiga vizinha na parada de ônibus e ser forçada a lembrar de quem ela era em sua origem.

### **Eu tô no livro / Madame Bovary**

O episódio foi construído com a participação de Lucas La Bella, historiador, mestre em Teoria da História e Historiografia e professor do projeto Pré-Enem para a TVE - televisão educativa do Estado do Rio Grande do Sul - e para o Youtube. O programa teve duração de 38 minutos e 23 segundos, e os principais destaques que Lucas fez verteram para a ideia de cenário histórico e de como isso influencia na produção das literaturas.

Lucas falou sobre as problemáticas femininas e as questões sociais que envolviam as mulheres no século XIX, período em que foi escrito o grande clássico da literatura francesa. Ele comentou também a respeito da censura que o livro sofreu à época, seu banimento, o processo do qual o autor Gustave Flaubert foi absolvido, declarando-se ele próprio ser a Emma, e como todos os elementos que constroem a narrativa da protagonista - uma mulher atormentada e cercada por conflitos e traições - sobrevivem ao tempo e representam, política e socialmente, a identidade da mulher em sociedade, duzentos anos depois.

### **Eu tô no livro / Funes, o memorioso**

O episódio foi construído com a participação de Daniela Lacerda, letróloga e especialista em jornalismo de rádio e professora da rede estadual e privada do Estado do Rio Grande do Sul. O programa teve duração de 37 minutos e 45 segundos, e o que Daniela enfatizou esteve relacionado ao belo que a literatura representa sem a necessidade de um gênero ou temática específica, esclarecendo o grande equívoco de se pensar em uma literatura só porque é definida com um clássico. Daniela falou da literatura hispano-americana e da literatura argentina, com mais especificidade acerca de como Jorge Luis Borges chegou ao século XXI com a maestria de sua escrita - representando, através da personagem Funes, um dos grandes males da contemporaneidade: a insônia. Contudo, o sujeito que lembrava de tudo e dominava qualquer idioma sem qualquer dificuldade, vivia à sombra de sua própria figura, que era uma e eram muitas, já que a sua cabeça, superdotada pela memória absoluta, tinha como suporte um corpo doente e que não podia andar, causas do mesmo acidente que foi responsável por designá-lo o *memorioso*.

## Eu tô no livro / O ciclo das águas

O episódio foi construído com a participação do mineiro Júlio César Machado de Paula, professor da Universidade Federal Fluminense, pesquisador e escritor de literatura brasileira. Com duração de 24 minutos e 46 segundos, o programa tem início com Júlio fazendo referência a uma bebida típica gaúcha, o chimarrão.

Segundo Júlio, não foi uma necessidade simbólica para o autor gaúcho Moacyr Scliar escrever sobre o cenário de Porto Alegre. Scliar, que tem muitas de suas personagens como figuras judias ou o bairro judeu, Bom Fim, na capital gaúcha, trabalha em Esther os fragmentos da identidade de uma emigrante compulsória que é aculturada quando chega em solo gaúcho para o destino que ela nunca imaginaria quando era apenas uma adolescente filha de pais camponeses no interior da Polônia do século XX. Contudo, entrevistado não deixa de comentar sobre Marcos, o filho de Esther, uma personagem secundária que tem papel fundamental para compreendermos a influência de nossas famílias em nossa formação identitária e como isso causa conflitos que nem sempre se pode resolver com uma bela cuia de chimarrão, conforme a tradição de nossa terra.

Para termos maior segurança em abordar esses temas, nas produções sonoras em questão, preparamos materiais de apoio, frutos da pesquisa realizada para o projeto experimental. Esse conteúdo tratou sobre:

- a) Esclarecer o que é identidade cultural → segundo os autores que abordam essa questão e que estão na bibliografia, entendemos o que define a identidade cultural;
- b) Como a literatura espelha a realidade → sempre se ouviu, na sala de aula, que a literatura espelha a realidade, mas de que maneira isso acontece e de quais reflexos estamos falando?;
- c) Quem somos nós nos livros que lemos e nos que não lemos, mas ouvimos a sua história → podemos ser a personagem Esther, a Andressa, a Emma ou o Funes, ou qualquer outro, porque as histórias que sucedem a eles também são as nossas → cada um de nós recebe influência cotidiana para uma identidade que se forma em pedaços, que são unidos e nunca estão completos, porque ao longo de nossa existência continuamos construindo a nossa identidade – o quem somos de cada um.

## 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa experiência, concluímos que o trabalho com a série de podcast destinada a alunos de Ensino Médio atendeu aos objetivos propostos. A valorização da abordagem dos temas relacionados à identidade cultural, o estímulo à aprendizagem e o gosto pela literatura, bem como a compreensão da sua importância para este processo, foram aprofundamentos nítidos durante esse trabalho.

É importante também mencionar o impacto que essa experiência teve junto à comunidade escolar, já que a literatura é um componente obrigatório da grade curricular e este projeto visa auxiliar também na interpretação e na compreensão do texto oral e escrito. É, igualmente relevante dizer que foi uma experiência gratificante, que representou a realização de ter criado um projeto que inspira outras pessoas a consumir literatura, porque a consideramos como um canal primordial na nossa formação identitária, cultural, profissional e pessoal.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BHABHA, H.K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Cultrix, 1998.

BORGES, J.L. **Funes, o memorioso in Ficções**. São Paulo: Editora Globo, 1997.

CHIARELLI, S. **Vidas em trânsito**. São Paulo: Annablume, 2007.

COUTINHO, E, F. CARVALHAL, Tânia. **Literatura comparada: textos fundadores**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CRARY, J. **24/7: O capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Ubu editora, 2016.

CRESTANI, K. C. Lay, M. K., Bolfe, J. S. artigo: *O uso de podcast como ferramenta de ensino/aprendizagem no aluno de licenciatura*. Paraná: 2018; Programa de Apoio à Iniciação Científica - PAIC 2018-2019 disponível em: <https://cadernopaic.fae.edu/cadernopaic/article/viewFile/373/325>. Acesso em: 04 de jan. 2023

FLAUBERT, G. **Madame Bovary**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2007.

GABRIEL, M. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 50, p. 67-83, jan./abr. 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JESUS, W. **Podcast e a educação: um estudo de caso**. São Paulo: 2014. disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121992/000813052.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 09 de jan. 2023

MELLO e SOUZA, A. C. **Literatura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: TA Queiroz, 2000; Publi-folha, 2000.

PENA, F. **Biografias em fractais: múltiplas identidades em redes flexíveis e inesgotáveis**. In: XII Congresso da Compós, 2003, Recife. XII Congresso da Compós. Recife, 2003.

PENA, F. **Teoria do Jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2010.

PRIMO, A. *Para além da emissão sonora: as interações no podcasting*. Intexto. Porto Alegre, n. 13, 2005.

SANTIAGO, S. **O entre-lugar no discurso latino-americano** - Uma literatura nos trópicos. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SCLIAR, M. **O ciclo das águas**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

TODOROV, T. **O homem desenraizado**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

WALDMAN, B. **Entre passos e rastros**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

## CAPÍTULO 5

### ISMAR DE OLIVEIRA SOARES E A EDUCOMUNICAÇÃO NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA BIDIRECIONAL

Anderson Nunes Rodrigues  
Geder Parzianello

#### RESUMO

Este artigo tem, por objetivo principal, apresentar aspectos centrais da biografia de Ismar de Oliveira Soares na sistematização da Educomunicação como campo do saber no Brasil. Através de uma pesquisa bibliográfica inicial sobre a sua trajetória e da própria Educomunicação no Brasil, construíram-se as bases para este texto. Foram realizadas buscas no Google Acadêmico, no Scielo-Brasil, na Plataforma Lattes e levada em conta a troca de e-mails com o próprio professor e pesquisador que é objeto desta pesquisa. A investigação levou em conta a sua trajetória e o decurso da consolidação do conceito denominado Educomunicação em nosso país. Seus escritos autorais e entrevistas concedidas para sites disponíveis na internet foram também fontes de consulta. A partir de experiências específicas de inserção das mídias na América Latina e dos diferentes segmentos sociais de intervenção na realidade, tem-se um panorama na construção de um conceito genuinamente próprio da relação entre comunicação e educação. Como resultado, está expresso que tanto a Educomunicação como a trajetória do professor e pesquisador Ismar de Oliveira Soares estão na interface de sua relação com a criação do curso de Licenciatura em Educomunicação na Universidade de São Paulo (USP) e na construção de um novo campo do saber.

**Palavras-chave:** Ismar de Oliveira Soares; Educomunicação; Biografia.

#### 1 - INTRODUÇÃO

A biografia do professor e pesquisador brasileiro Ismar de Oliveira Soares é sempre legitimamente associada ao seu caráter precursor nacional num domínio do conhecimento que ficou conhecido como sendo o da Educomunicação. Ambas as trajetórias se confundem: a do campo do qual ele foi precursor e a dele mesmo, como sujeito, em sua história de vida. Partindo da pergunta de pesquisa que visa a compreender a condição expoente deste que foi um dos responsáveis pelo desenvolvimento do conceito convergente de educação e mídia, no Brasil, reconhecemos logo o seu protagonismo no surgimento do primeiro Curso de Licenciatura em Educomunicação no país, junto à Universidade de São Paulo, (USP), e foi, então, que nos propusemos a realizar um trabalho de reconstrução de suas reflexões e contribuições teóricas de modo a oferecer um tributo a este pensador e reconhecer nele as qualidades desse caráter mesmo de precursor e de seu ineditismo.

Além do que, o campo da Mídia Educação tem, na pessoa e no trabalho deste pesquisador, uma originalidade de pensamento que coloca o Brasil no cenário global de estudos no tema. O artigo que resulta desse levantamento biográfico e histórico da vida pessoal e desse campo de estudos foi apresentado como trabalho de conclusão de curso junto à Unipampa e Universidade Aberta do Brasil, para conclusão de uma pós-graduação Lato Sensu em Mídia e Educação.

Por meio do curso de Pós-graduação Lato Sensu de Especialização em Mídia e Educação pela Universidade Federal do Pampa e Universidade Aberta do Brasil (UAB), tivemos um primeiro contato com o conceito de Educomunicação<sup>1</sup>. A abordagem desse campo do conhecimento convergente entre mídia e educação se deu pela via da multidisciplinaridade com foco no trabalho de ensino e aprendizagem escolar. Na condição de autor da pesquisa que motiva este artigo, falamos como pesquisador, professor e orientando, este último com base na experiência vivida ainda enquanto bolsista em Projeto de Extensão na Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), denominado Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), o qual permitiu alguma sensibilidade para a realidade da educomunicação. Some-se a isso a atuação docente, como professor em escolas Estaduais e Municipais de Pelotas, entre 2010 e 2013.

O desenvolvimento da perspectiva de Projetos da Educomunicação<sup>2</sup> ganhara influência já frente ao que se desenvolvia no PIBID simultaneamente à graduação. Através de leituras posteriores, então, no componente curricular do curso de Pós-Graduação em Mídia e Educação pela Unipampa e Universidade Aberta do Brasil, denominado “Fundamentos Teóricos em Comunicação da Educação”, em um Instrumental Pedagógico do Componente, fomos ao encontro de um livro organizado por Alessandra Xavier Nunes Macedo, David Ulisses Brasil Simões Pires e Fernanda Alves dos Anjos (2014), intitulado “Educação para a mídia”.

No capítulo: “Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação”, pela abordagem histórica da aproximação entre educação e as mídias, fomos levados ao interesse de pesquisar sobre o tema pelo fato de neste domínio se ver mencionado em relação ao cinema como uma das primeiras experiências educacionais no país. Entre os anos 2010 e 2015, durante a formação em Licenciatura em História foi decisiva a influência de perspectiva dos projetos multidisciplinares com bolsistas de diferentes áreas do conhecimento, divididos em grupos que atuavam dentro de escolas em uma situação-problema e que envolvia ações pedagógicas de diferentes áreas do ensino. Entre os grupos que atuavam em escolas estaduais e municipais de Pelotas (RS), município de nossa atuação, alguns trabalhavam com as novas tecnologias e seus usos, outros não.

A questão da tecnologia atravessava, então, a discussão sobre uma educação para as mídias tanto quanto a discussão sobre o uso das mídias na educação, que são perspectivas

---

<sup>2</sup> “Educomunicação pressupõe, contudo, a autonomia epistemológica de sua ação, uma vez que busca sua sustentação não exatamente nos parâmetros da Educação (em suas filosofias ou didáticas) ou, mesmo, da Comunicação (em suas teorias e práticas), mas na interface entre ambas (o mundo que se revela no encontro dos dois campos tradicionais)”. (SOARES, 2014, p.34)

distintas da convergência desses dois campos do saber. Em leituras como de BELLONI (2001) “O que é mídia-educação”; SOARES, I. de O.; VIANA, C.E.; XAVIER, J. (2014) “Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural”; NAPOLITANO (2003) “Como usar o cinema na sala de aula”; FERRO (1992) “Cinema e história”; MORÁN (1995) “O vídeo na sala de aula” e outros tantos trabalhos, naquele contexto já se tornara possível o despertar para as novas mídias na educação de uma forma mais acadêmica, ainda que em iniciação científica.

A formação acadêmica e a experiência de trabalho com aqueles projetos multidisciplinares, aliados às novas tecnologias foram, então, como que uma mola propulsora para podermos chegar à Educomunicação de modo compreensivo e prático, desde o cotidiano escolar e, por consequência, na admiração pela construção biográfica deste pesquisador responsável pelo desenvolvimento desta abordagem, o então pesquisador Ismar de Oliveira Soares, um dos principais educadores do Brasil e fonte obrigatória de pesquisas e estudos sobre educação e mídia não só em nosso país, mas em muitos países mundo afora<sup>3</sup>.

## 2 - METODOLOGIA A PROPÓSITO DO ESTUDO

O objetivo geral da presente pesquisa que motiva este artigo foi mesmo o de realizar um levantamento genuíno, em uma perspectiva reflexiva sobre a biografia conhecida de Ismar de Oliveira Soares. Tal investida logo pareceu válida, tão somente, já desde a perspectiva de outorgar aspectos bibliográficos à sua contribuição no campo da educação, fazendo-lhe um tributo merecido por seu trabalho de uma vida em favor das causas de ensino às quais esteve sempre muito claramente vinculado. Além disso, fazia parte do intento da pesquisa resgatar, por meio de uma aprendizagem reflexiva e autoral, a própria formulação central de seu principal conceito, o do processo da Educomunicação. O objetivo foi logo o de estabelecer, num artigo, a origem do conceito como reflexo do contexto educacional da América Latina, assim como, da sua ligação com a Igreja e os movimentos populares do período de sua produção. E mais que isso: almejava oferecer uma síntese dessa contribuição do autor, à medida que seu trabalho se encontrava disperso em centenas de artigos e dezenas de livros publicados<sup>3</sup>, sem falarmos nas referências indiretas todas e que foram capazes de motivar o crescimento desse campo de investigação nas ciências humanas e sociais ao longo de todos esses anos, desde a década de 1970.

A partir de aspectos de sua vida como pesquisador e professor, buscamos nesse artigo estabelecer uma interseção entre sua trajetória e a própria ideia desse conceito que ele desenvolve de Educomunicação. O que levou à denominação de bidirecional no título desse trabalho é que tanto o campo da educação como o da comunicação, cientificamente segmen-

---

<sup>3</sup> SOARES, ISMAR DE OLIVEIRA. Educomunicación universal: Derechos y deberes ante las pantallas. In: Aguaded, Ignacio; Viscaíno-Verdu, Arantxa; Sandoval-Romero, Yamile. (Org.). Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento. 1ed.Huelva (Espanha): Grupo Comunicar Ediciones, 2019, v. 1, p. 17-27. Disponível em: <[http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do;jsessionid=A7F53D26F86F0564\\_70BA-6B891F0979F7.buscatextual\\_6](http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do;jsessionid=A7F53D26F86F0564_70BA-6B891F0979F7.buscatextual_6)> Acesso em: 07 Abril de 2023.



tados epistemologicamente, convergem no Brasil na trajetória de Ismar de Oliveira Soares que sistematizou um paradigma denominado Educomunicação como parte de seu projeto de vida como professor e pesquisador.

O propósito sempre fora elucidar aspectos de sua vida por meio de novos questionamentos para o debate acadêmico e reforçar a sua imagem de contribuidor aos desafios gigantescos que se mostram cotidianos na realidade da escola em uma sociedade midiaticizada. Além disso, confiamos poder demonstrar como a conjuntura latino-americana em voga fora responsável por instituir o pensamento de Ismar de Oliveira Soares na sistematização da Educomunicação enquanto exatamente um novo paradigma do conhecimento entre educação e comunicação.

### 3 - REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 *Ismar de Oliveira Soares e a Educomunicação*

Ismar de Oliveira Soares é um dos maiores nomes da Educomunicação do Brasil e na América Latina. Nasceu no dia 20 de outubro de 1943, na cidade de Resende, na divisa entre os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. A família de sua mãe era de Bom Jardim, ao sul de Minas Gerais e a do seu pai era da região de Resende, no Rio. Após a crise financeira de 1930 e por maus negócios da família de sua mãe, mudou-se para a região de Resende onde havia promessas de emprego nas fazendas da região (SOARES, Web, 2016). Sua família, tanto por parte de mãe como por parte do pai, era extensa e, com muita dificuldade, construíram uma casa no bairro Liberdade. Oriundo de uma família Católica, Ismar realizou a primeira comunhão e o primário na Igreja Santa Cecília, distante alguns quilômetros de sua casa, até ingressar na Escola Estadual Doutor João Maria. Aos onze anos, um evento o fez deixar sua família e iniciar seus estudos para ser padre. “Escrevi uma carta para um seminário que existia em Lavrinhas, que já era uma das primeiras cidades do lado de São Paulo e um dia chegou um padre em casa para me buscar” (SOARES, Web, 2016)<sup>4</sup>.

O episódio levou Ismar de Oliveira Soares ao Seminário, em Pindamonhangaba, onde ele, então, iria permanecer até os seus 26 anos. Em uma rotina agitada de estudos e com as atividades internas do Seminário, o encontro com a comunicação se deu de forma um tanto abrupta dentro da Instituição. “Criei com amigos uma rádio e um jornal para circular no meio dos colegas. Colocamos a rádio de surpresa na área do refeitório. O nome era Rádio Comunista” (SOARES, Web, 2016). Cabe ressaltar, que não era propriamente uma rádio no sentido estrito da palavra, mas sim, um toca discos com uma fita cassete gravada contendo algumas críticas à rigidez da instituição, ao passo que também demonstrava sua iniciativa em termos práticos e sua primeira disposição em mexer com questões comunicativas as quais viriam em sua trajetória, só anos mais tarde.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/entre-o-padre-e-o-prefeito-112981>. Acesso em 03 Feb, 2022.

Ao deixar o Seminário, em 1965, Ismar de Oliveira Soares formou-se, logo depois, em Filosofia e também tornou-se Bacharel em Geografia e Licenciado em História pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena (SP). Houve, em seguida, um envolvimento dele em movimentos populares e na organização de eventos como o Encontro Estadual de Estudantes de Geografia, realizado em Lorena, sendo o próprio Ismar o então presidente do Centro de Estudos Geográficos Alberto de Agostini, naquele mesmo período.

Em São Paulo, morando na Vila Mariana, a partir de 1968, Ismar Soares concluiu sua graduação na área de jornalismo na Faculdade Cásper Líbero, que tinha então começado quando ainda estava no Seminário, para logo depois, realizar o chamado magistério, atuando como professor em algumas escolas privadas, transitando entre a comunicação e a educação nas suas experiências de sala de aula. Daí que sua biografia nos dá a ideia exata dessa convergência como naturalmente construída em sua trajetória. É uma forma sobre como nascem alguns pesquisadores, verdadeiramente e intimamente identificados com seus objetos de pesquisa.

A partir daquele momento, Soares voltara-se para questões ligadas à comunicação em seus trabalhos, transitando entre aspectos da Igreja Católica Romana e da comunicação. Conforme Almeida (2010) “E nisso se destaca sua dissertação: “A morfologia e o conteúdo dos boletins diocesanos e católicos”, apresentada em 1980, para obter o título de mestre em Comunicação Social pela Universidade de São Paulo (ECA/USP)”. É notório que seus aspectos pessoais de vida o levem enquanto pesquisador para uma esfera onde o atrito do pessoal se relacione com o seu trabalho.

Tanto na dissertação que lhe concedeu o título de Mestre, quanto para obter o seu título de Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), em 1986, suas pesquisas foram orientadas pelo professor brasileiro, doutor em Comunicação, José Marques de Melo. Este último trabalho, o da tese de Ismar Soares, foi transformado em livro e editado pela Editora Paulinas, em 1988. “Do Santo Ofício à Libertação - O discurso e a prática do Vaticano e da Igreja Católica no Brasil sobre a Comunicação” traz uma análise inédita, apresentada em três partes, com os seguintes capítulos: O discurso (e a prática) do Vaticano sobre a Comunicação Social; O discurso e a prática da Igreja Católica no Brasil sobre a Comunicação Social numa sociedade de classes; e, ainda: Confrontos e Perspectivas: A gênese de uma nova Teoria Cristã da Comunicação Social. Com isso temos, portanto, dois trabalhos que representam o que foi produzido sobre comunicação religiosa na experiência e contato com a Igreja católica no Brasil naqueles anos por este professor.

Além disso, ao observarmos o contexto em que estava imerso Ismar de Oliveira Soares, da instalação de regimes ditatoriais no Brasil e em diferentes países da América Latina, podemos reconhecer nele os fundamentos de uma crítica associada ao seu fazer científico. O seu envolvimento com o movimento popular, após sua saída do Seminário, resultou na aproximação da leitura de Paulo Freire e de autores da Comunicação Social, voltados para a questão da interação dialógica com os agentes sociais, como “Entre o padre e o prefeito” (2016).

Naquele contexto, tínhamos sua inserção na União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC)<sup>5</sup>, fundada em 1969, estando entre os fundadores o professor José Marques de Melo, seu orientador posteriormente. Dentro da UCBC, Ismar Soares desenvolve, então, duas frentes de ocupação: uma é o seu envolvimento constante na organização e participação em congressos, o que vem desde o tempo do Seminário em Pindamonhangaba; já outra, é a sua imersão no projeto denominado “Leitura Crítica da Comunicação (LCC)”, que relaciona Comunicação e Educação, além de buscar o diálogo com os mais diversos segmentos sociais sobre a leitura das mensagens veiculadas nos meios de comunicação em voga no período.

Aqui é fácil já perceber como e porque esses dois campos do saber encontrarão espaços de disputa no trabalho de pesquisa do professor Ismar, sendo ele católico, vivendo em regime não democrático e sensível, portanto, a dilemas de comunicação social no aspecto religioso, mas também político. O salto dali para o ambiente da escola viria da mesma forma, dessa sua vivência enquanto sujeito histórico e cristão.

Os congressos e todo tipo de encontros, eventos organizados pela União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC) em meio à Ditadura Militar, nos anos 70 e 80, foram importantes espaços onde ainda se podia dialogar sob a insigne religiosa da Igreja Católica. Entre os anos de 1980 a 1988, o próprio Ismar de Oliveira Soares foi presidente da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC) segundo Almeida (2010), organização esta que teve um papel de mobilização através de encontros de diferentes segmentos da sociedade para o diálogo com membros de movimento popular, estudantes de jornalismo, membros da sociedade civil e políticos. Entre os palestrantes convidados e que participaram de alguns daqueles congressos estavam nomes como Luís Carlos Prestes, Paulo Freire e Fernando Gabera.

Ismar de Oliveira Soares teve contato com estes nomes conforme ele mesmo descreve em “Entre o padre e o prefeito”, em 2016. A frequência regular com que ocorriam aqueles eventos levava, sobretudo, à formação de um espaço aberto para o diálogo em um momento político em que se tinha a manipulação dos meios de comunicação constatados através de revisões críticas feitas por meio de projetos como o da Leitura Crítica da Comunicação (LCC) e acerca do cerceamento dos direitos civis pelo regime militar. Nesse mesmo período, ele marca sua contribuição no Serviço à Pastoral da Comunicação das Edições Paulinas (SEPAC).

A entrada no LCC vai levá-lo a uma virada epistemológica e à consequente ampliação do diálogo com o que estava sendo desenvolvido na perspectiva entre comunicação e educação na América Latina. Esse novo horizonte de convergência o levou para experiências no âmbito da comunicação popular e ao contato com outros autores, exercendo grande influência na sua posterior elaboração do conceito denominado Educumunicação.

---

<sup>5</sup> “Durante toda a década de setenta e, em parte, de oitenta, a UCBC foi, talvez, o principal lugar do debate possível sobre democratização e, com a fonte e consequência, sobre políticas participativas de comunicação. Paul Freire, o mais importante educador latino-americano, encontrou nos Congressos massivos da UCBC um dos principais espaços de socialização da sua obra.” Para mais informações, em: HARTMANN, Attilio Ignacio. Leitura Crítica: Um lugar de educação para a comunicação? A experiência da UCBC. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/b5b413c79af12abfc3c68e64257b9228.pdf>>. Acesso em 17 Fev 2023.

O projeto LCC levou-me, por outro lado, a entrar em contato com projetos semelhantes, desenvolvidos em vários países da América Latina, ampliando meu diálogo com pesquisadores como Mario Kaplún, do Uruguay; Valerio Fuenzalida, do Chile; Teresa Quiroz, do Peru e Pablo Ramos, de Cuba. (CITELLI; NONATO; FIGARO, 2012, p. 158).

Em contrapartida, tem-se também a atuação de trabalhos realizados pelas ONGs<sup>6</sup> na dialética entre comunicação e educação, no continente. Essa atmosfera própria do continente, na qual Ismar de Oliveira Soares estava imerso, trouxe uma perspectiva própria de pensar a Comunicação em relação à Educação e vice-versa. Estava em voga, naquele contexto histórico, o abandono de teorias denunciadoras dos meios de comunicação para se discutir de maneira crítica e construtivista, os meios e os receptores que eram embasados em modelos europeus e norte-americanos de estudos sobre comunicação e a educação, discutido no subtítulo: “Olhar panorâmico”.

O final da década de 80 apresenta-se um novo panorama na carreira de Ismar de Oliveira Soares com sua entrada para a Escola de Comunicação e Artes (ECA) na Universidade de São Paulo (USP). Através de um concurso para área de Psicologia da Comunicação, ele passa a integrar o corpo docente da importante e destacada universidade paulista e a atuar na criação de um núcleo de pesquisa em Comunicação e Educação. Dessa forma: “A entrada na ECA propiciou a oportunidade de pesquisar, porque até então não tinha condições”, como ele mesmo aponta (SOARES, Web, 2016).

#### 4 - ANÁLISE DOS DADOS

Na análise, a percepção desta pesquisa se volta para os estudos da comunicação e da educação no continente latino-americano na perspectiva de sua trajetória. Apresenta-se uma evolução da inserção das mídias numa perspectiva voltada para o papel desempenhado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como promotora da virada epistemológica, na comunicação e na educação, no final dos anos 90, quando encontram seus pontos de clara convergência.

Nesse sentido, compete mencionar o rádio como um recurso tecnológico que foi inserido com certo protagonismo na história do Brasil. Diante da repercussão da sua chegada aos lares brasileiros e do seu poder em alcançar as mais longínquas regiões, temos nomes como Edgard Roquette-Pinto (1884-1954) e Anísio Teixeira (1900 – 1970), mencionados por Ismar de Oliveira Soares em entrevista para Adilson Citelli, Cláudia Nonato e Roseli Figaro (2021, p.159), como sendo então os pioneiros da radiodifusão numa perspectiva que almejava uma educação através dessa inovação que abrangesse a todos no início da década de 1920, isto é, sua inserção na sociedade brasileira de forma comunicativa e educativa. Os seus nomes,

---

<sup>6</sup> Organizações não governamentais sem fins lucrativos, hoje chamadas mais comumente, de Organizações Sociais, simplesmente.

sobretudo, foram homenageados chegando a ser anunciados como patronos de alguns centros do Projeto Educom.rádio (2003-2004)<sup>7</sup> em São Paulo, tidos como uma das primeiras experiências do desenvolvimento da Educomunicação no Brasil.

Além disso, é através de um progresso constante da tecnologia e dos meios de comunicação ao longo do Século XX, e de outras experiências em audiovisuais como o rádio, a televisão e o cinema, que estas práticas educacionais e midiáticas adentram ao continente americano. Na esfera religiosa, quanto ao uso do cinema, por exemplo, de maneira geral têm-se como primeiras premissas as recomendações do Papa Pio XI, em meados na década de 30, sobre os efeitos nefastos do uso do cinema diante das mensagens exibidas. Esse processo levou à criação de entidades e à pressão das entidades religiosas na criação de uma classificação e censura aos filmes que poderiam, ou não, serem exibidos ao longo do Século XX.

Na América Latina, tivemos um cenário que coaduna experiências entre comunicação e educação e que remontam, pelo menos, à década de 60. A partir da inserção do audiovisual, no caso o cinema, remetendo, principalmente, à análise da produção cinematográfica. Os processos de Educação Midiática são centrados na necessidade de capacitação dos professores para sua utilização. Ao longo da década, acontecerão as primeiras investidas contra uma visão eurocêntrica e do próprio capitalismo na América Latina. Para Cruz Filho e Mota dos Santos (2017, p.68) “[...] o florescimento de uma comunicação alternativa e popular, fundamentada em práticas educativas, como forma de resistência política e força de desenvolvimento social.” O que vai levar a que essas experiências desemboquem em práticas educativas singulares no continente. A América do Sul segue ao encontro da definição que o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP) daria num sentido como o da Educomunicação.

Na esteira dos anos 70 e 80 tem-se uma nova leitura da influência e atuação das mídias na educação, a qual entra na análise dos dados pelo que se estabelece a partir de uma leitura amparada no arcabouço ideológico proveniente. Dessa forma, foi que emergiram à época, programas como o já citado “Leitura Crítica da Comunicação” (LCC) da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), que a partir da inserção da televisão nos lares pelo continente, detém-se na formação de um pensamento crítico dos espectadores sobre as mensagens exibidas. Dessa forma, como observou o próprio Ismar de Oliveira Soares sobre os pesquisadores do período: “Parte voltou-se para o estudo das estruturas econômicas e políticas que davam suporte a toda forma de comunicação, enquanto outros passaram a vincular-se à teoria sociológica da dependência cultural” (SOARES, 2013, p.180).

Uma ponte de inflexão foi, sem dúvidas, a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na aproximação tida entre educação e comunicação na esfera das políticas públicas naquele contexto. A partir da criação do Projeto

---

<sup>7</sup> Para saber mais informações: RIBEIRO, Matheus H, P; SCHWARTZ, Rosana M.P.B. Projeto Educom.rádio: uma prática educativa social. Disponível em: < <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/download/31/23/1117-1?inline=1> > Acesso em 20 Mar, 2023.

Principal de Educação na América Latina e Caribe (NOMIC), além de pesquisas e na promoção de seminários e encontros realizados entre os anos de 1984 a 1990, elencava-se uma educação para televisão, conforme Ana Altieri Soares (2012, p.93):

A partir desses Encontros foi possível sistematizar, teoricamente, os fundamentos epistemológicos e metodológico de proposta latino-americana de educação para comunicação, diferenciando-o das propostas “Media Education” e “Media Literacy” em vigor em outras partes do mundo, como Europa e Estados Unidos. (SOARES, 2012, p. 93)

Além disso, a partir de experiências observadas na América Latina desenvolveu-se uma educação midiática com um novo sentido próprio e amparada em suas metodologias. Conforme a própria autora explica:

“Descobriu-se, então que, os poucos educadores para os meios do continente, reunidos em ONG ou em Centros de Pesquisa, agora sintonizados com o Projeto Principal, haviam paulatinamente abandonado, na passagem da década, tanto as teorias manipulatórias como o paradigma da ideologia.” (SOARES, 2014, p.6-7)

O desenvolvimento de uma Educação Midiática perpassa uma trajetória distinta em diferentes países sem estabelecer um modelo único de como conceber suas práticas e ações, relacionando comunicação e educação ao encontro dos recursos tecnológicos e da mídia ao longo do Século XX. Porém, é através da evolução e relação entre comunicação e educação no continente latino americano, trabalhados por diferentes atores sociais, grupos e entidades que se identificavam as práticas comuns da pesquisa do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP), no final da década de 1990, legitimando e sistematizando o conceito de Educomunicação.

O conjunto de ideias entre comunicação e educação no continente latino-americano forçou um itinerário de confluência entre as duas áreas. Por sua vez, tem-se o importante papel do I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, em 1998, coordenado por Ismar de Oliveira Soares, onde surgiram trocas de relatos e de experiências com diversos pesquisadores do continente, estabelecendo-se uma prévia na sistematização do conceito da Educomunicação através de práticas similares desenvolvidas ao longo daqueles últimos anos.

E é na revista Contato, de 1999, do Senado Federal, que Ismar de Oliveira Soares adota uma virada epistemológica para o termo Educomunicação. Vale frisar que Educomunicação pressupõe, contudo, a autonomia epistemológica de sua ação, uma vez que busca sua sustentação não exatamente nos parâmetros da Educação (em suas filosofias ou didáticas) ou, mesmo, apenas da Comunicação (em suas teorias e práticas), mas na interface entre ambas (o mundo que se revela no encontro dos dois campos tradicionais), (SOARES, 2014 p.34).

Entre os anos, 2001 e 2004, tem-se o projeto denominado Educom.Rádio: educação pelas ondas do rádio, tendo como um de seus idealizadores e supervisores Ismar de Oliveira Soares. É considerado um projeto pioneiro de aplicação da Educomunicação com

foco em reduzir a violência nas escolas através da rádio em uma parceria com o governo do Estado de São Paulo, a UNESCO e o MEC. Outra iniciativa vai levar o Educom.rádio na modalidade de educação a distância também aos Estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2006 e 2007, conforme entrevista concedida a Almeida (2010, p.75). Em meio ao abandono do projeto pelo poder público ele é retomado, em 2006, com a nomeação de um ex-aluno do Projeto Educom.rádio, o professor Carlos Aberto Mendes Lima, pela Secretária de Educação para procurar alternativas de dar continuidade ao projeto que passou a ser designado, “Nas ondas do Rádio”, conforme Soares (2014, p.153).

Em consonância aos trabalhos de pesquisadores e colaboradores, ali se abriria caminho para que, em 2011, fosse criado o primeiro curso de Licenciatura em educomunicação, na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), tendo como um dos seus expoentes o professor Ismar de Oliveira Soares que, em entrevista para Claudemir Edson Viana (2014, p. 246), refere-se ao perfil do educador.

Trata-se de um projeto acadêmico que aproxima as contribuições dos campos da comunicação e da educação, para formar um profissional de interface, em condições de prestar serviços tanto ao âmbito educativo formal (um professor de comunicação ou coordenador de atividades multidisciplinares e multimidiáticas na área) quanto aos âmbitos de práticas profissionais que trabalhem com a relação comunicação/educação, nos espaços da mídia e das organizações dos diferentes setores sociais e laborais. (SOARES, 2014, p. 246)

A proposta de uma reformulação no Ensino Médio trouxe novamente a Educomunicação em voga. Na perspectiva de uma alternativa para mudanças no Ensino Médio tão discutido atualmente, envolvendo questões políticas e da influência do negacionismo na ciência, em especial no mais recente governo federal, que se busca uma educação que dialogue com a realidade dos estudantes no Século XXI. Nesse sentido, o livro “Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação- contribuição para a reforma do ensino médio”, de Ismar de Oliveira soares, publicado em 2011, lança uma quimera de possibilidades de inserção da educomunicação na perspectiva de desenvolvimentos de projetos através da interdisciplinaridade e do protagonismo jovem.

Na esfera religiosa, Ismar de Oliveira Soares foi convidado para projetar, nos anos 1990, a grade da Rede Vida, o Canal da Família, sendo um dos primeiros canais católicos de televisão do Brasil, conforme Almeida (2010). A Igreja Católica Apostólica Romana sempre esteve inserida com questões que envolvem a comunicação, como ocorreu com o programa denominado Plan de Niños (PLAN-DENI), onde se previa a preparação para professores para o uso do cinema que passou para direção da Ocic (Organização Católica Internacional de Cinema) segundo Soares (2014, p.19). Essa preocupação integrou o diálogo e uma abordagem no âmbito da comunicação social presente com as novas gerações. Conforme Edson Mota dos Santos e Mauricio Nascimento Cruz Filho (2010, p.73):

O Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil traz essa preocupação, convidando os agentes pastorais e profissionais da comunicação à refle-

xão e à criação de políticas dialógicas que privilegiem uma comunicação cujas bases se reflitam fundamentalmente na comunhão de sentidos e construção da cidadania, inclusive no que tange à tolerância, especialmente nestes tempos tão áridos de crise política social e econômica com grande impacto sobre o trabalho e a segurança pública e os demais direitos básicos da população brasileira. (SANTOS e FILHO, 2010, p.73)

Importantente mencionar o interesse das igrejas cristãs no que tange aos aspectos da comunicação que remonta aos primórdios do cristianismo. Em, “Do Santo Ofício à Libertação - O discurso e a prática do Vaticano e da Igreja Católica no Brasil sobre a Comunicação”, citado anteriormente neste trabalho, Ismar de Oliveira Soares aborda, no primeiro capítulo, intitulado “A defesa frete à propaganda anti-roma (Séculos XV ao XVIII), o receio da Igreja frente aos novos sistemas de comunicação na sociedade em voga no período, como por exemplo, a invenção da imprensa. O âmbito da comunicação social está relacionado, portanto, com o envolvimento dos órgãos religiosos desde o surgimento de novas formas de comunicação, o que irá refletir-se ao longo dos séculos.

Longe de mencionar todas as contribuições de Ismar de Oliveira Soares, o foco aqui foi o de aportar suas referências para com a Educomunicação. Ao longo dos textos e livros de Ismar de Oliveira Soares fica evidente constatar a menção de nomes como Mario Kaplún, Paulo Freire, Jesús Martin-Barbero, Francisco Gutierrez, Valerio Fuenzalida, Prieto Castilho e Guillermo Orozco Gómez, conforme se encontra aludido em entrevista para Adilson Citelli, Cláudia Nonato e Roseli Figaro (2021, p. 161-162).

No cenário brasileiro, nomes como os de Maria Aparecida Baccega, Cristina Costa e Roseli Figaro, que entre outros, compõem e instituem em, 1993, a Revista Comunicação & Educação (SOARES, 2016, p.242) do Departamento de Comunicações e Artes (CCA) e da Escola de Comunicações e Artes (ECA) onde está o percurso de pesquisadores e professores na concretização de uma iniciativa que nasceu fora da universidade e ganhou a sistematização de um novo conceito na relação entre comunicação e educação.

Na construção e sistematização da Educomunicação, temos a emergência de um paradigma que se desenvolve através do neologismo entre educação, comunicação e ação. Na interface entre comunicação e educação, a proposta era sempre a de trazer para o diálogo de forma a intervir na realidade na construção de um futuro democrático e que respeite a diversidade em uma educação para o futuro.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa foi traçado um caminho de forma bidirecional entre Ismar de Oliveira Soares e a Educomunicação no Brasil. Através de uma intersecção entre sua trajetória pessoal foi que se constituiu em paralelo com o desenvolvimento de uma educação midiática na América Latina nas últimas décadas na emergência das mídias da comunicação e da educação. A relevância deste artigo, sob nossa perspectiva, está justamente, a sistematização que acreditamos ter conseguido realizar a partir de obras do autor, e entrevistas, comentando



aspectos de sua biografia ao encontro com a educomunicação.

Diante disso, este trabalho objetivou abordar aspectos biográficos que levaram Ismar de Oliveira Soares, em consonância com a sistematização do conceito da Educomunicação, à criação do primeiro curso de Licenciatura em Educomunicação na Universidade de São Paulo (USP). Assim, tem-se a inserção de práticas das mídias na educação num desenvolvimento que coaduna com um pensamento latino-americano, através de ações de Organizações não governamentais (ONGs) e de agentes sociais nos mais variados setores da sociedade.

O presente trabalho abordou aspectos biográficos do autor até sua entrada na Universidade de São Paulo (USP) em consonância com o que estava sendo desenvolvido em termos de uma educação midiática pelo continente latino-americano. Logo, ciscunscribe-se sobre as primeiras práticas educumunicativas no Brasil, além de cotejar, através de políticas públicas, como na reforma do ensino médio, a inserção da Educumomunicação.

Para finalizar, o presente trabalho, na forma deste breve artigo de pesquisa bibliográfica e documental, se traduz na expectativa de podermos instruir novas pesquisas e informações que antes se encontravam, de algum modo, mais dispersas e que aqui reunidas possam subsidiar para que demais estudantes, também iniciantes nesse campo, possam dar prosseguimento e profundidade a outras inúmeras possibilidades de estudo, dada a amplitude de abordagens possíveis a partir dessa sistematização. Muito da produção deste pesquisador encontra-se de fato dispersa.

Este texto se coloca, ainda, enquanto uma singela homenagem ao pesquisador Ismar de Oliveira Soares e sua trajetória de vida, a qual está na interface entre a sistematização da Educomunicação no Brasil e no seu protagonismo na criação do primeiro curso de Licenciatura em Educomunicação da Universidade de São Paulo (USP).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Argemiro Ferreira de. Ismar de Oliveira Soares, Mediador Educomunicacional. **Anuário Unesco/Metodista de Comunicação Regional**, Ano 14 n.14, p. 67-78 j a n / d e z . 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/AUMarticle/view/2504/2466>>. Acesso em 20, Jan 2023.

CITELLI, A.; NONATO, C.; FIGARO, R. Ismar de Oliveira Soares: a memória dos estudos comunicativos-educativos e da educomunicação no Brasil. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 156-166, 2021. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v26i1p156-166. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/184921>>. Acesso em 19 Dez 2022.

DOS SANTOS, E. M.; NASCIMENTO CRUZ FILHO, M. Educomunicação e desenvolvimento social latino-americano: proposta da comunicação católica no Brasil. **PAULUS: Revista de Comunicação da FAPCOM**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. pág. 67–75, 2018. Disponível em: <<https://fapcom.edu.br/revista/index.php/revista-paulus/article/view/42>>. Acesso em 20 Jan 2023.

KUNSCH, Waldemar Luiz. A contribuição da Igreja Católica para o pensamento comunicacional brasileiro. **Comunicação & Sociedade**. São Bernardo do Campo: PósCom-Umesp, a. 24, n. 38, p. 107-140, 2o. sem. 2002.

SCHMIDT, B.B. **Grafia da vida: reflexões sobre a narrativa biográfica**. História Unisinos, 8(10):131-142, 2004.

\_\_\_\_\_. **Quando o historiador espia pelo buraco da fechadura: biografia e ética**. São Paulo, v.33, n.1, p. 124-144, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/his/a/GkSkGgjBGzFYRHj8xCckbkG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 20 Jan 2023.

SOARES, ANA CAROLINA. A. Educomunicação e cidadania na América Latina. **A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil**. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) – PROLAM/USP. São Paulo, 2012.

SOARES, I. de O. **Do Santo Ofício à libertação: o discurso e a prática do Vaticano e da Igreja Católica no Brasil sobre a comunicação social**. São Paulo: Paulinas, 1988.

\_\_\_\_\_. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 19, p. 12-24, 2000. DOI: 10.11606/issn.2316 9125.v0i19p12-24. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934>>. Acesso em 20 Jan 2023.

\_\_\_\_\_. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social: o caso dos Estados Unidos. **ECCOS – Revista Científica do Centro Universitário Nove de Julho**, v. 2, n. 2, p. 61-80, dez 2000.

\_\_\_\_\_. (2008). Quando o Educador do Ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito. **Comunicação & Educação**, 13(3), 39-52. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v13i3p39-52>>. Acesso em 20 Jan 2023.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a referma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina**. Tradução. Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: <<https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002442869.pdf>>. Acesso 20 Jan 2023.

\_\_\_\_\_. (2013). "Educomunicação e as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina". In Lima, João Cláudio e Marques, José (orgs.). **Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil - 2012/2013**, IPEA, Memória-Brasília, Vol. 4, p. 169-202.

\_\_\_\_\_. (2014). Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, 19(2), 15-26. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i2p15-26>>. Acesso 20 Jan 2023.

Entre o padre e o prefeito. **Museu da Pessoa**. 2016. Disponível em: <<https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/entre-o-padre-e-o-prefeito-112981>>. Acesso 20 Jan 2023.

TOTH, M.; MERTENS, F.; MAKIUCHI, M, DE F.R. Novos espaços de participação social no contexto do desenvolvimento sustentável: as contribuições da Educomunicação. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 25, n.2, p.113-132, mai.-ago. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-753X2012000200007>>. Acesso 20 Jan 2023.

VIANA, C. E. Educomunicação, do movimento popular às políticas públicas: o percurso acadêmico de Ismar de Oliveira Soares. **Revista Latino americana de Ciencias de la Comunicación**, [S. l.], v. 14, n. 26, 2017. Disponível em: <<http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/421>>. Acesso 20 Jan 2023.

## CAPÍTULO 6

### MEDIA LITERACY E AS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS AOS PROFESSORES

Joseane Regina Evangelista de França  
Geder Parzianello

#### RESUMO

O presente artigo é uma proposta metodológica de revisão bibliográfica sobre como as práticas educacionais podem contribuir para o fazer pedagógico de modo inovador e atrativo nas escolas, diante do desafio contemporâneo do uso de novas mídias. Discute a possibilidade de construirmos caminhos para o desenvolvimento do sujeito crítico e autônomo no ambiente escolar, atravessado por novas tecnologias, associando teoria e prática na análise, pensando-se o processo de alfabetização midiática enquanto uma exigência na realidade atual. Trata-se de um trabalho reflexivo, mas sintético, sem pretensão de esgotar a questão, e que busca inferir acerca dos efeitos no clima de aprendizagem e do desempenho escolar com base em postulados dos estudos em mídia educação. Apresenta, a partir de um recorte de dez trabalhos, a perspectiva do desafio que se coloca ao professor.

**Palavras-chave:** Tecnologia; Escola; Desafio; Professor; Alfabetização Midiática.

#### INTRODUÇÃO

Para fins desta pesquisa e considerada a realidade existente em comunidades escolares da nossa experiência, enquanto professores e pesquisadores, nos pomos a pensar a escola e a tecnologia no desafio do ensino-aprendizagem.

Tomamos um recorte de dez trabalhos sobre a produção já existente da realidade da tecnologia nas escolas. Formulamos, então, a pergunta de pesquisa, nos seguintes termos de um questionamento: Como a educação pode contribuir, no âmbito escolar, com o desenvolvimento das práticas pedagógicas de modo inovador e atrativo?

Quer-se pensar, na associação entre teorias e práticas, as dimensões de efeito de novos usos de tecnologia nas escolas, pelo que se chama de *media literacy*, para que se possa inferir sobre seus efeitos no clima de aprendizagem e nos resultados do desempenho escolar.

Essa pergunta ecoou diante em todos os textos aos quais tivemos acesso, desde o início da nossa formação na pós-graduação em Mídia e Educação pela Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil (UAB), entre os anos 2021 e 2023. Aos poucos, como deve ser sempre, o caminho da pesquisa foi clareando, até chegarmos a um entendimento de que poderíamos sanar as angústias do nosso fazer pedagógico enquanto professores, pela

revisão de textos fundadores no campo da educomunicação no Brasil e que nisso se constituiria, propriamente, a nossa investigação.

Temos que a sociedade contemporânea é, por definição, uma sociedade de permanente mudança. De mudanças constantes e rápidas, à medida que as significações nos vão sendo dadas diante das múltiplas inquietações e confrontações que o educador/professor vivencia em sala de aula. Nosso intuito, portanto, foi mesmo o de contribuir para a reflexão acerca do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e atrativas de aprendizagem, visando sempre mais e melhores resultados no desempenho escolar, nos valendo de processos educacionais.

Tomamos a comunicação como construção de vínculos sociais, capazes de tornar ambientes de fato comunicativos pela abertura e respeito ao outro. E de contribuir para a reflexão das práticas comunicativas e educativas na alfabetização digital como estímulo para o protagonismo dos alunos no ambiente da escola pública, indicando possibilidades de práticas inovadoras baseadas em experiências e em produções intelectuais existentes. Ocorre que na escola tradicional, não só este protagonismo é muitas vezes apagado como a comunicação carece dessa abertura da qual se fala.

A educomunicação, enquanto um caminho para transformar a prática pedagógica escolar é uma proposta na direção do inovador e do atrativo. Com esse propósito, o presente artigo delimita-se pela proposta de realizar uma revisão bibliográfica sobre ensino escolar numa abordagem educacional; e busca propor ou sugerir, a partir dela, também novas concepções, novos modos e sentidos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar para além do ambiente da tradição que ainda insiste em reproduzir modelos no processo escolar.

Busca-se, assim, revalorizar o protagonismo infanto-juvenil nas escolas públicas e potencializá-lo por meio do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's), apostando-se numa educomunicação viável tanto quanto possível. Tal proposta se vincula a uma aposta de que esse direcionamento possa ser uma maneira de formar sujeitos autônomos, conscientes de sua cidadania, e da mesma forma, dispostos a negociar sentidos ao fazer pedagógico, e ao aprender, comprometer-se, enquanto atores escolares, com o bem-estar de sujeitos a sua volta, pertencentes à sua comunidade.

Se vivemos em uma sociedade do conhecimento, se nosso tempo é reconhecido como era do conhecimento, a educação, assim como a ciência e a tecnologia, obrigatoriamente, é vista como a base que garante a cidadania e o avanço tecnológico e científico do mundo e das regiões. (TELES, 2021, p. 15)

Delimitou-se a revisão bibliográfica pela leitura de dez artigos publicados sob a temática da educomunicação, entre aqueles que foram disponibilizados pelos docentes do curso de pós-graduação Mídia e Educação ao longo do curso. Tivemos, assim, um *corpus* da pesquisa cujo recorte estava direcionado. Levou-se em consideração as palavras-chaves: “Educomunicação”, “formação de professores”, “alfabetização digital”, “alfabetização midiática” (*media*

*literacy*) na definição da amostra. A escolha se deu depois de feita a leitura do título, do resumo e da conclusão dos textos indicados nos componentes curriculares de formação na pós-graduação, e da averiguação de compatibilidade ao assunto.

A restrição à leitura de dez artigos pode ter causado invisibilidade de outros trabalhos certamente existentes sobre Educomunicação, porém, não tivemos mesmo nenhuma pretensão de esgotar a amostra, nem de realizar um estado da arte no âmbito deste artigo, senão apenas direcionar de forma sistemática a nossa aprendizagem, voltando nossa reflexão ao contraponto de nossas vivências empíricas, em sala de aula.

Na etapa de leitura dos materiais, primeiramente, fizemos a leitura seguida de anotações de pontos elencados como preponderantes, em seguida, revisamos os textos para escrevermos as possíveis proposições quanto à pergunta inicial, de maneira que estas possibilitassem a obtenção de uma compreensão sistemática e organizada sobre o cenário em torno do questionamento do problema de pesquisa.

Utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa, exercida essencialmente pela interpretação dos documentos a partir da leitura da literatura científica referenciada. Cada artigo foi identificado pelo título, ano, e seu (s) respectivo (s) autor (es), identificados como se segue:

- (1) **Vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação** (2014), de Ismar de Oliveira Soares;
- (2) **Formação tecnológica do professor em uma sociedade digital: desafios e perspectivas** (2009), de autoria de Cristina Lima Paniago Lopes;
- (3) **Contribuições da media literacy para a avaliação crítica de fontes de informação midiáticas** (2014), por Mariana Pícaro Cerigatto e Helen de Castro Silva Casarin;
- (4) **Do quadro negro às redes virtuais: o mal estar docente na era da cibercultura** (2014), escrito por Vanina Costa Dias, Marcelo Fonseca Gomes de Sousa e Viviane Marques Alvim Campi Barbosa;
- (5) **Educar para as mídias: o desafio continua em relação aos meios convencionais e não apenas frente a novas tecnologias** (2014), do professor Geder Luis Parzianello;
- (6) **A educomunicação possível: práticas e teorias da educomunicação, revisitadas por meio de sua práxis** (2017), de Claudemir Edson Viana; e o
- (7) **O desenvolvimento regional e a educação tecnológica a partir da temática da Educomunicação** (2021), por autoria da pesquisadora Ana Maria Teles; ainda,
- (8) **Experiências de educomunicação em oficinas para professores e estudantes de licenciatura** (2021), de Débora Gallas Steigleder e Claudia Regina da Silva;
- (9) **Educomunicação na prática: reflexões sobre a educação para as mídias nas escolas** (2021), de Antônio Nolberto de Oliveira Xavier e Edna Maíle Viana Araújo;
- (10) **Revoluções dos Suportes e da Leitura na Sociedade e na Escola: do Códice do Hipertexto** (2021), por Levi Henrique Merenciano, Carlos Henrique Sabino Caldas, Luiz Antonio Feliciano e Priscila Florentino de Melo Merenciano.

No sentido da metodologia aqui aplicada, nosso produto final representa como que um inventário de nosso percurso de aprendizagem do tema em questão, pelo que nos parece po-

der indicar um caminho seguro, conceitual e compreensivo, também a outros professores que se iniciem no estudo de questões em mídia educação.

## 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Educomunicação: breve contextualização na América Latina e no Brasil

Conforme SOARES (2014), a educação midiática na América Latina advém dos anos 60, a partir de projetos que se firmaram através, principalmente, do programa *Plan de Niños* (PLAN-DENI), de iniciativa do pedagogo Luis Campos Martínez, onde se faziam análises de produções de cinema. Ao final da década de 60, a OCIC (Organização Católica Internacional de Cinema) assumiu o PLAN-DENI e, por três décadas seguintes, o multiplicou em países como o Uruguai, o Brasil, o Paraguai, a República Dominicana, além do Equador. No Brasil, o programa denominou-se “Cineduc”, estabelecendo-se no Rio de Janeiro. (SOARES, 2014, p. 28-29)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) surge com um papel de articulação de aproximação entre a comunicação e a educação já no final da década de 70, criando um plano comum, denominado “Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe”, importante para a ampliação do debate sobre um efetivo enfrentamento pela democratização das políticas de comunicação no continente. Neste caminho, surgiu no Brasil, entre os anos de 1980 a 1990, o projeto “Leitura Crítica da Comunicação” (LCC), promovido pela União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC).

Em maio de 1998, autoridades em educação da América Latina tiveram a oportunidade de troca de experiências com “educadores para a mídia” (*media educators*) dos mais importantes países do mundo (SOARES, 2014, p. 31). Em São Paulo, realizou-se o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, convocado pelo NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, que fora coordenado por Ismar Soares, pesquisador precursor do campo da Educomunicação na América Latina e um dos fundadores do curso de Licenciatura em Educomunicação na Universidade de São Paulo (USP).

Soares (2014) foi o precursor da defesa de que *Media Education* pudesse se preocupar com o processo comunicativo, e não prioritariamente, na avaliação dos meios de informação por si só. Após isso, o congresso, assume, então, que a Educação para mídia (*Media Education*) não era tão somente um assunto educacional, mas um problema cultural, trazendo com isso a público o conceito de Educomunicação.

Tratando de conceitos no campo da educomunicação, cabe ressaltar que há uma diferença fundamental entre *educação para as mídias*, por meio da qual se pensa educar o consumo consciente da informação e do entretenimento oportunizado pelas mais diferentes formas de mídia; e *mídia para a educação*, um empenho pela atualização de recursos pedagógicos que se beneficie da tecnologia midiática que podemos usufruir.

Para se evitar a construção de um ensino tecnologizante, reducionista, excessivamente instrumental, é necessário compreender que as duas dimensões não andam sozinhas. Uma precisa da outra. Para que se tenha não só um ensino mais inovador, atual e dinâmico, mas também ainda cada vez mais humano, capaz de promover efetivamente o conhecimento e a emancipação do sujeito; objetivo maior, aliás, de todo fazer pedagógico. (PARZIANELLO, 2021)

No Brasil, de algum modo, têm sido relatadas práticas midio-educativas nas escolas. Análise de filmes, vídeos, fotografias, imagens fixas e até mesmo de matérias jornalísticas. Informações da vida cotidiana dos artistas preferidos, da política, etc., veiculadas na internet e que causaram comentários nas redes sociais, também são, frequentemente, abordadas nas salas de aula. As mídias sociais trazem o debate sobre eles, seja através de *memes*, vídeos curtos, tipo *TikTok*. Porém, as escolas públicas brasileiras ainda não incorporaram as práticas de uso da rede de computadores integralmente, seja por falta de investimento estrutural, ou ainda pela falta de formação dos professores para atuação no fazer pedagógico com essas ferramentas e novos modos de aprender.

### 3 - METODOLOGIA

#### *3.1 Abordagem metodológica para pensar o desafio do educador na alfabetização midiática e tecnológica*

O conceito abrangente de educomunicação, onde a comunicação e a educação se inter-relacionam e colaboram ao preparar o cidadão para novas realidades e configurações de mundo (SOARES, 2014), contribui para entender que ações convergentes entre educação e mídia (comunicação) através de novas tecnologias, numa perspectiva de empoderamento para as transformações humanas no uso das linguagens (audiovisuais, digitais e impressas), pode ser um caminho que venha a facilitar o desenvolvimento da aprendizagem, consequentemente, da relação entre pessoas, e do ser humano com o mundo, possibilitando o entendimento do universo ao redor, ainda que este se apresente complexo.

Os meios de comunicação e os conteúdos disseminados nas mais diversas tecnologias têm agendado o debate público e interferido no cotidiano e na tomada de decisões em termos de trabalho, participação política, educação e entretenimento (CERIGATTO e CASARIN, 2017), o que torna um desafio o desenvolvimento de alunos autônomos para fazer escolhas no percurso da construção do seu saber. As dúvidas de método perpassam a necessária tomada de decisão do professor na prática pedagógica: Por onde começar? Quais textos escolher? Qual metodologia abraçar? Diante de tamanha complexidade, como é possível, num mundo de tanta diversidade tecnológica e diante de tantos efeitos que a comunicação de massa provoca nos sujeitos, estabelecer conectividade professor-aluno? Um tema contemporâneo e transversal que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta na educação para o consumo.

De acordo com Thompson (1998), a revolução comunicativa provocada pelo desenvol-



vimento dos meios de comunicação modificou profundamente a comunicação humana nas sociedades contemporâneas e reestruturou, de maneira radical, as relações entre as pessoas (apud CORAZZA, 2016, p.13).

McLuhan (1964), explica que, a partir da capacidade de manipular informação, os seres humanos passaram a dominar o uso de instrumentos juntamente com o desenvolvimento das mãos e do cérebro. Lidar com essa excessiva abundância de informação – boa ou má – dificulta a tomada de decisões, o que constitui o desafio do docente deste tempo, que deve estar preparado para lidar com as novas tecnologias da leitura (linear ou não linear) e saber interpretá-las mediante aos novos materiais de ensino e aos novos suportes, tornando esses suportes mediadores de aprendizagem. (McLUHAN apud MERENCIANO et al, 2021, p.37).

A questão é que não estamos, como docentes, preparados. E que esta preparação não é simplesmente dada por um imperativo categórico de momento, como vimos acontecer na pandemia da Covid-19. É preciso, sobretudo, uma política pública de formação continuada. Segundo Steigleder e Silva (2021, p.580), a formação de professores, para incorporar práticas educacionais, ainda é bastante limitada, seja nas diversas formas de graduação ou mesmo nas ações de capacitação de professores que atuam nas diversas redes de ensino. Para tanto, faz-se útil e imprescindível ter uma postura de problematizador dos conteúdos nos espaços educativos, bem como, o domínio de metodologias de análise de comunicação e de produção midiática. É importante, também, saber fazer a leitura crítica dos produtos da mídia, e, ainda, selecionar o que há de relevante para se comunicar, garantindo, assim, o seu valor de uso no contexto escolar.

Notadamente, atuar como professor nas escolas públicas brasileiras de ensino básico pode estar sendo o desafio da década, e com a pandemia, e conseqüentemente, a necessidade de aulas remotas, isso se tornou mais premente, uma vez que as tecnologias da informação alcançaram o ambiente educacional de maneira abrupta e não somente o aluno-leitor teve de aprender e saber conectar-se sem se intoxicar, como também o professor de fazer uso das mídias e entender a importância delas, para facilitar e magnificar a prática pedagógica, sem contudo, desviar-se do foco da aprendizagem.

Nesse processo, as dificuldades se apresentam ao professor desta era da Inteligência Artificial (I.A), por mais que se questione se a isso se possa definir ou chamar de inteliGgência, já que é ainda o humano quem inteligente cria o algoritmo que determina as ações, é preciso ter a percepção e a flexibilidade para estar em diferentes papéis no chamado professor 4.0: de aprendiz, mediador, orientador e pesquisador na busca de novas práticas. É preciso saber que no caminho (método), podemos encontrar saberes que nos nortearão como a proposta da educação e que amenizam as nossas ansiedades.

Tais como nos oferece MORIN (2011):

Não temos nenhuma certeza, nenhuma prova irrefutável de que haverá progresso, não temos nenhuma promessa, mas temos, apesar de tudo, finalidades e valores. Nós podemos apostar neles. E nutrir uma esperan-

ça[...] Uma esperança do improvável. [...] Esperar o improvável, apostar e trabalhar na direção de nossas finalidades e de nossos valores é mais reconfortante do que se curvar diante do fato consumado ou apenas “sobreviver”. (MORIN apud SARMENTO, 2021, p. 37)

O educador é desafiado nesse contexto para a educomunicação não é tão somente, de modo prático, pela falta de um ambiente escolar pensado para a alfabetização midiática, como também, a composição de um coletivo de desiguais, dentre eles, o acesso à internet, dado como indicador de pobreza, notadamente, entre os alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio no Brasil. Uma parcela considerável de brasileiros infanto-juvenis, estudantes de escolas públicas, em grandes centros e mesmo fora deles, fica à margem de possibilidades educomunicativas. E essa experiência vivenciada pelos alunos, tanto individualmente quanto em coletividade, no ambiente escolar, tem revelado que atividades que se mostram desafiadoras e prazerosas para o processo de aprendizagem, onde as emoções se desenvolvem e se manifestam como formas de expressão, resultam em aprendizado e consequentemente em autonomia crítica. Daí a importância da escola não se tornar um espaço de incomunicação, como vem acontecendo nas interações sociais da vida cotidiana.

Barbero (apud PARZIANELLO, 2014) “aponta para a convicção quanto ao modelo escolar estar ultrapassado pelas demandas da sociedade em rede e denuncia que apesar de todas as reformas, o sistema educacional continua igual em grande medida, com a escola consagrando uma linguagem retórica e distante da vida”. Urge, portanto, repensarmos a escola “à medida que traz para o cotidiano da escola e da família a alternativa de educar para a realidade com a capacidade de alterá-la e não apenas estando o sujeito fadado a sucumbir à força dos imperativos culturais deterministas e aos empenhos da indústria do consumo.” (PARZIANELLO, 2014, p.75).

Importante destacar que a alfabetização midiática desenvolve a capacidade de avaliar conteúdos, objetivos, e postular uma cidadania ativa na sociedade da informação, tornando-se fundamental, primeiramente, que educador e aluno estejam sintonizados e conectados nesse espaço chamado escola, e também para além dela, com a habilidade de perceber, observar e interpretar a influência pela qual estamos sujeitos (professores e alunos), como criadores ou como consumidores de conteúdos midiáticos, e com isso, desenvolvendo autonomia crítica.

Felizmente, cresce, hoje, no Brasil, a disposição para uma colaboração mais sólida entre os agentes que trabalham com Educação Midiática, independentemente da designação das correntes teórico programáticas a que se filiam. O importante – entendem seus promotores – é unir forças para ampliar os espaços de negociação, especialmente com as políticas públicas, ainda resistentes em entender a importância de se tomar a mídia e a comunicação objetos de consideração no trabalho educativo. (SOARES, 2014, p. 35)

Parece desafiador e imperioso para o educador deste tempo, e que não ocupa mais a centralidade do saber, tampouco o caráter de agente de transmissão do conhecimento de outrora, tornar-se dinâmico, sintonizado, depreendido e híbrido, com a finalidade de alcançar

crianças, jovens e adultos que estão extremamente conectados com diversas fontes de informação, e, ainda, observar a maneira de interação deles, a qual não se configura do mesmo modo, e não perder o vislumbre de que desempenha um papel importante na mediação em minerar um determinado conjunto de dados, como também em organizar e orientar na construção do percurso de saberes que o aluno poderá trilhar. Uma metodologia de investigação nesse campo do saber precisará sempre se tornar flexível a estas percepções de que a realidade se configura diferente, sendo necessária uma nova forma de olhar para que se possa compreender (e analisar) a sociedade. Como estabelecido nas competências gerais da educação básica pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p. 9, 2018), para que possa ser visto que dentro das escolas, alunos saibam:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.” (BNCC, 2018, p. 9)

A complexidade que envolve a realidade de sala de aula nesse mundo tecnológico das informações, de dados acessíveis, das ideias diversas, torna impróvel repensar o trabalho do professor, como também da escola. Desenvolver uma educação com princípios no diálogo, na reflexão, na pesquisa, objetivando educar para um tempo que exige cada vez mais autonomia e criticidade desde a mais tenra idade. As aulas precisam, assim, estimular nos alunos o desejo pela busca do conhecimento científico, pela leitura, aguçando a curiosidade pelos diversos saberes, e procurando desafiá-los a compreender o mundo ao seu redor, e assim favorecer o percurso da construção de alguma independência e de pensamento crítico. Há uma falsa percepção de que isso não seja mais interessante nem ao menos viável.

Uma das possíveis trilhas de aprendizagem escolhida pelo professor numa perspectiva emancipadora pode ser a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que de modo geral, parte do levantamento de uma pergunta-chave a que os alunos desejam responder. Nesse caso, os alunos decidem os encaminhamentos do projeto cabendo ao professor o papel de mediador e coordenador das atividades.

A metodologia de aprendizagem baseada em projetos tem como objetivo transformar a representação de mundo que os alunos têm, somando-se ao processo de investigação e criação que eles irão adquirir durante a atividade. O processo de ensino-aprendizagem torna-se muito mais significativo, pois passa a fazer sentido para os alunos. (CASTELLAR, 2016, p. 19)

Desse modo, impelir os alunos nas tomadas de decisões, na comunicação eficaz, assumindo responsabilidades pelas escolhas feitas, e buscar soluções para problemas observados e/ou vivenciados, bem como, deixá-los passar por suas próprias experiências, com erros e acertos, explorando as suas consequências, através de uma educação baseada no respeito, vínculo e afetividade.

Nesse sentido, o ambiente escolar propício para o aprendizado passa pela troca de experiências entre os docentes, para que impressões e sugestões vivenciadas sejam compartilhadas, como também estudantes participativos, dedicados e engajados coadunem-se para o fortalecimento do clima de aprendizagem e conseqüentemente no desempenho escolar ao qual estão intrinsecamente conectados. A formação dos professores quanto a como lidar com alunos indisciplinados, a redução de número de alunos por turma, mas, sobretudo, investimentos significativos em materiais pedagógicos, incluindo a incorporação de novas tecnologias em sala de aula, novas estratégias metodológicas, possibilidade de experimentos em laboratório, etc., é o mínimo que se espera de uma escola rumo a uma educação emancipadora.

### 3.2 Atuação do professor numa era das mediações enquanto novo método<sup>1</sup>

Frente à constante desvalorização do profissional do magistério, e às condições precárias de atuação dos educadores na maioria das instituições educativas, e também das deficiências na formação do educador para atuar nesta perspectiva emancipatória que traz o paradigma da educomunicação (VIANA, 2017), é necessário, não somente, que a sociedade brasileira, bem como o governo compreendam a importância da escola na transformação de uma nação, assim também como a própria escola oportunize diálogos, numa conectividade contínua, com a família, o discente, o docente, a comunidade que a frequenta, e seus gestores para redescobrirem o caminho da educação consistente, para o desenvolvimento efetivo dos sujeitos que constroem seus sentidos nas mediações. (VIANA, 2017, p. 927, 928). “Num tempo em que o velho já se foi, mas o novo não tem forma ainda” segundo Bauman (apud VIANA, 2017, p.934), o ambiente que todos os atores escolares frequentam precisa ser favorável e possível para que práxis educacionais sejam vivenciadas, transformando essa “lacuna” ou “brecha” – teoria do caos - em possibilidades de renovação e ação, principalmente, nesta época em que lidar com o imprevisível, em sala de aula, tornou-se corriqueiro.

Como co-autora deste texto, relato que assumi um concurso público na rede municipal de educação em Cuiabá/Mato Grosso em 2020, e nessa minha vivência empírica, entre os anos 2020 a 2022 em sala de aula, primeiramente no ensino remoto (2020 e 2021), e com o retorno da aula presencial a partir do último bimestre de 2021, atuando em oito turmas/ano com uma média de 30 alunos em cada turma, todas dos anos iniciais do ensino fundamental (4º, 5º e 6º anos), pude sentir os desafios do ensino. No período de aulas remotas, os estudantes tiveram dificuldade de acompanhar as aulas pela ausência de recursos tecnológicos, e sem nenhuma aula síncrona, tendo somente acesso às atividades pelo aplicativo *WhatsApp* ou impressas e entregues aos alunos para aqueles que não tinham acesso a um *smartphone*. Portanto, sem nenhuma mediação ou interação por parte do educador/aluno/colegas. É irrefutável a desigualdade de acesso aos meios tecnológicos, quando comparada às escolas particulares, onde mesmo de maneira remota, os alunos tiveram aulas síncronas.

---

<sup>1</sup> Teoria/era das mediações: abordagem a partir do Sujeito em seu cotidiano, de sua efetiva relação com o contexto, à medida que entende que é desta relação e nesta particularidade que os sentidos são construídos e negociados. (Martín-Barbero apud PARZIANELLO, 2021)

Com o retorno da aula presencial, a rede municipal de ensino fez um diagnóstico da defasagem pedagógica-educacional, procurando identificar as pendências que precisavam ser suplantadas e promover o desenvolvimento cognitivo-emocional. Como observadora, percebi uma exaustão crescente pelo professor regente (pedagogo), responsável pela turma, quando o foco fora principalmente o ensino de português e da matemática nas turmas que lecionei, bem como a alfabetização, em alguns casos, pois havia alunos que não sabiam ler no 4º ano.

Ainda em 2021, com o objetivo de proporcionar aulas mais dinâmicas e interativas, e assim contar com a participação e interesse dos estudantes, e como professora de área, atuando no ensino de Língua Inglesa, procurei conhecer metodologias que pudessem basear os meus planejamentos das aulas, assumindo uma postura crítico-reflexiva em como adotar uma estratégia que colaborasse para o ensino-aprendizagem da língua franca. No entanto, deparei-me com algumas intempéries, como por exemplo: a desvalorização do trabalho, principalmente, por não haver nenhum material didático para auxílio, nem mesmo dicionários, para realizar o trabalho educativo escolar; ou ainda, quais métodos usar para identificar se o aluno estava de fato assimilando o conteúdo ensinado, em turmas numerosas e aulas semanais de apenas duas horas, por exemplo.

Em 2022, tive que assumir uma atribuição em quatro escolas para completar a carga horária de 20h/semanais que deveria cumprir. O que foi extremamente exaustivo: ter de trabalhar cada dia da semana em uma escola. Contudo, já cursando a pós-graduação em Mídia Educação, foi possível utilizar saberes aprendidos na atuação em sala de aula de modo refletido. Dentre as turmas que lecionei, em uma delas (6º ano) eram alunos bastante engajados durante as atividades propostas, e isso foi muito significativo para mim, uma vez que o objetivo era que eles participassem de forma ativa durante as aulas. Estimular o protagonismo infanto-juvenil dentro das escolas públicas brasileiras, numa educomunicação possível, é uma maneira de formar sujeitos autônomos, conscientes de sua cidadania, e dispostos a negociar sentidos em circulação na escola, comprometendo-se com o bem-estar daqueles que estão a sua volta e na sua comunidade.

Neste contexto, entendo que o educador, na sala de aula, é um mediador, quando qualificado, para ampliar o debate com seus estudantes e ajudá-los em sua formação. Porém, toda a comunidade escolar precisa encontrar essa sintonia para que o desenvolvimento desse projeto não venha a ser identificado como o de um professor que apenas e simplesmente resolveu implementar algo novo na escola, mas que todos estejam engajados e envolvidos com o seu desenvolvimento. Isso perpassa pela discussão do Projeto Político Pedagógico da escola, documento que na maioria das escolas existe apenas para o cumprimento das exigências documentais, e que fica engavetado por todo o ano, o que é um erro.

Com engajamentos de todas e todos, a escola poderá desenvolver projetos com os alunos e apoiar processos de construção do conhecimento, utilizando tecnologias, beneficiando a aprendizagem. Convém salientar, conforme Rocha e Xavier (2021), as limitações quanto ao acesso dos professores para a proposta de mediação tecnológica na educação para estimular os processos educacionais inclusivos de letramento digital/visual, que esbarra em alguns aspectos, dentre eles: o acesso dos professores aos equipamentos, a falta de espaços próprios

para a utilização da mídia nas aulas, a dificuldade de interlocução sobre a temática com os gestores, a falta de capacitação para a criação de projetos para o uso social dos dispositivos e de uso adequado para o manejo de aparelhos tecnológicos, e ainda, a debilidade de investimentos na educação pública pelo Estado, com equipamentos entulhados à espera de conserto e o desafio quanto à mudança do contexto inseguro que as instituições demonstram com relação ao uso das mídias nas aulas.

Lopes (2009) contribui:

Essa mudança do como escrever ou ler nesse novo ambiente digital requer negociação, discussão dos prós e contras, das facilidades e dificuldades que tal atitude pode gerar e, principalmente, de opção pelo momento de usar, ou não, uma tecnologia específica, um recurso tecnológico adequado. Todo esse processo pode ser chamado de uma nova alfabetização, ou melhor, de uma nova forma de letramento, uma formação tecnológica. (LOPES, 2009, p. 167)

São diversos os pontos a serem discutidos e o papel deste artigo teórico e reflexivo não é, obviamente, esgotar o assunto, mas, instigar o debate nos âmbitos acadêmico e das escolas para que reflitam, e assim, conectem-se de novos modos/meios e oportunidades para um modo de ensinar na era digital. Essa abordagem da educomunicação dentro das escolas é ainda nova no Brasil, mas pelas leituras feitas, conclui-se que já se somam dezenas de experiências bem-sucedidas, como possibilidades de se fortalecer nos próximos anos. A exemplo delas, é possível citar a experiência exitosa da criação, ainda em 2001, da Educom.radio pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo: um projeto voltado a combater a violência nas escolas:

Em 2001, a Prefeitura de São Paulo convidou o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (USP) a levar a prática educacional a 455 de suas escolas de ensino fundamental. Inicialmente, o Educom.rádio foi considerado como uma ação alternativa de assistência social, destinada a reduzir a violência nos estabelecimentos de ensino mas, no final do programa de formação, em 2004, com a promulgação de uma Lei Municipal especialmente voltada à prática do conceito (Lei 13.941, de 12/2004), a Educomunicação foi integrada ao âmbito do currículo. (SOARES, 2014, p. 33)

E, ainda, a adoção da prática educacional por parte do Ministério do Meio Ambiente, com o objetivo de promover a educação midiática de gestores encarregados das áreas de preservação socioambiental (SOARES, 2014). Essa prática permitiu a autonomia crítica de jovens para o uso da palavra e dos meios de comunicação na defesa dos “direitos da terra” na preservação da vida no planeta. Há muitos relatos disponíveis de propostas pedagógicas na literatura da área. Nosso intuito não é buscar receituários didático-pedagógicos, mas descrever os desafios que se colocam diante do professor que se dispõe a trabalhar com alfabetização midiática.

Para isso, é preciso que o professor se coloque na condição de sujeito, qual seja, a de

assumir que, embora não sendo absolutamente a única fonte do saber, e nem o único envolvido, tem uma responsabilidade diante dele, e tente construir um ambiente saudável, propício para os estudos, sem ignorar as potencialidades de mídia e em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola onde atua. Observa-se a importância de professores alfabetizados em mídia e informação e com habilidades pedagógicas necessárias para ensinar a alfabetização midiática, desempenhando um papel relevante e peculiar para o momento atual da educação no Brasil, com o retorno das aulas presenciais, após período pandêmico da Covid-19, onde os desafios se mostraram hercúleos, gigantescos.

## 4 – RESULTADOS

### 4.1 Educomunicação: modos e possibilidades

As mudanças profundas e rápidas através das tecnologias na sociedade têm reverberado nas escolas públicas brasileiras, constituindo-se, com isso, num novo modo de ensinar e construir saberes. Usar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, com a pandemia da Sars-cov-2 (Covid-19) no mundo, tornou-se uma necessidade no âmbito da educação e provocou um aceleração, pois, anteriormente à pandemia mundial, pesquisas já mostravam essa importância no “chão da escola”. Não cabe mais o tipo de ensino onde o professor é o centro do saber e que o aluno é apenas o receptor. Nesta nova era, professor e aluno aprendem juntos e ensinam também. O conhecimento é construído para além das quatro paredes da sala de aula. É interessante pensar que as fronteiras, enquanto espaço e tempo, superam o ambiente escolar. Com o uso das TDICs, os espaços das práticas escolares se reconfiguram para um lugar onde o indivíduo se move, se comunica e se constitui, para além dos muros das escolas.

Esta deve ser incorporada no seu fazer cotidiano, mas não substituindo a sua função docente, e sim, dando a ele diversas possibilidades e ferramentas que podem ser incorporadas às aulas, tornando-as mais atrativas aos alunos.[...] As novas tecnologias precisam ser contempladas na prática pedagógica do professor, de modo a incrementar sua ação e interação no mundo contemporâneo, com critério, ética e uma visão transformadora da escola. (DIAS, et al., 2014, p. 561-562)

Enquanto educadores, precisamos estar conscientes de que os alunos que cresceram na era digital não são os mesmos das gerações anteriores, portanto, o modo de processar e de construir conhecimentos se difere diametralmente. Logo, uma nova forma de pesquisa é necessária para empreender o fenômeno. Mais do que as escritas, as imagens, as mídias, os dados estão presentes recorrentemente neste novo modo de aprender, e é possível ter êxito na aprendizagem através delas. Essa nova forma de se fazer o ensino faz parte da evolução do ofício do professor. E as TDICs proporcionam a releitura de situações de aprendizagem mais ricas, complexas e diversificadas, onde o aluno pode se sentir competente, autônomo e motivado.

Nesse sentido, a pesquisa feita pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvi-

mento da Sociedade da Informação (Cetic.br) realizada anualmente, desde 2010, e que trata de uma investigação dos usos e apropriações das tecnologias, tendo como foco o uso da internet nas escolas, destaca a importância do uso de tecnologias em sala de aula. Nas escolas públicas onde atuo, como professora, esse processo se constitui, por algum tempo, distante e demorado, uma vez que os alunos são proibidos de acessar a rede, e o professor não consegue conectar-se pela indisponibilidade de alcance do *wi-fi* em todas as salas de aula. É preciso transformar essa realidade o quanto antes, para que o processo pedagógico, os saberes, tanto quanto a importância do acesso dos estudantes no uso das TDICs sejam realidade.

É inevitável também refletir, que para além do desafio do uso de tecnologias no âmbito escolar, diante das dificuldades diversas que o educador possa enfrentar, como a necessidade de formação (UNESCO, 2013), o uso de diferentes mídias, a produção de conteúdos digitais, e ainda o uso crescente de redes sociais, temos crianças e adolescentes mais presentes nesses espaços cibernéticos, onde o modo de comunicar tem mais a ver com algoritmos do que com sensações, e sentimentos, diante desse novo modo de aprendizado. É preciso reelaborar o processo de ensino-aprendizagem, para alunos tão heterogêneos e conectados, num mundo digital. Nesse contexto, o saber do indivíduo, bem como seu jeito de aprender são componentes importantes e relevantes para a construção desse novo caminho.

É necessário partir da compreensão de que os desafios ainda são enormes, tanto atuais quanto futuros, porém, não há espaço para retrocessos, ainda que o ambiente e as condições não sejam ideais. Implementar práticas educacionais no ambiente escolar, passando pelo caminho da articulação, do planejamento, da gestão escolar, do modo de avaliar, juntamente com os atores sociais desse ambiente físico e virtual chamado escola, constitui-se urgente, um imperativo real. Para isso, é preciso integrar os saberes das tecnologias de informação e comunicação através da educação para as mídias; isso será um passo significativo para as transformações profundas que se deseja ver numa aprendizagem integradora, ativa e significativa.

Segundo Soares (2014), a ideia que se pressupõe de que há um modelo único para se promover a educação midiática é vazia, pois, historicamente, os programas filiam-se a outros protocolos que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública: o moral, o cultural e o mediático (ou educacional), (SOARES, 2014, p. 25). Este último, com a preocupação e objeto de análise de toda forma de comunicação, onde se busca por práticas democráticas operando por projetos, valorando todas as formas de se expressar, com foco na ampliação da comunicabilidade dentro da comunidade escolar. Nesse campo, é salutar ressaltar que todos os participantes do ambiente escolar são aprendizes e conjuntamente educadores. Conforme Soares (2014):

De 1998 até este início de segunda década do século XXI (2014), a observação de Davadoss segundo a qual o tema da relação Comunicação/Educação, na perspectiva educacional, havia ultrapassado a questão da mídia para adentrar a área da cultura. Não apenas se confirmou, como abriu portas nas políticas públicas, facilitando o ingresso da Educação Midiática onde até há poucos anos o sistema educativo resistia em discutir o assunto. (SOARES, 2014, p. 33)



Considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata das competências socioemocionais, como aspectos que devem ser abordados com intencionalidade nas escolas, uma vez que se essas habilidades podem ser aprendidas e aperfeiçoadas todos os dias, concretizar isso passa por estar disposto e interessado por novas experiências no fazer pedagógico, e construir esse ambiente de abertura e respeito, onde toda a comunidade (professor, aluno, família, etc.) possa ser capaz de atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa. A Educação para as mídias e a Mídia para a educação, conforme imagem 1, trazem essa proposta, onde dois modos do fazer pedagógico se encontram: a promoção do conhecimento e a emancipação do sujeito.

**Figura 1 – Um modo de diferenciar Educação para as mídias e a Mídia para a educação. (BELLONI, 2009).**



Fonte: Elaboração da autora

É possível afirmar que elas não andam sozinhas, uma depende da outra. Caso não seja assim, a construção de um ensino será tecnologizante, reducionista e excessivamente instrumental. A compreensão acerca da interdependência proporcionará um ensino inovador, atual, dinâmico, humano, necessário para a promoção do conhecimento e emancipação do sujeito, que é o objetivo do fazer pedagógico.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise feita através dos artigos fornece ponderações relevantes para o momento crítico em que vive o ambiente escolar brasileiro. Foi possível deferir a relevância, enquanto educadores, da necessidade de se buscar novos modos de se estar em sala de aula, conscientes que os alunos da era digital não apresentam os mesmos comportamentos das gerações anteriores, e que, portanto, o modo de processar e de construir conhecimentos difere diametralmente, exigindo mudanças do professor. Nenhuma delas, no entanto, alterou o fato da necessidade da presença do mediador na construção do saber, pelo contrário, só a confirmou cada vez mais.

Construir esse caminho para o desenvolvimento do sujeito crítico e autônomo, através da alfabetização mediática é um dos possíveis modos com que educadores, alunos, gestores, enfim, toda a comunidade escolar, pode desenvolver conjuntamente um espaço favorável e possível para que a *práxis* educacional seja vivenciada. A revisão bibliográfica sobre como as práticas educacionais e os artigos escolhidos para análise, nos permitiram pensar a contribuição que nos cabe no fazer pedagógico que seja de fato modo inovador e atrativo nas escolas, dado o desafio contemporâneo com as novas tecnologias. Os caminhos possíveis para o desenvolvimento do sujeito crítico e autônomo no ambiente escolar se dão hoje, necessariamente, por novas tecnologias, pelo que precisam alunos e professores uma nova alfabetização (*literacy*) quanto ao uso e os potenciais das mídias na educação. O clima de aprendizagem e o desempenho escolar que se deseja implicam a compreensão da educação. Há um desafio que se coloca ao professor, mas, também, uma sobrecarga de responsabilidade por vezes demasiado centrada sobre os ombros dele. É preciso que o desafio seja encampado por todos.

## REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Págs. 1-30. 3ª Ed. Coleções polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Editora ABDR,, 2009.

CASTELLAR, Sonia M.Vanzella. **Metodologias Ativas**: projetos interdisciplinares. 1º ed. São Paulo: FTD, 2016.

CERIGATTO, Mariana Pícaro; e CASARIN, Helen de Castro Silva. Contribuições da media literacy para a avaliação crítica de fontes de informação midiáticas. In: **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. Organizado por SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; e XAVIER, Jurema Brasil. São Paulo: ABPEcom, p. 225-231, 2017. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/1/1/189-1>. Acessado em: 02 jul. 2022

CORAZZA, Helena. **Linguagens nos modos de narrar**: possibilidades e desafios para a Educomunicação. Questões teóricas e formação profissional em Comunicação e Educação, Vol. 1, p. 129-142. Eliana Nagamini (orgs), 1º EDITUS: Editora da UESC, 2016.

DIAS, Vanina Costa; SOUSA, Marcelo Fonseca Gomes; e BARBOSA, Viviane Marques Alvim Campi. Do quadro negro às redes virtuais: o mal estar docente na era da cibercultura. In: **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. Organizado por SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; e XAVIER, Jurema Brasil. São Paulo: ABPEcom, p. 556-562, 2017. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/1/1/189-1>. Acessado em: 20 nov. 2021

LOPES, Cristina Lima Paniago. **Formação tecnológica do professor em uma sociedade digital**: desafios e perspectivas. Polifonia, p.165-174. Cuiabá: EDUFMT, 2009.

MERENCIANO, Levi Henrique; CALDAS, Carlos Henrique Sabino; FELICIANO, Luiz Antonio; e MERENCIANO, Priscila Florentino de Melo. Revoluções dos Suportes e da Leitura na Sociedade e na Escola: do Códice do Hipertexto. In: **Comunicação, Tecnologia & sociabilidade**. SOUZA, Marcela F. P.; PORTARI, Rodrigo D. L.; e FERREIRA, Dôuglas A. (orgs), ed. 1º, Catu: Editora Bordô Grena, 2021.

MORIN, Edgar. **Edgar Morin**: ética, cultura e educação. PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA Cleide R. S.; e PETRAGLIA, Izabel. (orgs.). 4º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum – BNCC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acessado em: 10 set. 2022

PARZIANELLO, Geder Luiz. **Educar para as mídias**: o desafio continua em relação aos meios convencionais e não apenas frente a novas tecnologias. Educação para mídia. Vol. 5. Págs. 70-82. 1ºEd. , Brasília: Editora MJ, 2014.

\_\_\_\_\_. **Instrumental Didático**. UNIPAMPA. Pós-graduação em Mídia Educação, 2021. Disponível em <https://moodle-ead.unipampa.edu.br/>

ROCHA, Edna Maíle Viana Araújo; e XAVIER, Antônio Nolberto de Oliveira Xavier. Educomunicação na prática: reflexões sobre a educação para as mídias nas escolas. In: **Trajetórias da educomunicação nas políticas públicas e a formação de seus profissionais**. SOARES, Ismar de Oliveira; e VIANA, Claudemir Edson. (orgs), ed. 1º, São Paulo: ABPEcom; Instituto Palavra Aberta. p. 177-191, 2021. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/30/22/941-1>.

Acesso em: 04 out. 2022

SOARES, Ismar de Oliveira. **Vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação**. Vol. 5. Págs. 23-35. 1ºEd. Brasília: Editora MJ, 2014.

STEIGLEDER, Débora Gallas; e SILVA, Claudia Regina da Silva. Experiências de educomunicação em oficinas para professores e estudantes de licenciatura. In: **Trajetórias da educomunicação nas políticas públicas e a formação de profissionais**. Organizado por SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; São Paulo: ABPEcom; Instituto Palavra Aberta. p. 580-594, 2021. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/30/22/975-1>. Acesso em: 29 set. 2022

TELES, Ana Maria. O desenvolvimento regional e a educação tecnológica a partir da temática da educomunicação. In: **Comunicação, tecnologia e sociabilidades**. SOUZA, Marcela F. P.; PORTARI, Rodrigo D. L.; e FERREIRA, Dôuglas A. (orgs), ed. 1º, Catu: Editora Bordô-Grena, p. 13-32, 2021.

VIANA, Claudemir Edson. *A educomunicação possível: práticas e teorias da educomunicação, revisitadas por meio de sua práxis*. In: **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. Org: SOARES, I. O. VIANA, C. E. , XAVIER J. B. São Paulo: Editora ABPEducom, p. 925-942, 2017.

UNESCO. **Media and information literacy: curriculum for teachers**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Setor de Comunicação e Informação, 2011. Acessado em: 07 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: 07 out. 2021

# CAPÍTULO 7

## MÍDIAS E INFÂNCIA: O YOUTUBE NA FORMAÇÃO DO EU E DO OUTRO

Amanda Mussi  
Sandra Barbosa Parzianello

### RESUMO

As plataformas de conteúdos digitais têm ganhado um grande espaço no cotidiano das crianças por serem de fácil acesso e onde muitos se sentem à vontade para se expressar, entre as quais o YouTube aparece como destaque. O presente trabalho discute quão inclusivos são os conteúdos produzidos e publicados nessa plataforma para crianças. A pergunta central se baseia em questionar qual o lugar direcionado às crianças com deficiências nos conteúdos produzidos e disponibilizados nesta plataforma. Trata-se de um estudo qualitativo, bibliográfico e exploratório, analisando vídeos e conteúdos disponíveis. Com a pesquisa, foi possível identificar que não há inclusão de crianças com deficiências nos materiais analisados, sendo necessário críticas e representatividade desse público nas plataformas digitais, na busca por uma cidadania ativa dessas populações. Nesse sentido, sempre há uma busca de oportunidades para o desenvolvimento de brincadeiras, com interações e aceitação adequadas às diversas barreiras enfrentadas pelas crianças com deficiência.

**Palavras-chave:** Crianças com Deficiência; Inclusão; YouTube.

### 1 - INTRODUÇÃO

O avanço das novas tecnologias tem exercido um protagonismo crescente na vida das novas gerações, articulando, também, a forma como se percebe e se transforma o mundo midiático. Nesse contexto, muitas crianças já estão socializadas a uma instituição paralela, diferente do ensino formal, levando-as ao desenvolvimento de novas habilidades por meio das múltiplas linguagens das novas tecnologias. Atualmente, a escola encontra grandes desafios em se adequar ao uso das mídias, contudo, ela necessita ter as mídias como seus parceiros de trabalho na função social de formar cidadãos.

Há décadas, assistimos ao maior desafio da contemporaneidade: o de incluir populações e dar acesso às pessoas mais diversas no mundo digital. Mas, a educação formal e a capacitação dos sujeitos dependem de projetos, via políticas públicas, que busquem por capital e investimento que fazem a diferença no dia a dia dos sujeitos. Sem constrangimento, muitas lideranças assistem à morosidade do sistema, tornando-se alvo de críticas, por isso mesmo, nem sempre positivas ao seu respeito.

O YouTube se faz presente na vida de grande parte da população, seja pela facilidade no acesso ou pelo imenso acervo oferecido. Na escola não seria diferente. Um trabalho desenvolvido com alunos na faixa etária dos três aos onze anos fez despertar a motivação pelos vídeos infantis disponibilizados na plataforma, com isso, se transformou em objeto de análise deste artigo. A curiosidade e interesse dos alunos nesta plataforma nos fazem perceber o grande aliado que temos. No YouTube, encontramos vídeos que auxiliam na compreensão dos conceitos matemáticos, na alfabetização, na apreciação de história etc. Porém, é necessário entender seus benefícios e como utilizá-los adequadamente dentro de um planejamento em sala de aula. A familiaridade das crianças com essa plataforma pode ser de grande valia em seu desenvolvimento pessoal e cognitivo.

Foram explorados 10 canais infantis, sendo as buscas feitas por meio de pesquisas na internet, sugestões do próprio YouTube, ranking de canais e vídeos mais acessados e sugestões dos alunos. Os canais analisados foram: Blippi; Flávia Calina; Manu e Pepê; Canal da Lele; Numberblocks; Brincando com a tia Fla; Luccas Neto; Turma do Folclore; Galinha Pintadinha e Sarah de Araújo.

Essa plataforma, com longo alcance de usuários, sem limite de idade, permite o acesso e as visualizações livres, inclusive, do público infantil. “Esta plataforma de compartilhamento de vídeos, que funciona ao mesmo tempo como rede social, é espaço prioritário para crianças e adolescentes que procuram palco para atuar, expressar opiniões e identidades e para contar histórias sobre a sua vida cotidiana.” (MIRANDA et. al, 2018, p. 176).

Nós nos perguntamos, então, qual o lugar direcionado às crianças com deficiências nos conteúdos produzidos e disponibilizados nesta plataforma. E, para respondermos esta questão, alguns objetivos foram traçados: I) Entender as mudanças culturais sobre o conceito de infância; II) Conhecer os canais do YouTube mais acessados pelo público infantil e observar as narrativas; III) Relacionar os conteúdos mais vistos nessa plataforma (YouTube) com as representações acerca das diferenças na infância, sobretudo, quanto às deficiências.

Assim, no decorrer do trabalho abordaremos o entrelaçar de mídia e cultura, situando a criança como cidadã e ser ativo no mundo, onde sua participação e desenvolvimento são fundamentais. Continuando, é explorado o panorama histórico e cultural da formação da infância, as interações sociais, as linguagens e suas interpretações. Finalizando com a relação do eu e do outro, respondendo à questão inicial que fomenta o presente trabalho com os conteúdos disponíveis em tal plataforma, relacionando as diferenças na infância dentro deste público variado em idade, condição física, psíquica e social. Por fim, é apresentada uma possibilidade de aliança entre mídia e educação, sendo a escola uma das instituições mais importantes na vida dos indivíduos, capaz de modificar padrões pré-estabelecidos.

## 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

O uso das inúmeras possibilidades ofertadas pela internet faz parte do cotidiano de grande parte da população, sendo rotina de homens e mulheres que, muitas vezes, têm como

o primeiro movimento do dia o clique na tela do smartphone. Esses padrões comportamentais dos adultos e seus usos, segundo Kishimoto (1988), são assistidos e muitas vezes copiados pelas crianças, seres ativos que estão iniciando suas leituras sobre o mundo – e, por isso, evocando a realidade que as circunda.

Dentre as variadas ofertas, os vídeos que envolvem desenhos animados, tutoriais, jogos e outras atrações antropomórficas<sup>1</sup>, são possibilidades atraentes para o público infantil, e têm alcançado cada vez mais usuários e interessados, pois o uso se transforma em entretenimento, comunicação e interação. A plataforma YouTube, por exemplo, é campo para investigações nesse sentido porque muitas crianças produzem e acessam conteúdos de variados segmentos, sendo os likes e visualizações o “motor” impulsionador para o crescimento dos canais. As crianças se sentem curiosas com as brincadeiras e jogos apresentadas e/ou ensinadas pelos youtubers mirins, se sentem encantadas com os locais e brinquedos explorados e o dia a dia de diversão que parece não ter fim. Assim, cada vez mais, se sentem instigadas a consumir os conteúdos.

Os desafios que envolvem o uso da internet por crianças são inesgotáveis, enquanto pontos positivos e negativos dividem as opiniões de teóricos, professores, cientistas, pais, mães e responsáveis, os conteúdos presentes nos veículos de comunicação e mídia influenciam sua formação.

Há algumas décadas, a televisão é tomada como vilã no discurso de boa parte da população, que se divide entre os sujeitos que viam nela o declínio da humanidade, e entre aqueles que se adequavam, grupos que Eco (1971) nomeou de apocalípticos e integrados. Cabe ressaltar que as mídias e suas ofertas são produtos da cultura, por isso é campo onde os meios de comunicação de massa se fixam, e o YouTube, como ferramenta de acesso das crianças aos conteúdos digitais:

(...) promove variadas possibilidades de interações na atual perspectiva de infância. Estas interações não só transformam as relações das crianças com os recursos midiáticos como, também, impactam nas construções identitárias dos pequenos e pequenas, possibilitando novas e múltiplas formas de se constituir criança na pós-modernidade. (ARAÚJO, 2019, p. 2)

Um hiperlink conecta uma notícia à outra mídia, por meio do qual a notícia pode surgir; em um clique somado à sonoridade de uma música, uma criança conecta-se com um mundo de signos, cores e representações, que mesclam realidade e fantasia e contribuem com sua construção e percepção de mundo. As mensagens expostas nas mídias (vídeos, fotos, posts, podcast etc.) direcionadas ao público infantil são, além de reflexo da cultura enquanto construção humana, linguagens da cultura digital, formadas por signos, lidos e interpretados

---

<sup>1</sup> Antropomórficas: adjetivo semelhante ao homem; de aspecto ou aparência semelhante ao da espécie humana; antropomorfo. <https://www.dicio.com.br/antropomorfo/#:~:text=Significado%20de%20Antropom%C3%B3rfico,-deuses%20comportamentos%20e%20sentimentos%20humanos>

pela criança, agente ativo que interpreta e constrói cultura, de acordo com Laraia (2015) – “A Cultura é influenciada pelos homens e os influencia, portanto, é um processo complexo e em contínua transformação.”

Assim, podemos refletir, também apoiados em Araújo (2019) que:

(...) a tecnologia e seus artefatos impactam numa cultura mais ampla, construindo diferentes formas de infância, todas elas influenciadas-direta ou indiretamente pelo contexto tecnológico atual e os modos de ser e estar que dele derivam (ARAÚJO, 2019, p. 16).

Com os muitos conceitos formados e adequados para atender às mudanças históricas da própria língua, o conceito de leitura torna-se de grande relevância. Compreendemos que a língua forma maneiras de pensar, sendo um elemento vivo, cuja leitura não se limita à decodificação silábica. Cada pessoa possui, com auxílio da comunidade, os aprendizados e conexões provenientes das suas experiências, a capacidade de interpretação dos signos, fenômenos e vivências (FERRERO, TEBEROSKY, 1985).

A leitura das imagens antecede à da escrita e emoldura as sínteses de pensamento da criança, sendo assim, a visualização de um vídeo pode ser mais entendível a uma criança do que uma história lida, por exemplo. Os vídeos e outras mídias direcionados ao público infantil alimentam um mercado bilionário, e atuam no processo de endoculturação<sup>2</sup> infantil, na medida que acessam diversas formas de linguagem, abusando do antropomorfismo, conforme Araújo (2019), para “agradar” a construção do que se consolidou nomear de infantil, através da repetição pelos meios de comunicação em massa das informações selecionadas como importantes àquele público, só que:

... é preciso conceber que a infância não pode ser declarada como universal, mas, como diversa, pois, o uso das mídias digitais pelas crianças pode existir de maneiras distintas, mediante o contexto social e cultural em que vivem, e pode impactar o desenvolvimento diferentemente, em função destas novas formas de comunicar e viver. (ARAÚJO, 2019, p. 17)

Com a expansão da internet nos últimos cinquenta anos, e apropriação e uso das ferramentas contidas nas diversas plataformas digitais, crianças de menos idade passaram a integrar e manusear os elementos da cultura digital com um relevante diferencial: se com a televisão as crianças precisam esperar para ver determinado programa, com as plataformas de vídeos, elas podem escolher o que ver.

Não demorou muito para que a indústria localizasse no público infantil uma forma muito lucrativa. Com o apelo da propaganda e pela linguagem, foram articulados nas crianças

---

<sup>2</sup> Endoculturação: De acordo com Vygotsky (1977), trata-se sobre o desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, sendo um processo histórico social no desenvolvimento do indivíduo, onde a criança não nasce com os elementos importantes do ser e sim adquire no decorrer da sua formação.



“quereres” e novas necessidades, visualizando a obtenção de lucro por meio de vendas das ferramentas ou do acesso à internet. Deste modo, objetivando a criação de conceitos de normalidade, beleza e outros padrões, construídos indiretamente, delimitando aquele que serve ou não ao mercado, dispondo de graus de normalidade, por meio de conceitos de si e do outro e tendo o anormal, como o indesejado, se estabelece:

A relação entre imaginário infantil e mídias é bastante imbricada. As mídias inauguram por meio da expansão tecnológica, a possibilidade de um imaginário compartilhado a nível global que dissemina visões e modelos hegemônicos, a partir de suas estruturas narrativas. Produz-se um imaginário que se embrenha na estrutura narrativa, ressignificando questões que lhes parecem pertinentes, tensionando a cultura e disseminando concepções de mundo. Esse processo entre o lúdico, dinâmico e interativo, entre a criança (suas concepções) e o desenho animado, permite à criança recriar “uma realidade particular que lhe é própria no mundo. (PACHECO apud ODININO e SOUZA, 2020, p. 3).

O uso de telas pelo público infantil também reflete os tempos atuais, nos quais o enfraquecimento e o imediatismo das relações são o ponto principal para fomentar o interesse pelo conteúdo. Em meio a uma imensidão de cores, falas programadas e artifícios, o cérebro infantil sofre estímulos exacerbados, muitas vezes, culminando em estresse, refletindo um ciclo que as leva a acelerar a velocidade de audiência aos vídeos, ficarem entediadas e buscarem, cada vez mais, formas de alimentar o padrão de entretenimento midiático estabelecido em sua época.

O uso precoce de aparelhos celulares e tablets pelas crianças é uma realidade que atinge o mundo inteiro, justificado por vários motivos, desde recreação a “cuidados” com as crianças, diante do cotidiano atarefado dos pais, mães e outros responsáveis. Estudos recentes da Neurociências e Comportamento demonstram traços patológicos do uso exagerado de smartphones e outras ferramentas tecnológicas logadas à internet. A nomofobia ou fobia em ficar sem aparelho celular, já é uma realidade a qual perpassa as relações interpessoais de crianças e adultos, refletindo padrões de ansiedade, medo, confusão entre o real e o virtual, além de depressão, conforme Pichonelli (2021).

O arcabouço visando entender a influência do mundo digital na vida da população tem aumentado, mas ainda segue em curso lento, sobretudo, ao investigar tais influências no desenvolvimento infantil. A apropriação das tecnologias virtuais pelas crianças e o endeuamento das ferramentas disponíveis, é na maioria, uma resposta aos métodos tradicionais de educação em nossa sociedade. Essa perspectiva desconsidera as variações culturais que circundam a infância, reduzindo tais sujeitos a seres que apenas recebem o reflexo adulto. No mundo da internet, essas crianças sem voz passam de meros espectadores a atores, esse é um lugar sedutor, cujo alcance é desejado por grande parte desse público, sobretudo no que se relaciona à fama e ao poder midiático de youtubers famosos. Ao refletir sobre as mudanças de comportamento do público infantil com as tecnologias, o autor contribui:

Comparando as relações das crianças com as tecnologias no final do século passado e as crianças deste final de segunda década do século XXI, observamos que a principal mudança ocorre na maneira como os pequenos e pequenas interagem com a tecnologia. Enquanto no passado as crianças se restringiam a serem espectadoras dos programas televisivos, na contemporaneidade, elas assumem também a condição de quem produz conteúdo nos diferentes espaços de comunicação presentes na cultura digital. (ARAÚJO, 2019, p. 16)

Conhecido como terra sem Leis, apesar das aparentes diretrizes de usos, o YouTube é um paradoxo, entre a terra de ninguém e o lugar de todos. Dentro dessa plataforma existem os mais variados conteúdos; com isso, os problemas se expressam frente à condição da criança Youtuber: propaganda, aliciamento e trabalho infantil etc. As crianças, familiarizadas com as personagens dos canais que assistem, reproduzem seus comportamentos e atitudes.

Os diversos tutoriais também são modos de ensinar o público infantil a consumir e a brincar. Porém, ao assistir outra criança brincando, nos perguntamos qual o tempo que lhe resta para o seu brincar. Nos surge, assim, o engessamento das brincadeiras – que, sob esse viés, deve seguir um protocolo de jeitos e falas, pois:

Na cibercultura infantil, os modos de experimentar o lúdico foram se resignificando, de modo que o entretenimento agora passa a ser experimentado em relações individuais, muitas vezes vivenciadas por meio de telas. Aprender, brincar, se comunicar, produzir e difundir narrativas de suas experiências, desejos e sonhos também fazem parte do mundo infantil conectado. Diferentemente de muitos adultos, para essas crianças a vida online aparece parece sem segredos, muito fácil, sedutora e lúdica, por isso, cada dispositivo é tratado com intimidade, com afetividade, pois é um “amiguinho” com quem se pode brincar e fazer coisas extraordinárias (COUTO apud ARAÚJO, 2019, p. 21).

### 3 – METODOLOGIA

Formando opiniões, os youtubers são os novos famosos do mundo atual, onde like significa além de massagem ao ego, dinheiro e bons rendimentos. Imitar e acompanhar o modo de vida que outrem apresenta é quase um item de moda, e aquele(a) que estiver à margem disso, passa a ser considerado(a) ultrapassado(a). O que talvez passe despercebido ao movimento de vídeos e transmissões ao vivo, é que, ao consumir essas mídias, as crianças introjetam um modo de observar o mundo, a si e ao outro. Por isso, é importante refletir qual o lugar direcionado às crianças com deficiências no mundo da internet, e como os youtubers em evidência tratam questões emergentes da atualidade, como preconceitos, por exemplo.

Basta um clique para que os canais mais acessados pelas crianças dominem a tela do computador: Lucas Neto, Manu e Pepê, Galinha Pintadinha e Sarah de Araújo. Analisando 10 canais mais expressivos no quesito visualização, dentre os diversos vídeos ofertados, é possível perceber a ausência praticamente absoluta de narrativa que inclua as crianças com

deficiências, e sim uma repetição dos padrões de mídias ofertados à grande massa.

Todos estes canais possuem seus temas centrais, mostrando seu dia a dia, abrindo e explorando novos brinquedos, ensinando os conceitos matemáticos, demonstrando brincadeiras e visitando lugares fantásticos. Porém, não se veem quase inclusões como de um intérprete de libras, ou locais acessíveis às diversas condições físicas, ou até acessíveis socialmente. As barreiras<sup>3</sup> que impedem a inclusão de todos, independente de suas condições, estão presentes nos vídeos.

Conforme a Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015), existem seis tipos de barreiras que podem impedir a inclusão das pessoas com deficiência. Temos as barreiras urbanísticas, em vias e espaços de uso coletivo; as arquitetônicas, encontradas em edifícios; dos transportes que estão presentes nos meios de transportes; as de comunicação e informação, que podem dificultar ou impossibilitar a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações; as atitudinais, que dizem respeito a atitudes e comportamentos; e as barreiras que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. Assim, podemos observar, nestes canais, as diversas barreiras presentes, dificultando a inclusão.

Ainda é necessário lidar com as diversas nuances que surgem e podem ser problematizadas, como a exposição das crianças nas mídias, em particular pelo YouTube, colocando os youtubers mirins em ambiente de trabalho infantil, violando as normativas legais estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que prevê, no artigo 140, parágrafo II, a necessidade de alvará judicial para que a criança participe de espetáculo público. No entanto, uma parte dos pais e outros envolvidos nessa exposição pode alegar que internet não é espetáculo, o que, supostamente, poderia diferenciar a exposição física em praça, daquela exposta no YouTube, que milhões ou bilhões de espectadores acompanham.

Apesar do grande número de criadores, crianças e adolescentes, na produção e edição dos vídeos destinados ao YouTube, não há uma lei brasileira específica a este trabalho. De acordo com as pesquisadoras da área do Direito Agnes Gonçalves e Ana Carolina Leme (2022), os limites para a autorização do trabalho infantil serão estabelecidos e dependem do que determinar a Vara da Infância e Adolescência.

A utilização das mídias direcionadas ao público infantil e todo o mercado em torno dele teve início no século XIX, com: "...o pioneirismo de Walt Disney, desde os anos 1930, por longas-metragens de repercussão mundial, como Branca de Neve, Pinóquio, Fantasia, Bambi e Cinderela, títulos exibidos nos cinemas." (ODININO e SOUZA, 2020, p.5).

Da década de 1930 até os anos 2000, a cultura, em seu caráter dinâmico, mudou. O alargamento do uso da internet pelas camadas populares, inclusive pelas crianças, modificou a significação dos clássicos infantis, sendo agora a própria criança youtuber, aquela que as

---

<sup>2</sup> Conforme inciso IV do Artigo 3 da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.

demais admiram e gostariam de ser.

É inegável a influência deste meio na aquisição da leitura do mundo. Elaborada pela criança, considerando sua genética e o meio na qual se insere, além dos estágios inerentes ao seu desenvolvimento, essa premissa pode ser encontrada em estudos de teóricos sobre a infância, como Piaget e Vygotsky (1977). Deste modo, a criança “cria” padrões de pessoas, do aceitável ou não, e nesse contexto é urgente que pais, educadores e a sociedade atentem para “as normas” do ser imbricadas nos “textos”, contextos e mídias ofertadas pelo YouTube. É preciso refletir como isso fomenta o preconceito, reforça a falta de alteridade nas escolas e em toda a vida da criança.

Aplicativos que atendem pessoas com deficiência existem, assim como outros meios que contemplam àqueles(as) que fogem à padronização. Porém, não é necessário ir longe, no deslizar do mouse, para entender que o YouTube e os conteúdos direcionados à beleza, moda, recreação infantil, não estão preocupados em tornar suas narrativas acessíveis.

Apesar das variadas políticas públicas existentes no Brasil para as pessoas com deficiência, ainda há um engessamento do pensamento que se reproduz em forma de barreira tanto física (porque nega espaço), como simbólica:

“... não basta vontade política e competência técnica para lidar com o anormal, para que se implemente com sucesso a inclusão. Se não forem levadas em conta a variada tipologia da normalidade e sua gênese, ou se não se conhecer, como disse Skliar (1999, p.26) “qual a política de significados que se produzem e reproduzem nessa proposta”. (NETO, 2001, p. 25)

O autor também advoga a ideia de que o próprio conceito de nível cognitivo foi inventado, como marcador de quem somos *nós e os outros*, pois não existe uma ordem *a priori* no mundo e, por isso mesmo, a ordem e todos os conceitos que surgem a partir dela (normal e anormal) são invenções culturais – que, por não serem naturais na contemporaneidade, são impostas. Essa imposição também ocorre na representação, sobretudo nos meios mais acessados como via dela, e aqui cabem as mídias direcionadas ao público infantil e o ocultamento das pessoas com deficiências em seus enredos.

Dentro das possibilidades, o uso do YouTube na infância se mostra um grande aliado no desenvolvimento dos conhecimentos e aprendizados infantis. Nas possibilidades temos: a melhora na compreensão e assimilação matemática, através de vídeos, músicas e desenhos; auxílio na alfabetização, explorando e visualizando letras, palavras e relacionado aos sons; desenvolvimento da atenção e concentração, entre outros. Porém, sem a inclusão, as diversas possibilidades inexistem.

Compreendemos que no cenário das mídias direcionadas ao público infantil, sendo pessoas com deficiências, é necessário demonstrar o uso cuidadoso delas, mediado por responsáveis, como ferramenta para o desenvolvimento da infância. Excluir determinados grupos do mundo tecnológico aos quais estamos inseridos é ir contra todas as conquistas evolutivas

que tivemos.

A apropriação de aparelhos tecnológicos pelas crianças é uma realidade presente em toda sociedade, inclusive nas salas de aulas, onde as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) são recursos facilitadores do processo de aprendizagem, como demonstrado em um estudo apresentado por Frade et al. (2018) – em que jogos, quadrinhos e recursos semióticos se utilizam de músicas, movimentos, imagens e gestos para comunicação, e os multimodais, que fundem linguagem verbal e não verbal, ampliando as possibilidades de letramento pelas crianças. Com isso, as possibilidades de conteúdos direcionados às crianças com deficiência se expandem, mostrando que a distância entre qualidade e quantidade nas ofertas digitais adequadas está na conscientização de seus criadores e na responsabilidade da legislação do país e dos adultos que medeiam a relação da criança com o mundo.

Todas as crianças assistem e estão inseridas na cultura digital, mas há barreiras de acesso para aquelas enquadradas como “anormais”, tornando a conscientização e tomada de atitude de toda a sociedade, pois:

[...] é possível e desejável criar ambientes de aprendizagem, de modo que o indivíduo deficiente tenha a oportunidade de desenvolver atividades que estão diretamente vinculadas às suas habilidades intelectuais. Segundo a possibilidade de aprender sobre os diferentes domínios, de aprender sobre as pessoas de aprender sobre eles próprios pode mudar a maneira como as crianças diferentes se veem a si próprias e a maneira como elas são vistas pelas pessoas. (VALENTE, 1991, p. 34).

## 4 – RESULTADOS

Com a compreensão necessária, as possibilidades de conteúdos adequados às crianças com necessidades especiais em plataformas digitais como o YouTube começarão a surgir. Dessa forma, teremos materiais inclusivos, com oportunidades de desenvolver o brincar. Materiais que incluem interações e aprendizados adequados às suas limitações, auxiliando na compreensão de que são aceitos e capazes.

Durante a pesquisa, observamos alguns canais voltados ao público das pessoas com deficiências, mas são poucos os vídeos para as crianças deste grupo. A procura por vídeos, canais e conteúdos inclusivos é complexa, o que demanda tempo e paciência. Nosso trabalho comprovou a falta na oferta de conteúdo, com vídeos defasados e exclusivos a este público, não abrangendo as mesmas oportunidades dos demais.

Em suma, encontramos, assim, um mundo dividido: de um lado, diversos conteúdos, com um grande acervo ao público em geral; e, do outro, poucos vídeos que alcançam algumas deficiências (observamos vídeos para o público surdo, tendo a tradução em libras).

Podemos tomar como exemplos alguns vídeos nos canais Hand Talk; Cada Encontro eu Conto um Conto; TV CES e Letras Libras, que podem auxiliar na criação de conteúdos

que, de fato, incluam a todos, oportunizando a visualização e compreensão dessas crianças na mesma proporção das crianças consideradas “normais”. Precisamos da inclusão das mídias na educação, para esse público em específico, com oferta de oportunidades, ferramentas apropriadas e para que se sintam representados, com opções de escolha, e não limitados a alguns conteúdos específicos.

## 5 - CONCLUSÃO

Conforme a pesquisa exploratória de método qualitativo, não há centralidade, nem ao menos inserção de pessoas com deficiências nos canais mais acessados de mídias veiculados e destinados ao público infantil, fator que apresenta a necessidade de crítica e representatividade desse público nesses espaços virtuais, nos quais as crianças também se formam.

Nos canais vistos, foi possível perceber que o foco é nas crianças ditas “normais”, que não encontram impedimentos no brincar, explorar, adquirir e vivenciar. Os canais que promovem a inclusão são poucos; existem youtubers voltados para o público adulto, que tratam sobre temas de conscientização, porém, não ao público infantil. Existem, ainda, canais que narram o que é educação inclusiva, temas sobre inserção e exclusão, bullying, violência, entre outros, mas nenhum que inclua, realmente, a criança deficiente e suas inseguranças.

Para um canal ser inclusivo, primeiramente é necessário eliminar barreiras, iniciando pela barreira de comunicação e adaptando todo o percurso de um vídeo em que todos, sem distinção, possam se sentir parte daquele meio; sentirem que são capazes, e que é possível alcançar o que é incentivado.

É sempre ressaltada a necessidade de a criança deficiente aprender, no entanto, entre a restrição às ofertas, a negação dos seus corpos e modos de ser no mundo, e por isso no mundo digital reside a ignorância daqueles que negam suas formas de expressões destoantes. É urgente as atitudes dos segmentos sociais para que a esses emudecidos historicamente pelo preconceito sejam dadas voz e visibilidade. Sendo assim, é necessário reformular o conceito de humanidade implementado nas legislações vigentes e na conscientização de toda a população.

É necessária a percepção de que a plataforma YouTube alcance todas as camadas sociais e grupos. Temos nos vídeos o auxílio em diversas situações e planejamentos em uma sala de aula, contribuindo no crescimento do aluno. Assim, a escola tem um importante papel nessa conscientização, por possuir diversos grupos, cada um com suas particularidades, e se faz necessário o incentivo da instituição no desenvolvimento de vídeos inclusivos.

Não é impossível termos canais suficientemente inclusivos, porém, se faz necessária a vivência com diversos tipos de exclusão, e trabalhar no aprofundamento dos conhecimentos em diversos documentos essenciais, como: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 e a Declaração de Salamanca.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César. **Os Gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando**. Trabalhos em Linguística. Aplicada. IEL-Unicamp, Campinas, v. 46, n. 1, Jan/Jun. 2019.

BRASIL. **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 16, Jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 10 de novembro de 2022.

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

FANTIN, Monica. **Dimensões da formação cultural da mídia-educação na Pedagogia**. Revista EntreVer, Florianópolis, v.2, n.3, p.264-280, Jul/Dez 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Art-med, 1985.

FRADE et al. **Multimodalidade na alfabetização: usos da leitura e da escrita digital por crianças em contexto escolar**. Belo Horizonte, Minas Gerais, V.01, N.8, p. 57-84, Jul/Dez, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/lucka/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/296-Texto%20do%20Artigo-544-1-10-20190702.pdf>. Acesso em 11 de novembro de 2022.

GOLÇALVES, Agnes Luiza Sores; LEME, Ana Carolina Paes. **Os youtubers mirins e as violações do direito à infância**. Outras Palavras, abr. de 2011. Disponível em: <https://outraspalavras.net/trabalhoeprecariado/os-youtubers-mirins-e-as-violacoes-do-direito-a-infancia/#:~:text=Os%20riscos%20E2%80%8B%E2%80%8Bda,lazer%20em%20ambiente%20n%C3%A3o%20competitivo>. Acesso em 22 de novembro de 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org): **O brincar e suas teorias**. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1988.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, v. 27, 2015.

MIRANDA, L.C.; I.C.D. **Contribuições da comunidade alternativa de baixa tecnologia em paralisia cerebral sem comunicação oral**. Revista Cefac, v.6, 2004.

NETO, Alfredo Veiga. **Incluir para Saber, Saber para excluir**. Pro-posições, v.12, n.2-3, p. 22-31, jul./nov, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993#:~:text=O%20texto%20discute%2C%20a%20partir,a%20inclus%C3%A3o%20escolar%,%20anormais>. Acesso em 22 de novembro de 2022.

ODININO, J. D. P. Q.; SOUZA, G. J. A. de. **Desenho animado e imaginário infantil de massa**: narrativas, mito e mídias na mediação escolar. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 14, p. e3772015, 2020. DOI: 10.14244/198271993772. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3772>. Acesso em: 19 de novembro de 2023.

PICHONELLI, Matheus. **Não consegue ficar sem o celular? Você pode ter homofobia e não sabe disso**. Disponível em: [https://www-uol-com-br.cdn.ampproject.org/v/s/www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/10/18/vicio-em-tecnologia-voce-pode-ter-nomofobia-e-nao-saber-disso.amp.htm?amp\\_gsa=1&amp\\_js\\_v=a9&usqp=mq331AQKKAFQArABIIACAw%3D%3D#amp\\_tf=De%20%251%24s&aoh=16740015144632&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&ampshare=https%3A%2F%2Fwww.uol.com.br%2Ftilt%2Fnoticias%2Fredacao%2F2020%2F10%2F18%2Fvicio-em-tecnologia-voce-pode-ter-nomofobia-e-nao-saber-disso.htm](https://www-uol-com-br.cdn.ampproject.org/v/s/www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/10/18/vicio-em-tecnologia-voce-pode-ter-nomofobia-e-nao-saber-disso.amp.htm?amp_gsa=1&amp_js_v=a9&usqp=mq331AQKKAFQArABIIACAw%3D%3D#amp_tf=De%20%251%24s&aoh=16740015144632&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&ampshare=https%3A%2F%2Fwww.uol.com.br%2Ftilt%2Fnoticias%2Fredacao%2F2020%2F10%2F18%2Fvicio-em-tecnologia-voce-pode-ter-nomofobia-e-nao-saber-disso.htm). Acesso em 20 de dezembro de 2022

VALENTE, J.A. **Liberando a Mente**: computadores na Educação especial. São Paulo: UNICAMP, 1991.

VYGOTSKY, L. S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R., VYGOTSKY, L. S. & LEONTIEV, A. N. **Psicologia e pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro editora, 2005.



## CAPÍTULO 8

### O IMPACTO DA CULTURA DIGITAL NO SER E NO FAZER DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE INOVAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA RESOLUÇÃO CEE/RS Nº 0371/2022

Ana Paula Berni Ferraz  
Sidney Pires Martins

#### RESUMO

Muitas discussões têm sido feitas sobre os desafios atuais da Educação e, a partir destas, também, acerca da necessidade urgente da constituição de um novo professor/professora e novos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, dentre as políticas que orientam a formação de professores, destaca-se a Resolução CEE/RS nº0371 (2022), que fixa normas complementares à implementação das Diretrizes Curriculares para Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais, em nível médio, modalidade Curso Normal, no Rio Grande do Sul. Tal documento traz, de modo marcante, a preocupação com o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo da formação inicial, referendando os preceitos da cultura digital e alfabetização tecnológica e midiática da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Base Nacional Comum-Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e da BNC-C-Computação. Diante disso, propôs-se refletir acerca do impacto da cultura digital e das possibilidades de qualificar as experiências da formação docente e desenvolver o perfil de educador e de práticas inovadoras, a partir da presença das TDIC no currículo dos cursos e vivências formativas. Este estudo, sendo uma pesquisa qualitativa do tipo documental, abrangeu as legislações que regulamentam e orientam a formação de professores do Rio Grande do Sul, e forneceu considerações significativas sobre novos modos de interação e produção do conhecimento advindos da incorporação das metodologias ativas e do uso pedagógico das mídias e tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem na constituição do ser e do fazer docente.

**Palavras-chave:** Cultura digital; Formação docente; Curso Normal; Metodologias ativas; TDIC.

#### 1 - INTRODUÇÃO

Todos os dias, alunos e professores trazem para a escola questões vivenciais e epistemológicas diretamente interconectadas por suas realidades culturais, tecnológicas e midiáticas, produzindo novos contextos para o aprender e o ensinar, para a interação e para as trocas comunicativas que configuram os tempos, os espaços, as relações e os sujeitos escolares; e, por isso, a escola pode e precisa se consolidar como um espaço onde, a partir do conhecimento, as pessoas dialoguem com a realidade circundante e construam sentidos para permear e

nortear suas ações enquanto seres históricos, sociais e culturais. Corroborando com o falar de Freire (1997, p. 67), de que a escola "...não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto."

A educação, em suas mais variadas instâncias, tem hoje o desafio de prever-se em um panorama midiático e tecnológico em transformação, assim como o de definir qual e como será sua contribuição para o desenvolvimento intelectual, emocional e social no presente e no futuro. Precisa encontrar caminhos que lhe possibilitem acolher as novas identidades e configurações individuais e coletivas, reconhecer os novos ecossistemas comunicativos, informacionais, culturais e sociais e dialogar com as mudanças que acontecem constantemente.

Sobre essas novas e profundas tessituras, Barbero (2014) ressalta que

[...] meios e tecnologias são para os mais jovens *lugares* de um desenvolvimento pessoal que, por mais ambíguo e até contraditório que seja, eles converteram no seu modo de estar juntos e de expressar-se. Então, devolver aos jovens espaços nos quais possam se manifestar estimulando práticas de cidadania é o único modo pelo qual uma instituição educativa, cada vez mais pobre em recursos simbólicos e econômicos, pode reconstruir sua capacidade de socialização. Cortar o arame farpado dos territórios e disciplinas, dos tempos e discursos, é a condição para compartilhar, e fecundar mutuamente, todos os saberes, da informação, do conhecimento e da experiência das pessoas; e também as culturas com todas as suas linguagens, orais, visuais, sonoras e escritas, analógicas e digitais. (BARBERO, 2014, p. 120, grifo do autor)

Tal percepção traz à tona a necessidade de se discutir as relações entre comunicação, tecnologia e educação, pois ao considerar e questionar o contexto da sociedade midiaticizada, Barbero (2014) destaca ainda a insuficiência e a desarticulação das abordagens tradicionais de ensino no que se refere à dinâmica dos processos comunicacionais e educativos constituídos no cotidiano, nas mediações culturais e sociais, na subjetivação dos sujeitos e na reciprocidade de sentidos na interlocução, apontando as tecnologias como mediadoras das interações e da aprendizagem.

Para Lévy (1999),

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 1999, p. 172)

É evidente que as transformações e avanços nos modos de produzir, utilizar e compartilhar informação, comunicação e tecnologia, ao longo dos tempos, tornou o mundo cada vez mais conectado, e tem modificado a maneira de aprender e interagir com o conhecimento na

escola e fora dela.

De acordo com Moran (2000), o processamento da informação no século XXI, se dá de múltiplas formas, conhecidas como processamento lógico-sequencial (fala, escrita, leitura - construção gradual, progressiva), hipertextual (situações que se interconectam, intertextualizam-se, ramificam-se - construção “linkada”, em trilhas de diferentes possíveis sequências de acordo com as significações lógicas que se estabelecem) e multimídico (superposição simultânea de linguagens em uma tela que se conecta com outras telas - construção em “mosaico”, de significações rápidas, provisórias, conduzidas por uma narrativa subjetiva).

Essas duas últimas atendem melhor às demandas contemporâneas e têm sido cada vez mais difundidas. As crianças e jovens estão mais sintonizados com elas e as utilizam mais facilmente no dia a dia, trazendo contornos ainda mais impactantes à realidade escolar, pois segundo o mesmo autor,

a construção do conhecimento, a partir do processamento multimídia, é mais “livre”, menos rígida, com conexões mais abertas, que passam pelo sensorial, pelo emocional e pela organização do racional; uma organização provisória, que se modifica com facilidade, que cria convergências e divergências instantâneas, que precisa de processamento múltiplo instantâneo e de resposta imediata (MORAN, 2000, p. 19)

Isso pressupõe educar sujeitos superando a postura transmissora e reprodutora de saberes, de relações emissor/receptor entre educadores e educandos, de práticas conteudistas, descontextualizadas e compartimentalizadas, e assim, fazer a transposição da lógica do ensinar para a lógica do aprender.

De acordo com Silva (2016, p. 62): “A interação entre sujeito e objeto nos processos de comunicação e educação, proposta como forma de superar uma visão polarizada e transmissionista dá-se no âmbito da dialogicidade, da mediação, da troca e da valorização da diversidade cultural.” A autora faz ainda refletir que

a sociedade midiaticizada evidencia as potencialidades interacionais dos sujeitos com seus objetos, diversifica as mediações, amplia o campo de produção simbólica e os formatos de aprendizagem, promovendo mais possibilidades de ressignificação e compartilhamento de conteúdos com outros sujeitos, por diversos meios, de maneira a formar uma rede de saberes diversos e experiências plurais. (SILVA, 2016, p. 65)

Romper as fronteiras da informação e da comunicação na relação professor-aluno-conhecimento por meio da mudança de paradigma do ensino tradicional, incorporando as metodologias ativas ao fazer pedagógico e recriando-as integradas às mídias e às tecnologias, torna o ambiente escolar um espaço atrativo e estimulante para o aluno contemporâneo, pois abre espaço para a construção do conhecimento, a inovação, a resolução de problemas, a investigação, o diálogo, o pensamento crítico e a experimentação de novas formas de se relacionar com o mundo.

A partir disso, segundo Lévy (1999),

[...] a principal função do professor não pode mais ser a difusão de conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagens etc.” (LÉVY, 1999, p. 171)

Esse contexto implica um redimensionamento da formação docente, pois para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e que atenda às demandas da sociedade atual, é preciso formar educadores com visão e atitudes mais interativas, dinâmicas e globais, sintonizados e conectados com a realidade e necessidade comunicacional e cultural de seus alunos, cientes das mediações possíveis de se realizar em relação a elas no contexto escolar, capazes de vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, abertos às novas experiências de ensino e às ressignificações da práxis pedagógica, desejanter por aprender e reaprender.

Diante disso, a presente pesquisa se propõe à discussão e à reflexão sobre alguns dos documentos oficiais brasileiros que regulamentam a formação docente e em que a necessidade de incorporar ao currículo dos cursos o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aparece de forma explícita, em especial a Resolução CEE/RS nº371/2022, buscando uma análise das possibilidades e dos desafios da inserção da educação midiática e tecnológica no contexto escolar, colocando a aprendizagem significativa e as propostas de inovação educacional em foco.

Para tanto, este artigo está estruturado com introdução, seções e considerações finais. A primeira seção aborda a cultura digital e suas implicações sobre a função social da escola e a construção do conhecimento no contexto da contemporaneidade. A segunda seção, de forma breve, discute as metodologias ativas e as TDIC na formação de professores, valendo-se da análise de trechos da BNCC e BNC-Formação em que esta relação se faz evidente. A terceira seção apresenta reflexões sobre a formação docente no Rio Grande do Sul a partir da Resolução CEE/RS nº371, em análises relacionadas à inovação educacional e às TDIC no currículo dos cursos de formação inicial neste Estado, referendando as diretrizes da BNCC, do RCGEM, da BNC-Formação e da BNCC-Computação. Por fim, as considerações finais trazem a reflexão sobre alguns possíveis desafios no desenvolvimento das competências necessárias à formação de um novo perfil de educador e de práticas pedagógicas.

## **2 - A CULTURA DIGITAL, A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

A compreensão de que as conexões estabelecidas pelos sujeitos ao adquirir, processar, analisar, recriar e comunicar a informação transformam o mundo, que por sua vez vai transformando tais sujeitos, imprimindo novas subjetividades, interferindo nos modos de pensar,

sentir, fazer e se relacionar, caracterizando novas posturas e experiências, coloca as novas mídias e tecnologias como elementos indissociáveis entre o ambiente escolar e o meio social. Isto porque, conforme explica Silva (2016, p. 57), “os vínculos entre Comunicação e Educação são compreendidos por um plano epistemológico no qual a relação entre estes campos se dá nas atividades dialógicas e dinâmicas entre sujeitos que interagem em um mundo de significados”. Assim, ao relacionar-se cotidianamente com a cultura midiática e tecnológica, cada sujeito constrói e media os sentidos e enunciados que lhe chegam através dos meios à medida que lhe servem seu alcance e influência, num processo permanente de descobertas e enfrentamentos com a realidade, construindo culturas, produzindo linguagens, organizando formas de vida, trabalho, hábitos e costumes, criando ideias e teorias, atribuindo a tudo sentidos e valores que proporcionam a concretização de uma visão de mundo. “Daí que as transformações nos modos como circula o saber constituam uma das mais profundas mutações que uma sociedade possa sofrer” (BARBERO, 2014, p. 125-126).

A cultura digital hoje permeia as ações humanas de forma natural, e do mesmo modo que exerce ação direta no comportamento social, este executa ação sobre ela. Como observa Pischetola (2016, p. 15), “em sociedades cada vez mais fundamentadas no compartilhamento de saberes, a tecnologia digital insere o sujeito em um novo contexto cultural em que não somente ele transforma a tecnologia, mas é por ela transformado.” Essa dinâmica precisa ser reconhecida e vivenciada também no currículo escolar e nas práticas educativas, a fim de mobilizar e reconfigurar os processos pedagógicos que darão conta da contemporaneidade, pois a educação também se transforma ao mesmo tempo que transforma as pessoas e os contextos em que estão inseridas.

Há que se pensar a educação num cenário de transitoriedade, de instabilidade e inconstância nos formatos, suportes e linguagens, de rápidas mudanças, de conectividade contínua, de identidades virtuais, de desigualdades de acesso, da dicotomia de atitudes e sentimentos, da diversidade de meios e ferramentas, entre outras características que se observa emergir dessa relação no ambiente escolar, pois são questões que envolvem a nova sociedade e o novo tipo de alunos que está surgindo. Para Moran (2012),

A sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua. As cidades se tornam cidades educadoras, integrando todas as competências e serviços presenciais e digitais. A educação escolar precisa, cada vez mais, ajudar todos a aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões.” (MORAN, 2012, p. 11).

O efeito desse processo repercute individual e coletivamente, ditando uma nova compreensão sobre a função social da escola e a construção do conhecimento: o espaço escolar tem o compromisso de formar pessoas autônomas e conscientes, de contribuir para que se posicionem frente ao universo de informações a que são expostas diariamente, para que possam assumir uma postura mais observadora, atenta e indagadora, analisando, discutindo e esforçando-se para interpretar criticamente “os textos” de seu cotidiano, delineando estra-

tégias de reação e contestação para romper com os padrões e regras historicamente estabelecidos pela cultura dominante, delimitando um espaço de inserção, atuação e intervenção sustentável e solidária na comunidade onde atuam. Sampaio e Leite (2010, p. 63) ressaltam isso, ao destacarem que “a forma de a educação preparar as pessoas para o mundo tecnológico é fazer do aluno um sujeito reflexivo, que domina a técnica, que tem cultura geral e visão crítica para utilizar a tecnologia com sabedoria.”

Feilitzen (2014) comenta que, sozinha, a cultura midiática e tecnológica não molda a visão de mundo, os papéis sociais ou as ações das pessoas, mas contribui, de maneira determinante, se outros fatores estão trabalhando na mesma direção, ou se não são recebidas informações ou orientações formativas da família, da escola, ou de outros elementos culturais e sociais que fazem parte de seu cotidiano. Por isso, também aponta sobre a importância de uma “Alfabetização Midiática e Informacional” e de uma “Educação Midiática” na formação de crianças, jovens e adultos. Segundo a autora, ambas as abordagens,

sugerem que todas as pessoas devem ter acesso à mídia, entender como a mídia atua e opera na sociedade, devem ter condições de analisar e refletir criticamente sobre os conteúdos presentes na mídia, e participar da produção midiática ou comunicar-se numa série de contextos. Nós temos o direito não apenas à informação, mas também à comunicação e expressão. (FEILITZEN, 2014, p. 15)

Nesse mesmo entendimento, Pischetola (2016, p. 11, grifo do autor) argumenta que estar inserido na sociedade atual é ter oportunidade de “não só de ler o mundo, mas sobretudo de *escrever* o mundo, pois as formas de autoria que a atualidade nos coloca oferecem um leque infinito de possibilidades de expressão”. Conforme a autora, para efetivar esta condição, a escola necessita construir suas próprias formas de incorporação das mídias em diálogo contínuo de seus interesses pedagógicos e as possibilidades encontradas na tecnologia.

Problematizar e significar pedagogicamente as mídias e tecnologias no contexto escolar e da sala de aula possibilita à escola vivenciar seu papel formador promovendo novos modos de se apropriar das informações e, de maneira crítica e criativa, construir conhecimento utilizando as TDIC como meios de expressão e compartilhamento de saberes. Para Bacich (2018, p. 260), “as tecnologias digitais modificam o ambiente no qual elas estão inseridas, transformando e criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos”, o que faz pensar sobre a necessidade e a importância de compreender como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem das/com as tecnologias digitais. Tendo esses saberes, o professor pode estabelecer como, quando e por que conectar seu trabalho à cultura digital.

Sampaio e Leite (2010, p. 74) reforçam que, para “relacionar o universo do aluno ao universo dos conteúdos escolares, e com isso contribuir para a formação básica do cidadão/trabalhador, o professor precisa também utilizar as tecnologias que hoje são parte integrante da vida cotidiana”. Para que os estudantes possam elaborar conhecimentos significativos, assumir essa postura crítica e exercer protagonismo em relação à cultura digital, mais do

que apenas informar e desenvolver habilidades e competências para o uso e consumo no cotidiano, é preciso produzir e comunicar com as mídias e tecnologias também no ambiente educativo. Além disso, segundo Belão (2010, p. 144), “o professor, ao dominar o saber relativo às tecnologias, criará condições para que o aluno, em contato crítico com as tecnologias da/na escola, consiga lidar com essas tecnologias sem ser dominado por elas.”

Por tudo isso, destaca-se o quanto é fundamental que sejam propostas políticas públicas que promovam a formação dos professores, capacitando-os para explorar e gerar, em maior e ascendente relação com a vida, conteúdos e práticas envolvendo as TDIC. A alfabetização e o letramento midiático e tecnológico são indispensáveis no sentido de qualificar o professor, gerar inclusão digital para os alunos e tornar ambos sujeitos ativos na transformação e melhoria da educação e da sociedade. Representam a possibilidade de ampliar o alcance educacional tornando-os cidadãos capazes de escolher, usar, compreender criticamente, criar, comunicar, produzir conteúdos, interagir, projetar e inventar com as novas mídias e ferramentas presentes nas tecnologias da comunicação e da informação. Lopes (2009) reforça a importância dessa formação:

Já não é suficiente saber ler e escrever para se compreender o mundo; hoje se faz também necessário ler e escrever digitalmente, conhecer e saber utilizar as tecnologias que estão inseridas no contexto do nosso dia-a-dia e seus respectivos códigos, um constante renovar-se. (LOPES, 2009, p.168)

Se, ao discutir a função social da escola, se evidenciam as relações entre comunicação, tecnologia e educação, ao refletir sobre a construção do conhecimento na sala de aula, em uma sociedade midiática e tecnológica, é preciso ressignificar as crenças pedagógicas que envolvem o aprender e ensinar. Moran (2000) adverte que

[...] ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial (MORAN, 2000, p. 63).

Em acordo com o autor, entende-se que a ideia de uma educação concebida como processo neutro, sem significantes e significados, com função e alcance estritamente escolar, vazia de sentidos cognitivos, afetivos e contextuais, com ênfase no acúmulo, na memorização e na reprodução de informações, em que quem aprende o faz receptiva e passivamente, e quem ensina o faz de modo erudito, inerte, imutável, mostra-se no mínimo inadequada ao panorama contemporâneo já exposto. Não por isso se extinguiu totalmente do cenário educacional. Suas opções teóricas e práticas pedagógicas persistem pelo viés da estrutura do sistema escolar, legitimando a produção e manutenção do movimento de interdição e exclusão do conhecimento e do sujeito que aprende nas escolas.

Para delinear os caminhos de um paradigma divergente desta situação, é necessário olhar para a produção do conhecimento em aula de um modo diferenciado, assumindo-se a postura de que todos são potencialmente ativos, podem aprender e aprendem o tempo todo,

em qualquer lugar e em interação com os outros e com tudo que o cerca. Na visão de Moran (2018),

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos. (MORAN, 2018, n.p.)

Dessa forma, para Becker (2013), as escolas deveriam ser como

oficinas de conhecimento, onde professores e alunos possam trocar experiências e informações e aprenderem juntos; desenvolvendo capacidades e não apenas acumulando conteúdos. [...] Ou seja, devemos deixar mais de lado a ideia de escola enquanto um auditório, [...] e devemos focar numa escola enquanto laboratório de experimentação, de invenções de coisas, de conhecimentos e de teste de hipóteses. (BECKER, 2013, n.p.)

É importante salientar que tais mudanças de concepção são indispensáveis para a concretização das transformações educacionais que se almeja, pois a simples inserção da educação midiática e tecnológica nos currículos e/ou seu uso nas práticas escolares não garante avanços significativos ou resolve os problemas enfrentados pela comunidade educativa.

Muitas vezes, os processos que levam a essas mudanças são impulsionados pela legislação que, ao se modificar, impacta e influencia diretamente o perfil dos profissionais e de suas práticas, fazendo-os repensar, discutir, engajar-se, questionar ou refutar pressupostos em sua implementação. O percurso metodológico utilizado neste estudo possibilitou o diálogo permanente entre a revisão da literatura sobre a temática proposta e os dados oriundos da pesquisa documental nas legislações que tratam das diretrizes curriculares da educação básica e da formação inicial de professores. O contato concomitante bibliografia/documentos fez-se essencial para a compreensão dos marcos teóricos que inserem e incentivam as mudanças paradigmáticas e estruturais nos currículos e práticas educativas a partir dos documentos analisados, assim como dos diversos aspectos que envolvem sua efetivação. Vale ressaltar que, ao abordar tais documentos, pretende-se um olhar sobre o “recorte” da cultura digital e das inovações educacionais no contexto da formação docente inicial, sem aprofundar análises sobre as limitações e controvérsias que ora podem apresentar e que têm sido discutidas por especialistas e entidades educacionais.

### **3-AS METODOLOGIAS ATIVAS E A SÍNTese NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Aprender, reaprender, construir, reconstruir faz parte do processo formativo dos professores. Ocorre que, frequentemente, em suas narrativas e práticas evidenciam-se resistência,



medos, angústias e uma certa indiferença/alienação diante das transformações. Como se ainda fosse possível ensinar como vinha-se ensinando, muitas salas de aula permanecem estáticas em termos de metodologias e modos de comunicação/relação professor-aluno. Há aqueles que “empurram” o compromisso com a mudança para as novas gerações de ensinantes, os que ainda estão nas escolas e universidades a “se formar” no Curso Normal, Pedagogia ou Licenciaturas diversas, adiando a ação disruptiva e eximindo-se de buscar, arriscar, experimentar e inovar em suas aulas, negligenciando sua própria formação, entendida hoje como permanente e continuada.

Nóvoa (1992) adverte que a formação de professores

[...] deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação (NÓVOA, 1992, p. 17)

Nessa perspectiva, há um entrelaçamento entre a formação inicial e a formação continuada dos professores, uma vez que quem “forma” também está em “formação”. Além disso, não se pode esquecer que o ser/fazer de um professor se dá ao longo de sua trajetória escolar como um todo, desde as primeiras vivências como estudante, e por isso, os modelos nos quais foi ensinado tendem a ser reproduzidos em sua prática como ensinante. Num movimento consciente em favor da mudança educacional, há que se vivenciar, nos cursos de formação inicial, experiências que deem conta principalmente das mudanças paradigmáticas necessárias à concretização de um novo perfil de professor/professora e de novos processos de ensino e aprendizagem. Ainda em acordo com Nóvoa (1992, p. 17), “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”.

Para Sampaio e Leite (2010), ao se discutir a formação docente para a contemporaneidade, torna-se necessário repensá-la tanto em seu estágio inicial quanto continuado, reavaliando-a e redimensionando-a em sintonia com o processo de mudança:

A reflexão a respeito da necessidade da inserção crítica de todos nós na sociedade tecnológica e da responsabilidade da escola e do professor para que este processo se concretize, vem demonstrar a preocupação com um tipo de formação que capacite o professor a enfrentar os novos desafios que a dinâmica desta sociedade traz. (SAMPAIO; LEITE, 2010, p. 13)

Condição também apontada pela BNC - Formação (Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro/2019, alterada pela Resolução CNE/CP nº2, de 30 de agosto/2022.):

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo (BRASIL, 2019, p. 5)

Ao dialogar com estas afirmações, primeiramente é imperativo pensar a educação a partir da ideia de formar pessoas criativas e críticas não apenas para o uso das mídias e tecnologias, mas para todas as dimensões da vida e esferas da sociedade. Afinal, como bem lembra Moran (2017),

[...] as tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. (MORAN, 2017, p. 1)

O pensamento autônomo, criador, reflexivo e questionador deve permear todas as ações educativas, pois pessoas com tais habilidades compreendem melhor o contexto em que vivem, identificam novas possibilidades em diferentes lugares e situações, geralmente encontram respostas inovadoras perante os desafios cotidianos, respeitam e valorizam a diversidade e pluralidade de ideias, identidades, culturas, conhecem melhor a si mesmas e são mais abertas à uma convivência harmônica, justa e democrática, e por isso, estariam em melhores condições de acompanhar e participar ativamente do movimento constante de invenção, mudança e progresso como sociedade. Segundo Moran (2007, p. 87), “necessitamos urgentemente dessas pessoas para mudar o enfoque fundamental das práticas educacionais, para vivenciar práticas mais ricas, abertas e significativas de comunicação pedagógica inovadora, profunda, criativa, progressista”.

Só dará conta dessa missão o professor que, enquanto estudante-educador em formação, constituir suas competências profissionais tendo tais princípios como base de sua formação e como pilares de seu processo de atualização e aperfeiçoamento. Almeida (2018) explicita esse ponto de vista ao afirmar que

a formação do professor também deve se pautar pela atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivência com as diferenças, usando as mídias e as tecnologias como linguagem e instrumento da cultura, estruturantes do pensamento, do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas (ALMEIDA, 2018, p. 16)

Tal pensamento aponta a preparação dos professores (inicial, em serviço e em “*lifelong learning*”<sup>1</sup>), como algo capaz de reconfigurar não só as relações com os conteúdos midiáticos

---

<sup>1</sup> termo inglês que, em tradução livre, significa “aprendizado ao longo da vida”, “formação contínua”

e tecnológicos, mas também a escola tradicional, traçando novas maneiras de ser e estar em sala de aula.

Não tão novas, pode-se assim dizer, já que as características e princípios que norteiam estas mudanças têm sido difundidas desde o surgimento da Escola Nova de John Dewey e acompanham estudos, experimentações, desenvolvimento e avanços em áreas como a neurociência, a psicologia, a antropologia, a didática, entre outras, e já há algum tempo almeja-se concretizar mudanças metodológicas que, alicerçadas em pressupostos epistemológicos interacionistas, possam redimensionar e validar a aprendizagem ativa, criativa, interativa e significativa.

Dessa forma, a formação dos professores redimensiona-se, não pelo entendimento único e simplista da presença/uso de ferramentas midiáticas e tecnológicas nos currículos e nos ambientes de aprendizagem, mas sim pelas possibilidades de desenvolver as competências necessárias ao perfil de educador e de práticas inovadoras por meio da integração entre metodologias ativas, modelos híbridos e tecnologias digitais em suas experiências formativas como um todo.

Sobre estes elementos, Moran (2018) argumenta que a aprendizagem ativa

[...] dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades. (MORAN, 2018, p. 1)

Em complemento, pode-se, mais uma vez, ressaltar que as metodologias ativas trazem consigo a superação das práticas tradicionais, propondo a aprendizagem por meio da experiência que promove a autonomia. Já os modelos híbridos de atividades e tecnologias trazem a multiplicidade e diversificação de maneiras do aprender e ensinar, em sala de aula e para além dela, ampliando as possibilidades educativas e formativas, em ambientes formais e não-formais, físicos e virtuais, online e offline, analógicos e digitais...

Sendo assim, pode-se falar sobre a construção de uma nova identidade e cultura profissional docente. Para Kenski (2013),

poderíamos pensar na proposta de um professor intelectualmente bem-informado com capacidade para refletir e interagir com as informações e inovações e com autonomia para pensar e reprogramar a sua própria prática sabendo identificar seus limites e buscando as mais adequadas formas de atualização pedagógica e cultural para obter melhores resultados em seu desempenho profissional. (KENSKI, 2013, p. 126)

Essas novas expectativas e exigências quanto ao perfil do educador estão presentes também nos documentos norteadores da educação brasileira. Tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) referenciam a imersão da escola no contexto da cultura digital, assim como as competências e habilidades necessárias à implementação das TDIC nos currículos e práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores, e nas ações docentes decorrentes destes.

Sobre isso, da BNCC pode-se transcrever quatro das dez competências estabelecidas para a Educação Básica, entre inúmeras outras indicações de habilidades e objetos do conhecimento nos diversos componentes curriculares que compõem o documento:

#### 1. Conhecimento

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre os mundos físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade. Continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

#### 2. Pensamento científico, crítico e criativo

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

#### 4. Comunicação

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

#### 5. Cultura Digital

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Tais competências, em especial a competência 5, reconhecem a importância das mídias e tecnologias no desenvolvimento de todas as áreas, e estabelecem o conhecimento sobre o pensamento computacional, o uso das ferramentas, as práticas de interação multimidiática e multimodal, e os impactos da cultura digital sobre a vida das pessoas. Além disso, em relação às TDIC, demonstram que “não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas sim de utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos com e sobre o uso dessas...” (BRASIL, [2019]), promovendo maior engajamento dos estudantes e professores, contribuindo para a democratização do acesso, incluindo-os no mundo digital, e preparando-os não apenas para o consumo, mas também para a produção destas em seus contextos.

Já a BNC-Formação preconiza as competências profissionais gerais e específicas

que o educador precisa quanto ao conhecimento, prática e engajamento profissional, evidenciando a inserção da educação midiática e tecnológica em vários momentos do documento:

- Nas Competências Gerais Docentes

2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p. 13)

- Na dimensão do Conhecimento Profissional - habilidades:

1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem.

1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante.

1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais.

1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações. (BRASIL, 2019, p. 15-16)

- Na dimensão da Prática Profissional - habilidades:

2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes.

2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa.

2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.

2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC.

2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino. (BRASIL, 2019, p. 17-18)

- Na dimensão do Engajamento Profissional - habilidades:

3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.

3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.

3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais.

3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação. (BRASIL, 2019, p. 19-20)

Como é possível perceber, ser professor/professora, formar-se e atuar na e para a contemporaneidade é um processo complexo e desafiador, no qual a utilização das TDIC deve estar ancorada numa perspectiva reflexivo-crítica, pois como Freire (2000, p. 46) reforça, “quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje, tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela.” Uma vez que as TDIC potencializam a criação de um ambiente ativo, interativo, criativo e cooperativo para a aprendizagem, preconiza-se uma formação docente em que, na visão do mesmo autor,

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (FREIRE, 2000, p. 46)

Ao direcionar-se o foco dessa afirmação para a formação inicial de professores, percebe-se que as mudanças e transformações na educação ocorrerão à medida que nesse processo de reformulação dos cursos e implementação das novas diretrizes curriculares previstas nos documentos orientadores, a comunidade educativa como um todo considerar, como argumenta Kenski (2007), que é justamente na intencionalidade consciente e crítica da presença e uso das TDIC que são delineadas as relações de poder imbricadas entre as ações dos sujeitos no cotidiano social e o conhecimento a ser ensinado, o papel do professor e a exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos na escola.

## 4 - FORMAÇÃO DOCENTE NO RS: UM OLHAR SOBRE A RESOLUÇÃO CEEEd/RS nº 0371/2022

Dentre as recentes políticas de formação de professores, é possível destacar a Resolução CEEEd/RS nº 0371, homologada em 14 de setembro de 2022, que fixa para o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, normas complementares à implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e ao se propor conhecer e discutir tal resolução, primeiramente faz-se necessário caracterizar a modalidade do Curso Normal em seu alcance e representatividade no contexto da formação da educação gaúcha. Neste sentido, Sarmiento (2018, p. 14) observa que “o Curso Normal traz consigo uma historicidade que iniciou há mais de 149 anos no Rio Grande do Sul”, e destaca sua relevância ao pontuar ainda que “este curso profissionalizante serviu como porta de entrada à docência para muitos profissionais da educação gaúcha, habilitando milhares de professores e professoras a lecionar em escolas do Rio Grande do Sul”.

Essa presença e forte influência estendem-se aos dias atuais e compõem o cenário educacional do Estado, como cita o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio:

Conforme dados do Censo Escolar 2020, no Rio Grande do Sul, 108 instituições de ensino ofertam o Curso Normal, das quais 99 são escolas Estaduais, 02 Municipais e 05 Particulares, em um total de 10.871 matrículas. Esses dados refletem o sucesso do Curso Normal, de relevância histórica, comprovado pelo número de matrículas que se mantém, segundo dados do Censo Escolar realizado anualmente pelo INEP, no Rio Grande do Sul.” (RCGEM, 2021, p. 48)

O mesmo documento reforça que o Estado “possui uma cultura de valorização e manutenção da formação inicial de nível médio para professores atuarem na docência da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, amparando-se no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cuja redação foi dada pela Lei nº 13.415/2017, que admite o Curso Normal “como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental” (RCGEM, 2021, p. 48). Além disso, indica que tal documento integra as alterações advindas do contexto legal da BNCC para o Ensino Médio, acompanhando também as premissas da BNC-Formação:

O currículo do Curso Normal deverá ser constituído por Formação Geral Básica, com unidades curriculares que contenham formação ampla e específica bem como a trilha formativa Educação para Formação Docente – Curso Normal de Nível Médio, que contemple a formação inicial e qualitativa do estudante, desenvolvendo as dez competências previstas na BNCC, Projeto de Vida e unidades curriculares eletivas. [...] As unidades curriculares eletivas promovem a expansão e a articulação de temáticas contemporâneas ligadas à formação de professores. (RCGEM, 2021, p. 50)

A Resolução CEEEd nº371/2022, destinada à atualização das normas orientadoras para oferta destes cursos de formação docente inicial, em sua justificativa também reconhece e

corroborar a importância da modalidade:

A oferta do Curso Normal, como modalidade de formação profissional em nível médio, no Rio Grande do Sul, é considerada uma modalidade singular na área da educação, no contexto escolar, para os jovens que buscam a formação inicial para a docência. (CEEd nº371/2022)

Tais informações demonstram que, ao longo dos anos, o Curso Normal vem acompanhando as mudanças na educação brasileira, buscando manter sua identidade e ter sua presença garantida, reconhecida e valorizada na formação profissional dos educadores, com sua proposta formativa-profissionalizante concretizada na regulação das políticas públicas atuais.

Dessa forma, conectada com os processos de mudança, a resolução CEEd nº371/2022 traz de modo marcante e acentuado, entre outras ponderações, a preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores, referendando as diretrizes relativas à cultura digital e à alfabetização tecnológica e midiática da BNCC, do RCGEM, da BNC-Formação e da BNCC-Computação.

Alguns trechos desta resolução servirão de base para discussão e reflexão deste estudo a partir de agora.

Em seu art.9º, ao tratar da organização pedagógica do Curso Normal, apontando que esta deve preconizar a BNC-Formação, nas três dimensões que fazem parte da competência profissional docente - conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, cita que

§5º As práticas devem ser desenvolvidas desde o início do Curso Normal, associadas às metodologias ativas e ao emprego das inovações, das linguagens digitais e ao compromisso com a igualdade e equidade educacional; devem apresentar as competências essenciais e específicas do profissional da educação básica que precisam ser desenvolvidas, durante todo o percurso de formação do professor, isto é, desde a formação inicial até o final da trajetória da carreira docente. (CEEd, nº371/2022, fl. 8)

As práticas de ensino a serem realizadas no decorrer do curso, diante dos processos formativos, evidenciam as relações entre teoria e prática e têm por finalidade proporcionar ao estudante normalista vivências pedagógicas em sala de aula, desenvolvendo atividades de observação, monitoria e regência em escolas da Educação Infantil e Anos Iniciais, com orientação e acompanhamento de professores formadores e professores mentores. São situações que promovem o protagonismo do estudante normalista, que de modo aberto à percepção e reflexão dos impactos da cultura digital no processo educativo, poderá realizar a construção consciente e crítica de sua prática pedagógica, qualificando-a, e constituindo sua identidade profissional em um novo olhar sobre o ser e o fazer do educador na sociedade. Tal relevância é reafirmada na Resolução CEEd nº371/2022, no texto de sua justificativa:



É imprescindível que o futuro professor possa, em seu curso de formação inicial, vivenciar situações que o possibilitem ter a autonomia para construir e desenvolver, no seu espaço profissional, competências e habilidades capazes de articular e sintetizar saberes de modo atraente para o protagonismo e ampliação da aprendizagem das crianças e estudantes. (CEEd, nº371/2022, fl. 22)

Com o fazer, mobilizam-se mais condições de desenvolver as competências e habilidades - pesquisar, experimentar, testar, assumir mais riscos e refletir sobre as tentativas, acertos e erros, para depois, junto com o professor formador e colegas de curso fazer as conexões teóricas que dão sentido ao que foi anteriormente estudado, proposto e vivenciado, num processo contínuo de ação-reflexão-ação. Aprender a ser professor, em contato direto com a realidade escolar, aplicando e exercitando as metodologias ativas e o emprego das inovações, dará ao estudante normalista o embasamento teórico-prático necessário para implementar as tecnologias digitais em sua prática como docente.

O art.11, §1º, ao se referir à organização curricular da Trilha dos Anos Iniciais, aponta como um dos cinco eixos para a matriz curricular, que sejam incluídas as diretrizes da BNC-C-Computação para compor as Didáticas Específicas. No §2º, estabelece que o professor de Anos Iniciais deverá “XI – dominar as tecnologias digitais para seu desenvolvimento, para o seu trabalho e para potencializar as aprendizagens dos estudantes”, e “XII – saber trabalhar as Competências da BNCC - Computação”. (CEEd, nº371/2022, fl.9)

Desse modo, em sua formação, o futuro educador deverá, além de desenvolver em si competências e habilidades referentes aos eixos do pensamento computacional, tecnologia digital e cultura digital, conhecer, compreender e saber planejar e desenvolver estratégias, atividades e recursos que deem conta dos objetivos de aprendizagem previstos às etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais, garantindo a adequação às características, necessidades e potencialidades de cada faixa etária dentro do processo de ensino e aprendizagem. O uso pedagógico qualificado dos conteúdos e recursos disponíveis a partir das tecnologias digitais está basicamente atrelado ao modo que os professores compreendem a inserção da mídia e da tecnologia em sua práxis pedagógica, e às suas competências quanto à alfabetização e ao letramento digital aplicado à Educação.

A possibilidade de haver um componente curricular na área das Didáticas Específicas com essa finalidade possibilita romper o paradigma tradicional que concebe a mídia e a tecnologia como meras ferramentas a serviço do ensino, compreendendo-as como uma nova cultura, dialogando com os discursos e práticas comunicativas e educacionais que dela emergem e tomando-as como objetos de conhecimento. Isso poderá oferecer ao estudante normalista o estudo e a experimentação sistemática sobre o que e como ensinar, considerando para quem e por que isso se faz, problematizando e orientando suas futuras ações docentes.

O art.15 trata das Tecnologias inseridas no Currículo e estabelece que “o uso de tecnologias deve integrar o Currículo do Ensino Médio – Curso Normal, de modo a ser parte do processo de ensino e aprendizagem” (CEEd, nº371/2022, fl.10), além de fazer especificações

importantes sobre essa questão.

No § 1º, estabelece que

o Curso Normal precisa formar professores capazes de estruturar e implementar práticas pedagógicas, apoiadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), de modo criativo e motivador, que resulte no engajamento e na aprendizagem dos estudantes (CEEd, nº371/2022, fl.10)

Para se concretizar essa formação é preciso proporcionar aos estudantes normalistas liberdade e autonomia para pensar, inventar, criar, buscar ajuda, testar, errar, fazer de novo, brincar, se divertir e descobrir o prazer de aprender. Como diz Resnick (2021, p. 1), para que as crianças e jovens possam bem viver o presente e o futuro, “o conhecimento, por si só, não é suficiente: elas precisam aprender a usar esse conhecimento com criatividade.” Assim, formar sujeitos, futuros educadores, em uma nova relação com as mídias e as ferramentas tecnológicas, se faz com conteúdos e práticas que estimulam a curiosidade e o protagonismo, que possibilitam explorar o mundo e os objetos de conhecimento, que sejam experiências de observação, escuta, “mão na massa”, de vivência sensorial, interativa e com senso de coletividade, de conexão com o analógico e com o digital, que considerem atividades criativas, críticas e interdisciplinares.

Em complemento, o §2º da Resolução determina que a competência 5 da BNCC deve “integrar o currículo do Curso Normal e servir como elemento norteador para a formação de professores”.<sup>2</sup> (CEEd, nº371/2022, fl.10) Ou seja, ao constituir-se o currículo do Curso Normal, deve-se integrar a cultura tecnológica em sua práxis educativa como um todo, para que conteúdos curriculares e metodologias possam também se ressignificar no universo da cultura digital e da aprendizagem significativa, visando a formação integral e a capacitação profissional dos estudantes normalistas, colocando-os no centro do processo de aprendizagem, alinhando as experiências pedagógicas às demandas contemporâneas, e assim, formar protagonistas, capazes não apenas de consumir informação, e sim alcançar a posição de quem interage crítica e criativamente sobre o conhecimento, a cultura e a tecnologia, conectando-os ao seu cotidiano também como produtores e co-criadores.

Sobre a organização curricular, é assim detalhado na Resolução (CEEd, nº371/2022):

§ 3º A organização curricular, com o uso de tecnologias, precisa considerar a análise do contexto, a opção por ferramentas e recursos disponíveis, a definição dos objetivos de aprendizagem, assim como o estabelecimento da metodologia para o uso dessas tecnologias nos ambientes

---

<sup>1</sup> “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018)”

de aprendizagem e a avaliação de seu emprego no processo de ensino e aprendizagem.

§ 4º A organização curricular deve prever o trabalho em três dimensões:

I – aprendizagem colaborativa prevista para a criação de comunidades de aprendizagem e promoção colaborativa de troca de experiências;

II – personalização da aprendizagem para a formação do professor e de seus futuros estudantes; e

III – intencionalidade no uso das tecnologias para planejar e gerir aprendizagens em diferentes ambientes. (CEEEd, nº371/2022, fl.10)

Essas dimensões carregam em si a potencialização de uma perspectiva dialógica, por meio da qual o educador atua como mediador, incorporando ao seu fazer as potencialidades comunicacionais e pedagógicas das mídias e ferramentas tecnológicas e digitais, tornando o processo de aprendizagem mais colaborativo e significativo aos estudantes. A crescente participação de estudantes e professores em redes com pessoas com as quais partilham interesses, práticas, conhecimentos e valores, sem limitações espaciais, temporais e institucionais mostra o quanto a interação e a interatividade podem ser determinantes na forma de ver, sentir, pensar, expressar e agir no mundo.

O desafio da escola é, então, praticar essa interação e interatividade também nos processos de ensinar e aprender. Pensar, fazer e aprender em rede promove uma melhoria contínua da prática educativa, fazendo com que cada estudante e cada professor possa contribuir com a formação de seus pares, potencializando o ensino e a aprendizagem como um todo. Ao personalizar experiências, com espaços e tempos para a invenção e a inovação, indo ao encontro das necessidades e expectativas dos estudantes, possibilita-se que a cada nova associação de conteúdos às suas estruturas cognitivas, estabelecendo relação com seus conhecimentos prévios e contextos de vida, possa haver um ganho significativo para eles, evitando uma aprendizagem mecânica. Segundo Moran (2018, n.p.), “o professor torna-se, cada vez mais, um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora.”

O art.25, ao tratar da Docência em Curso Normal, prevê em seu §3º, que aos professores que atuam como docentes do curso “deverá ser garantida pela escola, a formação continuada de professores, [...] com ênfase na organização geral da BNCC, do RCG e o desenvolvimento de competências e habilidades” (CEEEd, nº371/2022, fl.13) e estabelece que, entre outras orientações, seja sobre

III – o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, a serviço efetivo da aprendizagem das competências dos normalistas, para a sua prática docente e desenvolvimento das Competências e habilidades da BNCC – Computação. (CEEEd, nº371/2022, fl.14)

Um dos principais e atuais desafios do professor é o fato de que ele mesmo ainda precisa assimilar o conhecimento e as habilidades da era digital enquanto ensina uma geração de nativos digitais, considerando que estes também estão se alfabetizando tecnologicamente: não é porque são nativos digitais que dominam tudo - muito será apresentado a eles no am-

biente escolar como ferramentas para a aprendizagem e, no caso dos estudantes normalistas, para o ensino também.

Este indicativo da resolução reforça a necessidade de abordar as TDIC com mais atenção na formação do professor, ou seja, não basta prever a inserção de conteúdos e práticas que as envolvem, é preciso pensar em como fazê-lo para que realmente tenha significado aos professores formadores e em consequência, para os estudantes normalistas. É fundamental que cada professor “considere a experiência de aprender por meio de tecnologias digitais como um recurso importante em seu próprio desenvolvimento profissional” (BACICH, 2018, n.p.) Não é apenas usar ou aprender sobre as TDIC, e sim fazer da escola um espaço de promoção da aprendizagem por meio delas, com elas e para elas. Além disso, para Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p.6), “[...] a formação docente, seja ela inicial ou continuada, necessita da articulação das necessidades do contexto social às práticas pedagógicas. Trata-se de uma articulação que envolve competências relacionadas ao uso das TDs.” Para os mesmos autores, tais competências são constituídas por um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que fazem parte da fluência digital, entendida como “utilização dos recursos tecnológicos de modo integrado, em que o professor faz uso dos artefatos e produz conteúdo/material através dos mesmos de forma crítica, reflexiva e criativa”. (MODELSKI, GIRAFFA E CASARTELLI, 2019, p. 6)

Para que os professores desenvolvam estas competências, a formação docente deve agregar conhecimentos teóricos e práticos sobre as TDIC, a fim de contribuir para sua alfabetização e letramento tecnológico, e para uma escolha consciente de metodologias no uso dessas ferramentas em sala de aula. Um domínio crescente da linguagem digital, aliada ao saber didático, ajudará o professor a pensar, planejar e experienciar a educação em novas possibilidades.

Ao tratar dos “Requisitos Especiais de Infraestrutura”, a Resolução traz, em seu art.31, orientações sobre dispor de “sala maker para o desenvolvimento de habilidades de criar e construir materiais didáticos pedagógicos com o auxílio de ferramentas aliadas à tecnologia, bem como desenvolver o pensamento crítico, raciocínio e criatividade” e também de “ambientes com tecnologias digitais para o desenvolvimento de aprendizagens digitais, bem como para potencializar as aprendizagens dos estudantes quanto às Competências da BNCC Computação.” (CEEEd, nº371/2022, fl.16)

Espaços como esses agregam muito aos cursos de formação, pois trazem consigo a leveza de aprender a ensinar com imaginação e diversão ao proporcionar experiências interativas diversificadas, como por exemplo uma gamificação analógica, uma construção com blocos coloridos ou o uso da realidade aumentada. Neste contexto, eles representam, nas palavras de Almeida (2018), uma proposta mais significativa aos aprendizes da cultura digital, mais próxima às suas expectativas quanto ao ensino e à sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

Porque construir conhecimento não é uma atividade exclusivamente cognitiva, pensante, teorizante. Apesar de ser muito séria, não precisa ser entediante. Aprender como se ensina

a uma criança criando, manipulando e construindo diferentes materiais e recursos, testando projetos, trocando ideias e cooperando, utilizando-se ou não das tecnologias e dos recursos digitais, oportuniza ao estudante normalista o desenvolvimento do pensamento e da atitude criativos, autônomos e colaborativos, essenciais ao fazer docente.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste estudo discutiram os impactos da cultura digital sobre a função social da escola e a construção do conhecimento na sociedade contemporânea, com destaque para as possibilidades de qualificar as experiências da formação docente a partir da inserção das metodologias ativas e das TDIC nos currículos e vivências dos cursos de formação inicial, e propiciaram dimensionar alguns possíveis desafios no desenvolvimento das competências necessárias ao perfil de educador e de práticas educativas para integrar a educação ao ecossistema cultural, comunicacional e tecnológico emergente.

Por meio do entrelaçamento entre a revisão bibliográfica e a pesquisa documental proposta, foi possível evidenciar que as atuais diretrizes educacionais brasileiras orientam que a formação inicial do professor precisa ser um espaço onde as especificidades das competências e habilidades profissionais possam ser repensadas, contemplando o planejamento e o desenvolvimento de práticas inovadoras e dinâmicas comunicacionais interativas, como estratégias de ensino e aprendizagem pensadas no contexto da cultura digital e que evidenciam a desconstrução de modelos pedagógicos lineares, explorando as diversas possibilidades de elaboração e experimentação de práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC.

Além disso, mostram ser fundamental proporcionar aos futuros docentes e seus professores formadores, atividades que os levem a experimentar e a refletir criticamente sobre novos modos de interação e produção do conhecimento advindos da incorporação das TDIC como elementos estruturantes de processos e relações em sala de aula, discutindo o uso pedagógico das mídias e tecnologias como instrumentos mediadores da aprendizagem e da constituição de sua identidade e subjetividade como educadores. A inserção da educação midiática e tecnológica nas escolas implica condições de escolha, aplicação e avaliação consciente, problematizadora e ética por parte de quem educa.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a Resolução CEE/RS nº371/2022 trouxe visibilidade e legitimidade para um processo de arejamento e revitalização do Curso Normal e de suas instituições formadoras, considerando aqui as escolas que ofertam esta modalidade como formação docente inicial no Rio Grande do Sul, dando condições para sua continuidade em meio às demandas do mundo contemporâneo e das reformas educacionais em trânsito. Não por isso esse processo estará isento de desafios, uma vez que tais instituições estão inseridas, como as demais escolas brasileiras, em um panorama maior, que respeitando especificidades, regionalidades e alguns avanços significativos, expõe problemas pontuais que não podem ser minimizados diante dos interesses e intencionalidades das políticas públicas.

Ao se analisar as possibilidades de desenvolver as competências necessárias ao perfil

de educador e de práticas inovadoras a partir da presença das TDIC nos currículos e vivências formativas, pode-se indicar também alguns pontos de enfrentamento pelas instituições formadoras na operacionalização das diretrizes que orientam a formação de professores:

- integrar a mídia e a tecnologia ao ensino e aprendizado escolar, já que o acesso e uso muitas vezes está limitado ao consumo de informações aleatórias e ao lazer, tanto por parte de alunos quanto por professores;
- superar a visão utilitarista das TDIC e, nesse caso, vale lembrar que precisa fazer sentido para o professor para que faça sentido ao aluno;
- estruturar as escolas com equipamentos tecnológicos e ferramentas digitais para as atividades de construção do conhecimento e experimentação;
- gerenciar a alfabetização e o letramento tecnológicos dos professores formadores ao passo que alfabetizam e letram os estudantes normalistas e estes, por sua vez, em suas práticas supervisionadas, as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais;
- ampliar o acesso à educação midiática e tecnológica no espaço escolar por meio de práticas pedagógicas interativas, criativas e colaborativas, conectando-as ao exercício cotidiano da cidadania; e
- formar professores em uma nova cultura de aprendizagem e assim fomentar uma nova cultura de ensino.

Investir na qualificação das experiências da formação docente é multiplicar intensamente as pontes e impulsionar o derrocar dos muros. Dialogar sobre os desafios e os caminhos possíveis desta jornada de transformações é o primeiro passo para se progredir qualitativamente. Por isso, as questões trazidas para reflexão e debate não se encerram com este estudo. Outrossim, podem representar contribuições significativas para outras pesquisas no acompanhamento dos processos de implementação da educação midiática e tecnológica na formação docente, contribuindo para a constituição de uma nova escola, que aceita o desafio da mudança, explora novas ideias e desenvolve estratégias para formar educadores alinhados com as necessidades e possibilidades de seu tempo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Apresentação**. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Org. Lilian Bacich, José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

BACICH, Lilian. **Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas**. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Org. Lilian Bacich, José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

BECKER, Fernando. **As escolas deveriam ser oficinas de conhecimento**. [Entrevista concedida a] Davi Lira. Porvir. 22/10/2013. Disponível em: <https://porvir.org/as-escolas-deveriam-ser-oficinas-de-conhecimento/> Acesso em: 16 fev. 2023.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. José Manuel Moran, Marcos T. Masetto. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BELÃO, Vanessa do R. G. Garrett. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Extensão em Foco, Curitiba, n. 5, p. 143-144, jan./jun. 2010, Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/extensao/article/download/24967/16742>. Acesso em: 29 set. 2021

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Computação na Educação Básica - Complemento à BNCC**. MEC: Brasília, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file> Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades**. MEC. Brasília, [2019]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em: 07 nov. 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio Grande do Sul). **Resolução CEEEd nº371, de 14 de setembro de 2022**. Fixa normas complementares, para o Sistema Estadual de Ensino, à implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, modalidade do Curso Normal. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202209/27082749-resolucao-0371.pdf> Acesso em: 27 set. 2022

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 04 jan. 2023.

FEILITZEN, Cecília von. **Entrevista - Educação para a mídia na perspectiva de crianças e adolescentes**. Cadernos de Debate da Classificação Indicativa v. 5 – Educação para a mídia. Brasília: MJ, 2014. Disponível em: <https://cipe2020.com/media/attachments/2020/07/17/volume-5v2.pdf> Acesso em: 18 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 01 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. Disponível em: [https://leitor.arvore.com.br/e/livros/ler/educacao-e-tecnologias-o-novo-ritmo-da-informacao?p=Vg2dZ\\_KG4Lz3qobiqBq6](https://leitor.arvore.com.br/e/livros/ler/educacao-e-tecnologias-o-novo-ritmo-da-informacao?p=Vg2dZ_KG4Lz3qobiqBq6) Acesso em: 28 fev. 2023

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. Disponível em: [https://leitor.arvore.com.br/e/livros/ler/tecnologias-e-tempo-docente?p=Vg2dZ\\_KG4Lz3qobiqBq6](https://leitor.arvore.com.br/e/livros/ler/tecnologias-e-tempo-docente?p=Vg2dZ_KG4Lz3qobiqBq6) Acesso em: 25 fev. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. **Formação Tecnológica do Professor em uma Sociedade Digital: Desafios e Perspectivas**. Polifonia Cuiabá EDUFMT nº 17 p. 165-174, 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/download/1015/792/0> Acesso em: 12 abr. 2022

MODELSKI, Daiane. GIRAFFA, Lúcia M.M., CASARTELLI, Alam de Oliveira. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas**. São Paulo: Educ. Pesqui., 2019. v. 45, e180201. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 nov. 2021

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=PiZe8ahPcD-8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q=criativa&f=false> Acesso em: 08 mar. 2023.



MORAN, José Manoel. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. 2017. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf). Acesso em: 22 fev. 2023

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Org. Lilian Bacich, José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

MORAN, José Manoel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, José. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. [2017?]. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf) Acesso em: 08 mar. 2023

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão**. 1992. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf) Acesso em: 25 jan. 2023.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: A nova cultura da sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Disponível em: [https://leitor.arvore.com.br/e/livros/ler/inclusao-digital-e-educacao?p=Vg2dZ\\_KG4Lz3qobiqBq6](https://leitor.arvore.com.br/e/livros/ler/inclusao-digital-e-educacao?p=Vg2dZ_KG4Lz3qobiqBq6) Acesso em: 18 fev. 2023

RESNICK, Michel. **Dê uma chance aos Ps**. Scratch Brasil, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1CGuzOFMiyL7ftlb7hK5LND3Tz4IWGoYc/view> Acesso em: 14 ago. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202209/27082749-resolucao-0371.pdf> Acesso em: 28 out. 2022

SAMPAIO, Marisa Narcizo, LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SARMENTO, Clark Balbuena. PINHEIRO, Claudia Gewehr, ROSA, Sonia Maria Oliveira da. **Narrativas e Memórias das escolas estaduais de curso normal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SILVA, Camila de Alvarenga Assis e. **Comunicação, Educação e Cultura: possíveis inter-relações no contexto da sociedade midiaticizada**. Série Comunicação e Educação: convergência e imagens como meios de campo; Org. Nagamini, Eliana. Editus, 2016.

## CAPÍTULO 9

### OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PÓS-PANDEMIA EM FACE À PROPOSTA DA CONAE 2022

Rosana Schmechel  
Sandra Barbosa Parzianello

#### RESUMO

O presente artigo parte do pressuposto de que a educação brasileira sofreu grande impacto no período de isolamento social, durante a pandemia provocada pelo novo coronavírus (COVID-19). Há muito tempo fala-se da importância e da necessidade de inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar, contudo, as dificuldades enfrentadas durante a pandemia nos mostraram que as escolas públicas não estavam preparadas para atender seus educandos no ensino remoto. Com base em pesquisa bibliográfica e documental, este estudo tem como objetivo apresentar a proposta da Conferência Nacional de Educação do ano de 2022, que visa o uso e implementação de tecnologias em sala de aula.

**Palavras-chave:** tecnologia; educação; Conferência Nacional de Educação (CONAE).

#### 1 - INTRODUÇÃO

O presente artigo parte das nossas percepções e vivências enquanto educadoras durante o período de isolamento social vivenciado pelas escolas brasileiras. Partimos de nossas inquietudes e preocupações vivenciadas nesse período para pensar como o sistema educacional público brasileiro deveria estar mais bem preparado em relação ao uso de tecnologias, não só para enfrentar um período atípico como o presenciado durante a pandemia provocada pelo novo coronavírus (COVID-19), mas também para formar sujeitos pertencentes à sociedade contemporânea.

O objetivo deste artigo é pensar criticamente a proposta construída na Conferência Nacional de Educação (CONAE) do ano de 2022, relativamente à implementação de tecnologias em sala de aula nas escolas brasileiras. Com a chegada da pandemia provocada pelo novo coronavírus (COVID-19), em março de 2020, no Brasil, empresas, escolas, organizações educacionais de todos os tipos e instituições diversas precisaram se adequar à exigência do isolamento social, visando diminuir o contágio do vírus. Abordamos, nesse artigo, algumas questões-problema, como a dificuldade de acesso a materiais de estudo e aulas online, as quais envolveram as escolas públicas de ensino básico naquele período em que a pandemia foi mais acentuada no Brasil (justamente entre os anos de 2020 e 2021).

No referencial teórico, são apresentados os desafios da educação brasileira em face da

COVID-19 e tendo por cenário o isolamento social que impactou na educação dos estudantes brasileiros, principalmente na educação básica, haja vista a necessidade maior da atuação presencial do professor nessa faixa escolar. Depois, mostramos a questão do uso das tecnologias na educação enquanto ferramentas de ensino, vistas por sua inclusão dos educandos na esfera social. Na sequência, apresentamos criticamente a proposta elaborada pela CONAE 2022, a qual possui um olhar muito especial referente ao uso permanente dessas ferramentas nas salas de aula brasileiras, como formas de alavancar a educação e de inserir os educandos no universo tecnológico, presentes hoje no cotidiano de educadores e educandos. Nas conclusões, trouxemos uma análise na forma de considerações finais, considerando o percurso alcançado com a pesquisa documental e bibliográfica.

A hipótese de trabalho, nascida da prática empírica como professoras, é de que a inserção de tecnologias na sala de aula das escolas públicas brasileiras é urgente e necessária e não apenas uma consequência de um modismo modernizador ou do aparecimento de novos recursos. O próprio texto construído para a Conferência Nacional de Educação (CONAE) deste ano trouxe seu enfoque sobre o uso das tecnologias aliadas ao ensino, visto que a escola precisa preparar seus educandos para serem sujeitos ativos/atuentes na sociedade. As tecnologias estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano e, além disso, durante o período de afastamento social que ocorreu em razão da pandemia, sentiu-se claramente que a falta de uso e de conhecimento sobre as ferramentas tecnológicas fez falta aos agentes do processo escolar, principalmente no sistema público de ensino.

## 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

Malala Yousafzai, militante dos direitos das crianças, em prol da educação mundial, disse: “Uma criança, um professor, um livro, uma caneta pode mudar o mundo” (YOUSAFZAI, 2013). Não há mesmo dúvidas de que a educação é primordial para o crescimento de qualquer nação. A jovem ativista paquistanesa nos resume o que até aqui nada é, na verdade, nenhuma novidade a quem vive da educação, mas que se mostra enquanto uma verdade necessária de ser permanentemente reafirmada.

No nosso país, de forma contraditória ao que se entende por ideal nesse contexto, observamos um cenário preocupante, segundo Silva, uma vez que “o analfabetismo no Brasil ainda é um dos piores da América Latina”. (SILVA, 2011, p. 529).

Entre os anos 2020 e 2021, vivemos uma grande pandemia no Brasil e no mundo. Em abril de 2020, 194 países fecharam seus sistemas educacionais para conter o avanço do vírus. No Brasil, educandos de todos os níveis foram dispensados das aulas presenciais sem saberem quando – e se – as aulas seriam retomadas.

O isolamento social foi a principal estratégia dos governos estaduais para conterem a disseminação do vírus e a contaminação entre as pessoas. Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019, elaborado pela organização não governamental Todos pela Educação (TPE), em 2018 a Educação Básica atendia 48,5 milhões de estudantes e contava

com 2,2 milhões de professores, representando, em conjunto, 24,6% da população brasileira. Era primordial cuidar da saúde desse contingente educacional.

O fechamento das escolas brasileiras foi inesperado, porém, necessário. As ações que foram construídas depois do isolamento social referentes à educação é que foram deficitárias. No ensino privado, observamos uma continuidade nos estudos, visto que boa parte das escolas privadas já adotava plataformas virtuais de ensino. Além disso, os estudantes das escolas privadas, em sua maioria, possuem mais acesso a dispositivos eletrônicos, como celulares, computadores e à internet. Dessa forma, para esse público específico (cerca de 20% dos estudantes brasileiros, segundo dados elaborados pelo TPE) a continuidade aos estudos foi mais eficiente e sofreu menor impacto.

Na educação pública observamos um cenário diferente (cerca de 80% dos estudantes brasileiros frequentam escolas públicas): estudantes saíram de suas escolas sem saberem quando retornariam e como seriam seus estudos durante o isolamento social. Importante lembrar que, nesse período de isolamento social, muitos trabalhadores brasileiros tiveram seus salários ou fontes de renda reduzidos, quando não zerados. Segundo dados do IBGE (2022), cerca de 40% da população brasileira ativa trabalha na informalidade.

No período da pandemia, observamos um acentuado aumento das desigualdades educacionais e, conseqüentemente, um retrocesso na educação pública. Segundo a doutora em História Social Pronko:

Embora o fechamento das escolas tenha sido uma medida sanitária que afetou estudantes e professores de escolas públicas e privadas de uma maneira geral, os impactos entre uns e outros e dentro de cada segmento foram bastante diferentes: enquanto uma parte da rede privada articulou a continuidade do trabalho escolar de forma remota, acionando plataformas tecnológicas já disponíveis de ensino a distância, a rede pública, extensa e diversa, confrontou-se com a expressão gritante da desigualdade que caracteriza a população brasileira e com as contradições que atravessam a escola pública, intensificadas ao longo das últimas décadas. (PRONKO, 2020, p. 115).

Na esfera pública da educação brasileira foi possível observar vários modelos diferentes e tentativas para dar continuidade aos estudos (entrega de atividades impressas para realizar em casa, envio de material de estudo via mensagem instantânea), já que cada estado ou município criou sua própria política para o ensino remoto. É importante destacar que o Brasil é muito grande e possui realidades da política educacional muito diferentes em seu vasto território.

Em alguns municípios do interior do Rio Grande do Sul, educandos e familiares se dirigiam até a escola, uma vez por semana, para fazer a retirada dos materiais e atividades impressas produzidas pelos professores, para serem realizadas em casa. Nesta realidade, as escolas eram pequenas e os estudantes moravam próximos às escolas. Em outros contextos, no entanto, essa mesma ação não era possível, tanto pela distância da casa dos educandos

em relação à escola, quanto pela falta de material para a impressão de material de estudo.

Haja vista a precariedade real vivida nas escolas públicas, novas ferramentas foram, então, disponibilizadas, como o Google Sala de Aula (Google Classroom), que já existia na plataforma, mas que só então era ofertado em seu acesso pelo Estado do Rio Grande do Sul aos estudantes da rede. Contudo, como já mencionado, a situação econômica da maioria dos brasileiros e brasileiras não era boa, e ter a oferta de uma plataforma de ensino não era o suficiente. Equipamentos como computadores, celulares e acesso à internet, bem como a capacitação para uso dessas ferramentas eram fatores indispensáveis. Essas dificuldades foram presentes tanto para a maioria dos educandos como também para os seus professores, os quais estavam diante de uma situação nunca vivida antes e se sentindo claramente des-preparados.

Naquele momento, as políticas educacionais de enfrentamento à pandemia foram, desde nosso ponto de vista crítico, falhas e ineficientes. O modelo tradicional de educação em que o aluno vai para a escola todos os dias já se encontra totalmente enraizado na sociedade brasileira e, apesar de estudos sobre a inserção de tecnologias nas escolas existirem há bastante tempo, o fato é que a sua implantação efetiva nunca aconteceu antes do período de isolamento social. A realidade escolar foi, nesse sentido, forçada por este contingenciamento.

Há muito tempo fala-se sobre a importância da inserção de tecnologias no ambiente escolar, sobretudo na sala de aula. De certo modo, até se acreditava que ferramentas tecnológicas eram utilizadas com naturalidade e êxito no ambiente escolar. A realidade mostrou que se estimou violentamente esse fato. A pandemia da COVID-19 e, como consequência, o isolamento social, afastou por um longo tempo alunos e professores do ambiente escolar, colocando todos à prova da tecnologia e fazendo submergir a drástica situação de despreparo de habilidades, competências e contextos.

O que observamos dessa experiência vivida é que as escolas não estavam preparadas para a quebra da rotina escolar, quando alunos e professores frequentavam diariamente as instituições. A utilização das tecnologias se mostrou, em grande parte, ineficiente, seja pela falta de aparelhos celulares ou computadores por parte dos alunos e professores, seja pela falta de conhecimento no uso de ferramentas tecnológicas pelos profissionais da educação. A percepção geral do tempo de pandemia em relação à educação, foi de que as escolas não estavam preparadas para atender seus educandos.

As dificuldades geradas pela pandemia, somadas ao contexto já existente da educação brasileira, fez diminuir, consideravelmente, os índices de aprendizagem dos estudantes. Conforme a doutora em Educação Ciência e Tecnologia pela Unicamp Ângela Garrancho da Silva (2011):

Os dados oficiais revelam que o analfabetismo no Brasil ainda é um dos piores da América Latina. O país ainda tem 9,6% da população com 15 ou mais anos analfabeta. A revelação está no Censo 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Apesar da queda de

quatro pontos percentuais – no Censo de 2000, o índice era de 13,6% – quase 14 milhões de brasileiros (13.940.729) ainda não sabem ler nem escrever (IBGE, 2011). (SILVA, 2011, p. 529).

A educação brasileira já carregava, portanto, dados suficientemente alarmantes em relação ao analfabetismo. Especialistas como a pesquisadora Garrancho da Silva (idem) dizem que, durante o período de isolamento social, esses dados só pioraram. Não nos cabe, neste trabalho, julgar as instituições de ensino em suas práticas e dificuldades, mas se faz necessário refletirmos e problematizarmos nos seguintes termos: como melhorar nosso sistema de ensino para tornar a nossa educação pública uma prioridade, afinal, na nossa sociedade? Medidas como a CONAE são suficientes? Ou que ganhos efetivos nos possibilitam no objetivo de transformação desse cenário?

Na sociedade e na educação, a tecnologia está diretamente ligada ao desenvolvimento. À medida que a sociedade se transforma e se torna mais digital, a educação também precisa se adaptar. A escola, independente do seu nível de ensino, prepara sujeitos para a vida em sociedade e precisa acompanhar os avanços tecnológicos, a fim de se conseguir alcançar o desenvolvimento e o progresso coletivos.

Em se tratando de educação, especialmente no período pandêmico, percebemos os grandes desafios que apareceram para que as tecnologias fizessem parte efetiva do ambiente escolar e dos diversos segmentos da vida social. A partir das grandes dificuldades que foram observadas naqueles dois anos, a tecnologia ganhou maior espaço e destaque no contexto da educação brasileira. A pandemia apenas acelerou este fenômeno.

Segundo Silva (2011), de forma acentuada, um problema presente na esfera educacional é a falta de letramento digital para os educandos. Na sociedade atual em que as ferramentas digitais são predominantes, o aluno que não tem domínio delas torna-se analfabeto naquilo que é essencial para sua inserção na vida do trabalho e na afirmação de sua cidadania ativa.

É possível afirmar, portanto, que o letramento digital é a capacidade que o indivíduo tem de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital. Importante é também ressaltar que, para a plena conquista da cidadania na sociedade contemporânea, o indivíduo deve ter acesso às ferramentas digitais. Ter acesso à tecnologia é o passo inicial para combater a exclusão digital que ainda atinge um grande contingente de indivíduos no Brasil já que, com relação ao analfabetismo tecnológico, a situação não difere muito do quadro de analfabetismo como um todo no país. (SILVA, 2011, p. 530).

Sabemos da grande desigualdade social que existe no Brasil, na educação, não é diferente. Durante a pandemia, como já dissemos, enquanto escolas de ensino privado mantinham suas aulas com o ensino via plataformas digitais, os alunos da maioria das escolas públicas brasileiras ficaram sem acesso à educação, aumentando ainda mais o abismo da desigualdade na educação.

O uso de ferramentas digitais, como já dissemos, está cada vez mais presente no cotidiano e se tornou indispensável para o ingresso no mercado de trabalho e para acesso de inúmeros serviços. Quando um sujeito não está preparado para o mundo digital, ele se afasta de oportunidades que poderiam melhorar a sua condição de vida. A escola pública de educação básica, quando não oportuniza acesso ao ensino digital, está contribuindo para aumentar as dificuldades que esses educandos poderão encontrar ao longo da vida.

Um estudo realizado, em 2008, pelos pesquisadores Fernando Augusto Mansor de Mattos e Gleison José do Nascimento Chagas aponta limites e possibilidades que devem nortear as políticas de inclusão digital no Brasil. No estudo, os pesquisadores apresentam como é enorme a desigualdade existente na sociedade brasileira, de modo que o desenvolvimento de políticas de inclusão digital deva ser muito bem elaborado para não aumentar esse abismo socioeconômico.

No caso específico brasileiro, há dificuldades que precisam ser mencionadas. Em primeiro lugar, a crise econômica dos últimos anos, além de ter impedido a ascensão social de uma parte significativa da população, deixou dificuldades adicionais para que o Estado pudesse investir efetivamente na melhoria da Educação Básica do país. Tal situação tem consolidado e ampliado as já enormes diferenças existentes entre as pessoas em termos de educação formal, fazendo do fator cognitivo outro elemento que limita as possibilidades de se construir no país um projeto de efetiva ampliação da inclusão digital. (DE MATTOS e CHAGAS, 2008, p. 72).

A educação pública brasileira possui problemas e dificuldades que estão inseridos na sua base, como investimentos insuficientes, estruturas deficitárias, poucos recursos para a educação continuada dos professores. Todas essas questões se dirigem para um só termo: aplicação de recursos públicos. E parte dessa percepção é que nos leva a uma crítica em relação aos efeitos de fato contributivos de eventos como a CONAE.

Quando há investimento, este precisa ser estudado e elaborado juntamente com aqueles que convivem diariamente no ambiente escolar (gestores, professores e pais). Por isso, a CONAE tem, claro, sua relevância à medida que ela ajuda a construir diretrizes com a sociedade em geral, quando pensa em soluções a longo prazo que podem mudar o rumo da educação. Todavia, se estas formulações não estiverem ajustadas ao empenho de gestores públicos e da classe política para a aplicação de recursos onde eles são, realmente necessários, propostas de construção coletiva como esta acabam sendo apenas parcialmente eficazes.

Historicamente, o Brasil é um país que investe pouco em educação, e as consequências desse descaso são colhidas pela população ao longo de suas vidas. Os desafios da inclusão digital dos educandos brasileiros também passam pela necessidade de significativos investimentos, públicos ou privados. De Mattos e Chagas (2008) também esclarecem que, no Brasil, as grandes diferenças entre as áreas rurais e urbanas representam um “complicador” adicional, para que exista o que se convencionou chamar de homogeneidade digital ao país.

De Mattos e Chagas (2008) sugerem, por isso mesmo, que a formulação de políticas

públicas deve compor não apenas o investimento em bens materiais, mas principalmente, a contínua melhoria das condições do ensino básico, para que a população brasileira tenha capacidade cognitiva, e consiga poder compreender as informações que envolvem o acesso às ferramentas digitais. Ainda:

O desafio, além de complexo, é urgente no tempo, pois quanto mais ele demora, maiores serão as desvantagens relativas das parcelas apartadas do efetivo acesso às TIC 's, consolidando e até mesmo ampliando a exclusão social e a desigualdade de oportunidades já existentes no Brasil. (DE MATTOS, CHAGAS, 2008, p. 89).

O que chama a atenção é a possibilidade de aumento do abismo social entre as classes socioeconômicas, caso não haja em muitos contextos, sobretudo em escolas municipais e ou rurais, a inclusão de políticas públicas que fortaleçam Educação Básica de modo a ampliar a capacidade cognitiva dos educandos e sua posterior inclusão social, via aparelhos e ferramentas digitais nas e pelas escolas. Nos anos de 2020 e 2021, inúmeras dificuldades foram sentidas pelas escolas públicas para fazer o ensino remoto acontecer. Compreendemos que as apreensões de De Mattos e Chagas (2008) faziam todo sentido, pois se consolidaram. A educação brasileira, principalmente a pública, sofreu uma recessão que poderá levar décadas para ser recuperada.

É urgente a necessidade de ampliação das políticas públicas que visem a melhoria da educação, seja na Educação Básica, seja na ampliação do acesso às ferramentas digitais. Os cidadãos brasileiros não podem mais aceitar o descaso histórico com a educação brasileira, fruto muitas vezes de uma política que apenas ressoa retoricamente o valor da formação escolar.

### 3 - METODOLOGIA

Para este trabalho, escolhemos como objeto de estudo a materialidade do texto da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2022. A CONAE surgiu quando o Presidente da República Getúlio Vargas sancionou a Lei nº 378/1937, reorganizando o Ministério da Educação e Saúde Pública, instituindo no mesmo ato, a CONAE.

A CONAE é um espaço que o poder público oferta para que, de forma democrática, a sociedade possa participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Em novembro de 1941, foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Educação e, na sequência, sob o formato de congressos ou conferências, muitas outras foram organizadas, por diversos setores da sociedade, outras pelo Poder Público. Nesta década, a Câmara de Deputados organizou a I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto e a Conferência Nacional de Educação e Cultura, uma que fortaleceu a proposição do Plano Nacional de Educação e a outra que contribuiu para a avaliação e sua implementação. Há mais de oitenta anos, a CONAE existe na sociedade brasileira.



Isso tem um lado positivo, mas também nos abre para uma reflexão indispensável: que resultados efetivos ela foi capaz de trazer nessas oito décadas para que superássemos boa parte dos problemas que se arrastam historicamente no Brasil?

A preocupação com a construção de uma educação de qualidade fez parte do processo de redemocratização do Brasil. “Com a Constituição Federal de 1988, o Brasil passou a integrar o rol das maiores democracias do planeta, a fazer parte do conjunto de nações respeitadas por ser, de igual modo, um exemplo de nação livre e soberana, com modelo institucional que lhe dá uma identidade própria. (CONAE, 2022, p. 8).

É possível observar o foco que o texto de apresentação dá ao diálogo compartilhado entre família, escola e demais representantes dos diferentes segmentos da sociedade, visando uma construção coletiva no que diz respeito à educação brasileira. No entanto, a escola tem dialogado pouco com as famílias e se tornado um espaço muitas vezes absolutamente distante da realidade social do aluno. É preciso que se faça esse enfrentamento crítico.

Com objetivo de traçar metas para a década de 2024 – 2034, a CONAE foi realizada nos dias 29 e 30 de novembro e 1º de dezembro de 2022, desenvolvendo a temática: “INCLUSÃO, EQUIDADE E QUALIDADE: compromisso com o futuro da educação brasileira”.

O documento da CONAE é dividido em três eixos norteadores: Eixo 1. O PNE 2024 - 2034: avaliação das diretrizes e metas; Eixo 2: Uma escola para o futuro: tecnologia e conectividade a serviço da educação; e Eixo 3: Criação do SNE: avaliação da legislação inerente e do modelo em construção. Nos detivemos mais demoradamente aqui, para efeito deste artigo, especificamente, sobre o eixo 2. A justificativa está pelo que se sabe que as demandas escolares educacionais são urgentes e que não se pode mais continuar a fazer das propostas de educação apenas letras mortas. No papel, todo projeto de consciência é “bonitinho”.

## 4 - RESULTADOS

O eixo 2 é subdividido em dois pontos principais: I. O PNE 2024 – 2034 na definição de uma escola para o futuro que assegure o acesso à inovação, tecnologias e oferta de educação aberta e a distância; II. O PNE 2024 – 2034 na organização e construção de uma escola para o futuro: garantia de referenciais curriculares, práticas pedagógicas, formação de professores e infraestrutura física e tecnológica que permita a ampliação da conectividade, o acesso integral à internet e a dispositivos computacionais. Para a apresentação no presente artigo, seguiremos a ordem que esses pontos aparecem no texto do próprio documento da CONAE.

Os dois tópicos desse eixo correspondem, juntos, a 17 das 64 páginas do documento de referência. O primeiro ponto começa com o título: “Um futuro construído hoje”, destacando que as grandes mudanças educacionais precisam ser iniciadas de imediato, para evitar projetos que se estendem a longo prazo e que nunca se cumprem. Diante disso, o texto aponta para as diferenças dos hábitos educacionais desde os primórdios (giz, quadro negro, professor como único detentor de saberes), e de como a educação deve(ria) ser organizada atualmente, a fim

de adequar-se às necessidades contemporâneas dos educandos. “Em tempos de convergência digital, as pessoas aprendem, de formas diferentes, a onipresença das telas no cotidiano; e a atenção crescente dada aos conteúdos e interações, que as mesmas proporcionam, mudam a maneira como o cérebro percebe e processa a informação.” (CONAE, 2022, p.32).

Nota-se a importância e “adequação” no modelo de escola que predomina no Brasil, visto que a sociedade atual está se transformando em ritmo acelerado e a escola vem se adequando a passos lentos. O texto chama a atenção para as concepções predominantes no modelo escolar: os estudantes aprendem os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo, e com a mesma metodologia. Segundo o texto, este modelo ainda tradicional de ensino “não privilegia a capacidade de analisar e de resolver problemas, de compreender situações complexas, pensar criticamente, ser criativo”. Ainda, o documento aponta para um dado alarmante:

Em função das fragilidades da Educação Básica, o analfabetismo funcional alcança 29% da população. Isso significa que cerca de um terço da população leva, para a vida adulta, dificuldades para interpretar e aplicar textos e realizar operações matemáticas simples no cotidiano. (CONAE, 2022, p. 33).

Podemos supor que a falta de adequação às realidades e necessidades atuais da educação favoreça o elevado número de analfabetos funcionais no Brasil. Deste modo, a proposta atual da CONAE indica a necessidade de uso de games e aplicativos educacionais, a fim de adequar o conteúdo necessário à aprendizagem ao cotidiano habitual e às preferências dos educandos, visando desenvolver maior interesse e, em contrapartida, melhorar a aprendizagem, o que contribui na redução da evasão escolar. Poderíamos refletir, também, na direção talvez de um excesso de gamificação nos ambientes de aprendizagem. Mas esta é outra discussão.

Vejamos os dados que o texto aponta sobre a educação brasileira: em 2019, o Brasil tinha 11 milhões de pessoas analfabetas (6,6% da população); somente 48,8% da população com 25 anos ou mais concluíram o ensino médio. Esses dados nos mostram que, de fato, a educação brasileira não consegue cumprir o que está previsto na lei<sup>1</sup>.

Em tempos de convergência digital, as pessoas aprendem, de formas diferentes, a onipresença das telas no cotidiano; e a atenção crescente dada aos conteúdos e interações, que as mesmas proporcionam, mudam a maneira como o cérebro percebe e processa a informação. (CONAE, 2022, p. 32).

Para cumprir seus objetivos e com fins à adequação da educação às necessidades escolares e sociais da atualidade, a proposta da CONAE aponta para o conceito de “escola

---

<sup>1</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

aberta”. Trata-se de um modelo educacional em que o foco é a aprendizagem autônoma, com práticas educativas participativas e uso de tecnologias. Neste modelo, os currículos são organizados sem pré-requisitos, o ritmo de estudo é flexível e as avaliações de aprendizagem são realizadas quando os alunos se sentirem aptos. Neste ponto, observamos que a educação à distância é vista como algo positivo. O texto em análise aponta para o ensino remoto como algo que vem a somar na educação, pois pode abranger um maior número de alunos. Mas a reflexão que se impõe é, nesse sentido, justamente: será que essas considerações levam em conta, de fato, as dificuldades para fazer com que isso efetivamente aconteça?

Sobre a educação a distância, o texto traz o Novo Ensino Médio como algo promissor na educação brasileira, visto que este prevê que até 20% da carga horária pode ser oferecida na modalidade à distância (EAD), no ensino diurno, e até 30%, no ensino noturno. Além disso, compreende o sistema EAD favorável em relação à flexibilidade de tempo, de espaço e de ritmo dos estudos. Para muitos educadores, uma questão recorrente é se teremos, no nosso país, as condições de criar uma cultura de autonomia à aprendizagem, considerando o modo pragmático e excludente com que as decisões dos estudantes se dão em torno do que seria de alguma forma obrigatório e indispensável ao seu desenvolvimento cognitivo nesse novo modelo de educação.

O aluno tem alguma flexibilidade quanto ao tempo, ao local, ao ritmo de estudos e à definição das trilhas de aprendizagem a serem cursadas. Parte das atividades é realizada sincronamente na escola ou em outro espaço, sob a supervisão de um professor. (CONAE, 2022, p. 37).

Mas será que temos uma escola de fato preparada para encampar esse novo formato, com professores qualificados para um sistema de educação que os retira de um protagonismo? E alunos de fato dispostos a assumirem esse protagonismo com a responsabilidade inerente a esse papel?

Nesse contexto, a proposta se concentra no uso de metodologias ativas para que o ensino não seja retrógrado e não agrave ainda mais os problemas na educação brasileira. Para tanto, o texto da CONAE apresenta como estratégico e necessário prover a conectividade a todas as escolas brasileiras e garantir a formação necessária aos professores, estudantes, gestores e famílias. A questão que persiste é: como fazer isso acontecer? Na verdade, todos sabemos o que é preciso ser feito. A questão é: por que não se faz e quais os enfrentamentos necessários para que isso efetivamente ocorra?

Pensando no uso de metodologias ativas, a CONAE propõe o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), proposta que já vem sendo discutida há bastante tempo. Como já observamos no início do presente artigo, metodologias que envolvam o uso de tecnologias não são novidade no âmbito teórico, mas aparentemente não foram desenvolvidas nos últimos anos. E pensamos que apenas textos propositivos, como no documento de um evento tradicional como a CONAE, correm um alto risco de se somarem a letras mortas que defendem mudanças na educação sem, realmente, ajudarem a criar as condições pragmáticas para que elas aconteçam. Se a pandemia nos deu um empurrão na direção de

mudanças que há muito se reclamava para a educação, foi porque não se teve outra alternativa. Demais transformações terão que encontrar também seu imperativo para que se tornem realidade. Do contrário, serão apenas política.

José Armando Valente, em seu artigo, “A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação” (2014), afirma:

A ação educacional consiste justamente em auxiliar o aprendiz, de modo que a construção de conhecimento possa acontecer. Isso implica criar ambientes de aprendizagem onde haja tanto aspectos da transmissão de informação quanto de construção, no sentido da significação ou da apropriação de informação. Portanto, a questão fundamental no processo educacional é saber como prover a informação, de modo que ela possa ser interpretada pelo aprendiz que passa a entender quais ações ele deve realizar para que a informação seja convertida em conhecimento. (...) (VALENTE, 2014, p. 144).

O uso de tecnologias digitais já vem sendo discutido há muito, principalmente no que diz respeito à construção do conhecimento. O que percebemos na contemporaneidade é que boa parte dos educandos têm acesso e usam as redes sociais, mas no uso das ferramentas educacionais ainda há grande dificuldade, sem capacitação e ferramentas adequadas. A escola continua distante do cotidiano dos alunos.

Diante desses obstáculos, a CONAE propõe “empoderar essas pessoas para que se tornem também produtoras de tecnologias e não apenas usuárias” (CONAE, 2022, p. 38). Além disso, segue dizendo: “Isso implica estabelecer políticas públicas e garantir ampla formação nas questões relacionadas à cultura digital”.

A colocação acima traz à tona um ponto crucial: o investimento em educação. Sabemos que o passo inicial para toda transformação é o investimento. Não é possível falar em acesso às ferramentas tecnológicas sem as escolas possuírem itens básicos, como computadores, acesso à internet e a capacitação necessária para professores, gestores e alunos. Mas isso não se faz apenas pela letra de um documento.

No segundo tópico desse eixo chamado: “O PNE 2024 – 2034 na organização e construção de uma escola para o futuro: garantia de referenciais curriculares, práticas pedagógicas, formação de professores e infraestrutura física e tecnológica que permita a ampliação da conectividade, o acesso integral à internet e a dispositivos computacionais”, temos o enfoque para a criação de políticas públicas que favoreçam e incentivem o uso de tecnologias aliadas à educação, de modo a contribuir para o desenvolvimento social: “Nessa perspectiva, a garantia de uma Educação pautada na tecnologia e na conectividade constitui-se como direito básico de todos os estudantes”. (CONAE, 2022, p.39).

O texto invoca também o alerta de organismos internacionais sobre a importância do acesso digital como ferramenta que estimule a inclusão social e a produtividade. Já destacamos aqui quanto à falta de acesso ao mundo digital, o que contribuiu para o abismo social que

há entre estudantes de escolas privadas e públicas do Brasil, e relativamente a esse contexto o texto da CONAE destaca:

[...] É fundamental mudar essa realidade. Em especial, para crianças e jovens marginalizados, as tecnologias digitais podem se transformar em importante ferramenta para favorecer oportunidades de aprendizagem, contribuindo para a quebra de ciclos intergeracionais de pobreza. (CONAE, 2022, p. 40).

O texto propõe que o Brasil defina uma agenda nacional que desenvolva políticas públicas que possam ofertar garantia de Educação, articulada à tecnologia para todos os estudantes. Portanto, uma agenda nacional que apresente como a tecnologia deve ser incorporada no Currículo e como serão as formações de professores e gestores, bem como a incorporação de espaços físicos e virtuais de ensino. Ou seja, o texto da CONAE acena para a importância dessa agenda, mas não ajuda a construí-la e esse é o aspecto pelo qual quase sempre propostas de transformação são apenas cogitadas e consensualmente reconhecidas como necessárias, mas raramente se tornam práticas efetivas.

Quanto ao Currículo, o texto esclarece que a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já incorpora uma perspectiva pedagógica que abrange o uso crítico e responsável das tecnologias; além disso, orienta o uso de atividades que promovam o protagonismo e a autoria dos educandos. Ou seja, a CONAE não faz muito além de repetir premissas e pressupostos que já são textualmente diretrizes nacionais. Segundo o texto base da CONAE, “(...) será preciso ir além da substituição dos cadernos e lousas por dispositivos digitais. É preciso usar as tecnologias para romper com o ensino enciclopédico, passivo e despersonalizado.” (p. 42). Os professores, os alunos e as famílias, todos sabem muito bem disso.

No seu texto, a CONAE apresenta quatro eixos norteadores que vão da Educação Infantil até o Ensino Médio como espaços para a integração das tecnologias ao Currículo. São eles: a cultura digital; o pensamento computacional; o *design* e a iniciação científica. Seguindo estes eixos, o texto aponta para inovações das práticas pedagógicas a fim de que os recursos tecnológicos passem a permear as diversas áreas de conhecimento. Para tanto, ressalta que é preciso superar o modelo tradicional de sala de aula, e neste ponto, entram em ação as chamadas metodologias ativas, que colocam o estudante no centro do processo educativo e o tratam como protagonista. Exemplo disso, é o movimento *Maker* ou “mão na massa”, que possibilita que o educando participe ativamente de oficinas e trabalho com materiais concretos. O desafio de renovar a escola, no entanto, é muito mais complexo e passa por eixos que essas propostas educacionais nem sempre enfrentam: a da política dos recursos e dos investimentos.

Para os professores, o texto destaca a importância da formação inicial e continuada, algo que é absolutamente consensual no paradigma contemporâneo. O profissional “precisa deixar de ser um fornecedor de conteúdo, para assumir a função de mediador e assegurador de aprendizagem” (CONAE, 2022, p. 44). Mas a questão é justamente: como, se os recursos da educação nas escolas públicas mal são suficientes para o que ela já realiza? O uso de

tecnologias pode auxiliar o professor em suas tarefas, de modo que o seu trabalho também seja mais bem aproveitado. Mas a tecnologia tem custo, e o Estado e os municípios estão sem verbas para a educação nesses parâmetros. Em certo sentido, tais investimentos são quase impensáveis na rede pública. Não sem uma mudança na mentalidade gestora de municípios e estados, e na política.

O último tópico do texto da CONAE trata daquilo que pode ser o maior desafio: a garantia de infraestrutura física e tecnológica, justamente o que precisaria ser primeiro e prioritariamente enfrentado. O tópico destaca os desafios enfrentados durante a pandemia da Covid-19. Segundo os dados, 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não contam com nenhum tipo de computador em casa, dado este que é de 9% entre os estudantes de escolas de ensino privado. Outro problema grave é o acesso à internet: nas classes D/E somente cerca de 50% dos estudantes têm acesso à rede. Essa realidade também é presente nas escolas brasileiras, muitas não têm acesso à internet ou a rede não comporta as necessidades escolares.

Para tanto, o texto sugere a urgente necessidade de adequação no que diz respeito à infraestrutura (*tablets, notebooks*, celulares, acesso à rede de internet de qualidade, serviços de armazenamento na nuvem), o que parece absolutamente óbvio; conteúdo e recursos digitais (acesso e uso de programas, *softwares*, pacotes de aplicativos, etc.); formação (garantia de formação e capacitação aos profissionais da educação); e gestão escolar (fomentar uma cultura de inovação que mobilize novas dinâmicas escolares). Mas falta o essencial: o papel decisivo dos atores políticos nesse processo, que é de onde vem o dinheiro e como a escola é, afinal de contas, pensada enquanto sistema.

O tópico finaliza afirmando que, para o alcance desses objetivos, é preciso esforço e objetividade. Cremos que são palavras simplistas demais para se definir o desafio existente. Não basta esforço nem objetividade. O que falta é que recursos públicos sejam devidamente aplicados em educação, que ela seja de fato prioridade e que se fale nela pela porta inicial do caixa financeiro de estados e municípios, senão se fica sempre debatendo apenas pedagogias e concepções do papel do professor, mas não se olha de modo a enfrentar a realidade nem da escola pública, como um todo, muito menos a do aluno que nela estuda.

Nesse sentido, a elaboração do PNE 2024-2034 precisa contemplar as necessárias mudanças que permitam dar escala para as boas práticas inovadoras presentes nas escolas públicas e privadas que já se reorganizaram em torno do novo paradigma da aprendizagem. A certeza de avançar na direção de uma Educação transformadora, que garanta mais qualidade e equidade, é a força motriz que vai impulsionar esse processo de mudança. Para alcançá-lo, será necessário superar paradigmas, estar abertos ao novo e sobrepor obstáculos pessoais, técnicos, políticos e de investimento. O caminho a ser percorrido é longo, mas é preciso acelerar o passo, porque o futuro é agora. (CONAE, 2022, p. 47).

Sem dúvida, o caminho para uma educação igualitária e que agregue o uso de tecnologias é longo. Há muito a ser considerado. Iniciativas como a da CONAE continuam válidas

e relevantes, mas se existem há tanto tempo, não são suficientes, como não foram, para mudanças há tanto reclamadas e que a Covid-19 só forçou acontecer, mesmo que em tropeços.

## 5 - CONCLUSÕES

Este estudo cumpre com o propósito de mostrar que a educação pública brasileira precisa, urgentemente, de adequações para que os alunos tenham acesso às tecnologias no ambiente escolar e adquiram domínio para utilizá-las de forma crítica e atuante no seu cotidiano e que estas adequações precisam ser muito mais efetivas que apenas documentos na forma de diretrizes. Observamos as inúmeras dificuldades enfrentadas pelas escolas durante o período de isolamento social. Essa difícil experiência nos mostrou que a falta de uso e de acesso às ferramentas tecnológicas nos custou quase dois anos de aulas, período esse que levará muito tempo para ser recuperado. Mas o prejuízo à educação vem sendo acumulado há muito tempo e por muitos mais descasos.

Para que tenhamos um efetivo desenvolvimento de tecnologias educacionais nas escolas brasileiras são necessárias políticas públicas que visem o investimento no que diz respeito à compra de materiais, e de adequação nos espaços escolares, além de capacitação para os profissionais envolvidos. A mudança primeira e mais importante está, portanto, fora da escola.

Como proposta de caminho a ser seguido dentro da escola, trouxemos para análise o texto desenvolvido pela CONAE do ano passado. Sendo um documento elaborado em conjunto por muitas pessoas da sociedade brasileira, principalmente educadores, compreendemos que ele traduz os anseios e necessidades reais das escolas brasileiras, mas não tem a força que precisamos para que as transformações sociais e políticas em favor da educação aconteçam. Dos três grandes eixos da CONAE, um deles fala somente sobre a implementação de ferramentas tecnológicas nas escolas; isso se dá, em parte, por todas as dificuldades encontradas durante o período de isolamento social, em que a falta de acesso e adequação das escolas às ferramentas tecnológicas dificultou a aprendizagem dos educandos e contribuiu para aumento da evasão escolar.

As propostas apresentadas pela CONAE, no que diz respeito ao uso de ferramentas digitais na sala de aula, são necessárias e podem diminuir as desigualdades sociais em relação ao acesso à informação, numa sociedade que está, cada vez mais, marcada pelo uso de tecnologias. Mas, para que ocorram mudanças é preciso, antes de tudo, que existam políticas públicas e planos de governo que fomentem essas mudanças. É preciso haver a previsão de recursos. Precisa haver dinheiro. Verba pública. Depois, é necessário traçar objetivos, e neste ponto, reconhecemos que a proposta elaborada pela CONAE de 2022 pode ser um divisor de águas na educação brasileira. Mas ela não promoverá nenhum milagre ou revolução sozinha.

Pesquisadores como DE MATTOS e CHAGAS, (2008) concluíram, há anos, que se não houvesse implantação de acesso às TIC's no ambiente escolar, principalmente o público, teríamos um grande aumento das desigualdades sociais. Passados quatorze anos desse estudo, não se observa uma grande mudança em relação ao uso e conhecimento das tecnologias nas

salas de aula e, nesse meio-tempo, mais de dez CONAES foram realizadas. Dessa forma, podemos concluir que os atrasos educacionais das escolas brasileiras são enormes. Que nunca é tarde para se iniciar um novo ciclo, mas que precisamos de estratégias mais eficazes para que as transformações necessárias realmente aconteçam.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2022, Brasília, DF. **Inclusão, equidade e qualidade: compromisso com o futuro da educação brasileira**. Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: Documento Referência - CONAE 2022.pdf. Acesso em 10 de julho de 2022.

Couto, E. S., Couto, E. S., & Cruz, I. D. M. P. (2020). **#fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19**. Interfaces Científicas-Educação, 8(3). Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777/3998>. Acesso em 23 de agosto de 2022.

DE MATTOS, F.A.M.; CHAGAS, G.J.N. **Desafios para a inclusão digital no Brasil. Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 2, p. 67-94, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/YCTSyKmxjY4FQcDZRWZXXLc/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

PRONKO, Marcela. **Educação pública em tempos de pandemia**. In: SILVA, Letícia Batista. Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral. Letícia Batista Silva e André Vianna Dantas (Orgs). Rio de Janeiro: EPSJV, 2020. p. 113 - 129.

SILVA, Ângela Carrancho da. **Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 19, p. 527-554, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/RyBvdXSKPzdVrVHM7Px6rNj/abstract/?lang=pt>. Acesso em 19 de julho de 2022.

TELES, Ana Maria. **Desafios para inclusão digital no Brasil**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/YCTSyKmxjY4FQcDZRWZXXLc/abstract/?lang=pt>, Acesso em: 24 de agosto de 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro de Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2019.

VALENTE, José Armando. **A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**. UNIFESO-Humanas e Sociais 1.01 (2014): 141-166. Disponível em: <https://www.unifeso.edu.br/revista/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17/24>. Acesso em: 30 de setembro de 2022.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

## CAPÍTULO 10

### PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIDCS): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO USO DAS TIDCS EM AULAS REMOTAS EM UMA TURMA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lucas Cordeiro dos Santos  
Vinícius Ferreira Laner

#### RESUMO

Com todo avanço das tecnologias, a criação de novas ferramentas e a otimização das já existentes, nossos estudantes chegam, cada vez mais, nas escolas, consumidores e usuários dessas ferramentas. É a partir desse interesse dos educandos por essas tecnologias digitais que os professores, cada vez mais, estão explorando essas possibilidades, com o objetivo de dinamizar suas aulas e manter o engajamento dos estudantes na realização de atividades, desenvolvimento de novos projetos e em momentos de verificação das aprendizagens. A chamada Web Social revoluciona ao oferecer a interatividade por meio de suas ferramentas. O uso das tecnologias digitais na sala de aula retira o estudante da condição de agente passivo no processo de aprendizagem, tornando-o responsável por seu desenvolvimento. Essa abordagem favorece o protagonismo dos estudantes e coloca o professor como mediador da aprendizagem, e não mais como mero detentor do conhecimento.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais; Prática pedagógica; Formação de professores.

#### 1 - INTRODUÇÃO

Nesse trabalho buscamos refletir sobre práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação. Para alcançar nosso objetivo, refletiremos sobre as formações inicial e continuada dos professores com vistas à preparação para atuar nas abordagens pedagógicas alternativas tão presente no contexto contemporâneo.

Abordaremos questões sobre o processo de ensino, discutindo a prática pedagógica, o ato de ensinar e a aula propriamente dita. Veremos, também, o trabalho com as tecnologias digitais, assim como as possibilidades de mediação pedagógica e interatividade por meio dessas, e compartilharemos um relato de experiência para ilustrar as questões levantadas.

Justificamos o interesse por essa temática a partir dos estudos realizados na Especialização em Mídia e Educação oferecida pela Universidade Aberta do Brasil e Universidade Federal do Pampa, através da qual foi possível aprofundar nossas discussões sobre a utilização das mídias nos processos de ensino e de aprendizagem e, particularmente, o interesse sobre

o papel do professor enquanto mediador da aprendizagem, na aplicação das tecnologias digitais em sua prática pedagógica.

No contexto de Pandemia de Covid-19 foi necessário ampliarmos nosso repertório de atuação para concretizarmos os processos de ensino e de aprendizagem, estimularmos o protagonismo do estudante e contribuirmos para o engajamento dos mesmos nas atividades e aulas não presenciais. Para tanto, as tecnologias digitais de comunicação e informação se mostraram grandes aliadas para o trabalho docente. Com isso, passamos a refletir e observar nossa prática profissional, enquanto professor de uma turma do 5º ano do ensino fundamental em uma rede pública municipal de ensino no estado de Pernambuco, onde residimos.

A partir das reflexões realizadas buscamos responder a seguinte problemática: Quais as possibilidades de planejar e realizar aulas e atividades não presenciais utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação para mediar a aprendizagem dos estudantes?

Para fundamentar nossa fala buscamos dialogar com as ideias de Campos (2010), Freire (1996), Hengemühle (2010), Mendes Sobrinho (2006), Monlevade (1997), e Ribeiro (2001) que abordam questões sobre a formação do professor e práticas pedagógicas; e, Alarcão (2001), Ayres (2011), Kenski (2010), Moran (2015), Silva (2014) e Silva (2017) que tratam do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em sala de aula, assim como da mediação pedagógica realizada por meio desses instrumentos tecnológicos.

Objetivando entender como a temática sobre a utilização da tecnologia na educação vem sendo discutida no âmbito científico, realizamos uma busca na plataforma Scielo e, entre os estudos encontrados, destacamos Soares (2020), que trata da percepção do professor do ensino superior sobre sua autoridade em relação ao uso das tecnologias informacionais; Rodrigues (2019), que analisa a utilização de dispositivos móveis e aplicativos de mensagens eletrônicas instantâneas utilizados como ferramenta pedagógica; Santos (2018), que aborda as contribuições de um ambiente tecnologicamente estruturado e aspectos da constituição de saberes docentes para o uso didático da tecnologia; Zuin (2018), que nos traz uma reflexão sobre a cultura do uso do aparelho celular e seus desdobramentos na reconfiguração das relações cognitivas e afetivas estabelecidas entre professores e alunos; Shuhmacher (2017), que apresenta as barreiras enfrentadas pelo docente na inserção das TIC em sua prática pedagógica; e Nagumo (2016), que discute questões sobre os motivos e desdobramentos do uso dos aparelhos celulares pelos estudantes na escola.

## **2 - A ORIGEM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

A formação de profissionais para o exercício do magistério, no Brasil, iniciou-se ainda no período colonial, sob a tutela dos padres jesuítas. Eram eles os responsáveis pela preparação e formação destes profissionais que iriam atuar no território brasileiro, multiplicando as práticas jesuíticas de formação de elites dirigentes, numa educação aristocrática. Essa formação de professores nos é indicada por Ribeiro (2001) apud Mendes Sobrinho (2006), que nos mostra que

os jesuítas dedicavam atenção especial ao preparo dos professores, que se tornavam aptos ao ofício somente após 30 anos de idade. O trabalho desses professores passava por rigoroso controle, desde a seleção dos livros até às questões que, por eles, seriam abordadas, principalmente as referentes ao ensino da Filosofia e Teologia. Nesse período, portanto, boa parte dos professores foi formada pela própria Companhia de Jesus. (RIBEIRO apud MENDES SOBRINHO, 2006, p. 88)

Como podemos observar na indicação de Ribeiro, os professores formados pela Companhia de Jesus, ou sob os ideais da mesma, tinham suas práticas pedagógicas fiscalizadas para que não “fugissem” dos objetivos de uma educação para elite. Ou seja, no processo de formação desses profissionais não existia a preocupação de formação do ser, e sim de adaptação do mesmo às normas vigentes.

A formação de professores em nosso país começa a ganhar um perfil mais humanizado a partir da criação da Escola Normal, fato ocorrido durante o Império. Essas escolas preparavam “o pessoal docente para o ensino primário nas províncias. São escolas de nível secundário de, no máximo, dois anos, sendo pioneira na formação de professores no Brasil” (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 89).

A primeira dessas instituições foi a Escola Normal de Niterói, “criada pela Lei provincial de 4 de abril de 1835” (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 89). De acordo com Mendes Sobrinho (2006), a Escola Normal do Brasil era inspirada na Escola Normal da França, que tinha suas bases filosóficas na Revolução Francesa. Já a formação de docentes em nível superior, no Brasil, vem ocorrer

somente no fim da Primeira República, com a pressão das escolas secundaristas particulares que queriam ser reconhecidas oficialmente e para isto precisavam apresentar professores formalmente habilitados, começaram a surgir as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, para graduar e licenciar em nível superior, profissionais aptos a lecionar nos cursos secundários (MONLEVADE, 1997, p. 32).

Assim, percebe-se que a formação de professores de forma “organizada e sistematizada” no Brasil, foi um processo longo que sofreu várias mudanças e intervenções nos diversos períodos de nossa história, pois da criação da primeira escola normal ao primeiro curso superior, que objetivava a formação de docentes, percebe-se um intervalo de quase cem anos.

### **3 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Refletindo sobre a prática de um professor que tenha se habilitado, em nível de graduação, para a função docente há pelo menos duas décadas, por todas as mudanças sociais que ocorreram ao longo desse tempo, as ações pedagógicas que deram resultados positivos em seu início de carreira possivelmente já não são capazes de dar conta das necessidades de aprendizagem dos estudantes de hoje.

Mas como sanar essa dificuldade que os professores apresentam em inserir as tecnologias digitais de informação e comunicação como ferramentas didáticas para mediação da aprendizagem dos estudantes? Nesse ponto a formação continuada dos professores tem papel primordial para que esse professor, e a escola, possam atender às demandas cotidianas da sociedade atual.

Se faz necessária uma inovação no processo de ensino, tendo em vista as constantes mudanças que ocorrem na sociedade. É preciso realizar “rupturas dos paradoxos educacionais tradicionais” (BERGAMO, 2017, n.p.). O papel de mediador tem de ser bem executado pelos professores, favorecendo uma conexão entre a realidade dos educandos e os objetos do conhecimento previstos no currículo. Observe que,

o professor passa por todo ciclo de formação, aprendendo ‘a como ser professor’. Nessa construção, espelha-se em seus formadores, no que acredita ser ideal ou conveniente no perfil profissional do professor. Acreditamos que o licenciado, durante sua formação inicial, tenha construído um obstáculo didático de origem cultural, pois acabará por repetir o formato apresentado durante os anos de formação. (SCHUHMACHER et al., 2017, p. 572)

Essa ruptura com o passado tem a ver com repensar a prática pedagógica, refazer os caminhos da didática, buscar alternativas para aproximar o que se trata dentro da escola com o que ocorre fora dela. Se faz necessário, aos professores, o desenvolvimento de novas competências para eliminar as barreiras, para o uso crítico e pedagogicamente intencional das ferramentas tecnológicas no cotidiano das aulas.

## 4 - A PRÁTICA DOCENTE

A educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista social faz presente junto a essa a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas aquilo que um determinado grupo aprendeu. O homem pode se instrumentalizar culturalmente, capacitando-se para as transformações tanto materiais, quanto espirituais. A educação é o centro do desenvolvimento social. Sem ela, até mesmo as sociedades mais avançadas retornariam ao estado primitivo, em pouco tempo. Ela oferece uma base de conhecimento para todas as pessoas.

Tudo isso se faz possível através das práticas pedagógicas que permeiam os trabalhos dos docentes, porém, faz-se necessário o entendimento de duas questões sobre essas práticas: o que é docência e o que é uma aula?

Iniciaremos explanando sobre o que seria a docência, ou até mesmo o que seria ensinar. O primeiro ponto que podemos abordar é que “ensinar inexistente sem aprender” (FREIRE, 1996, p. 23), daí pode-se afirmar que esse aprendizado, a que o autor se refere, seja tanto do discente quanto do próprio educador. Por docência, consideraremos que

é a atividade desenvolvida pelo professor, de forma interativa, autônoma e intencional, que necessita do exercício permanente da pesquisa, da reflexão e da crítica e tem a finalidade de mediar aprendizagens e educar para o exercício da cidadania por meio da construção e reconstrução de práticas de planejamento, gerenciamento e avaliação do ensino (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 59),

Na literatura, encontramos que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p.30). A partir das ideias apresentadas, podemos conceber que a docência exige do professor a postura de reconhecer que não é o único “protagonista” do processo de ensino e aprendizagem, e que os educandos são também parte integrante e ativa nesse evento, ou seja, ensinar vai muito além da ação de “transferir conhecimentos” sistematizados, como já alertava Freire (1996, p. 47).

A “prática pedagógica pode assumir duas direções: uma em favor da reprodução/alienação e outra em favor da inovação/transformação/libertação” (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 13). Portanto, o ato de ensinar já traz em si a grande responsabilidade que o educador deve assumir, pois quando se ensina, o que está em jogo é o desenvolvimento ou “ruína” intelectual e cultural do educando.

Ensinar implica em construir ou apoiar, como já mencionamos acima, porém, essa construção ou “desenvolvimento da aprendizagem” deve favorecer o processo de humanização dos discentes, pois “os próprios sistemas econômicos já não conseguem mais dar conta de suas necessidades com pessoas que apenas sabem apertar parafusos” (HENGEMÜHLE, 2010, p. 135), é preciso refletir nas práticas pedagógicas que se desenvolvem na formação dos indivíduos, pois “a prática reflexiva caracteriza-se [...] pelo seu caráter emancipatório e como fonte geradora de novos conhecimentos” (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 14).

Considerando a aula como um momento de construção de conhecimento em que o professor, como condutor da situação e não o centro do processo, trará à luz aquilo que foi previamente planejado, pois, “para que se faça a aula, ao professor cabe a responsabilidade do planejamento” (CAMPOS, 2010, p. 107), temos que “a caracterização da prática docente se faz por uma ação comunicativa” (CAMPOS, 2010, p. 108), em que a aula é um ato de comunicação bilateral – “quem ensina, aprende ao ensinar; e quem aprende, ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

## **5 - USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Assim como em todos os setores da sociedade, a educação também passa a ser instrumentalizada por meio de aparatos tecnológicos. São tantos benefícios e possibilidades de trabalho com tais recursos que já nem pensamos no fazer docente sem eles – “as tecnologias estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que não são coisas naturais” (KENSKI, 2010, p. 24), simplesmente absorvemos e nos beneficiamos desses recursos.

Em meio a tantas possibilidades podemos nos questionar se o uso de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem é suficiente para garantir uma educação de qualidade. Moran (2015, p. 8) nos traz que “como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para mudar a educação. Sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo”, mas as aplicações das tecnologias em si “não são nem o objeto, nem a substância, nem a sua finalidade” (KENSKI, 2010, p. 44). No entanto, segundo a mesma autora, “quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado” (2010, p. 45).

A partir do que nos traz Moran e Kenski percebemos que não é o uso indevido ou desconectado das tecnologias que trará por si só melhorias na educação escolar, mas um uso adequado, planejado e estruturado com vistas a alcançar objetivos específicos e previamente definidos. As TDICs “precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente” (KENSKI, 2010, p. 46).

De acordo com Alarcão (2001, p. 18), “a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania”. Diante disso, sendo a escola esse espaço de vivência cidadã, nada mais oportuno que ocorra a integração do currículo escolar com as diversas práticas sociais e, principalmente, com as que se desenvolvem a partir das tecnologias de informação e comunicação.

Campos nos traz que “o grande significado do ato de educar, fazer o outro ser humano, radicalmente humano” (2010, p. 71); ou seja, se faz necessário que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram considerando a realidade social no contexto local da comunidade escolar e também no contexto global, pois a escola se propõe a formar cidadãos que irão atuar na sociedade e, como tais, deverão ser capazes de aplicar os conhecimentos abordados em sala de aula na resolução de problemas reais.

Porém, mesmo com tantos avanços e reformas que já ocorreram na educação, ainda não é possível identificar, em muitas escolas, práticas e abordagens metodológicas disruptivas com práticas tradicionais. “Em muitas situações, temos observado que as escolas apresentam um discurso avançado e progressista quanto à definição da sua proposta pedagógica, mas, sem se dar conta, caem em contradição quando se verificam os métodos de avaliação” (CAMPOS, 2010, p. 66).

É urgente a necessidade de mudança nas abordagens em sala de aula e nos processos de avaliação da aprendizagem para que se tenha, de fato, uma educação para todos. Observe que

uma aula, independente do assunto que trata, será sempre mais agradável e despertará mais interesse se o professor utilizar-se de palavras e fatos que fazem parte da experiência cotidiana dos alunos [...] é no entrelaçamento ou na interpretação entre o universo individual do profes-

sor e os universos individuais de seus alunos que a comunicação ocorre (AYRES, 2011, p. 33).

Ou seja, a comunicação em sala de aula deve atrelar o conhecimento científico às situações que são vivenciadas no cotidiano da comunidade escolar, com vistas na construção de aprendizagens significativas. Outro aspecto que devemos considerar no uso de tecnologias na educação escolar é a realização do acompanhamento da aprendizagem, ou seja, da mediação pedagógica. Como se obter êxito nesse processo realizando-o através do ensino remoto, sem um contato presencial entre educador e educando?

A importância da interação social e da comunicação para a prática de ensino nos leva a refletir sobre a mediação da aprendizagem através do uso das tecnologias digitais de comunicação, apontando que a interação e comunicação, próprias da dinâmica do ensino e da aprendizagem, são ações que são concretizadas por meio das pessoas e não das tecnologias disponíveis. Ou seja, não são as tecnologias que irão determinar o nível de interação e comunicação entre os participantes do grupo, mas a forma como eles se relacionam entre si e com o conhecimento disponível – “O ensino mediado pelas tecnologias digitais pode alterar estas estruturas verticais (professor > aluno) e lineares de interação com as informações e com a construção individual e social do conhecimento” (KENSKI, 2010).

Para Grossi, Murta e Silva (2018), o papel do professor, nesse contexto, passa a ser de um coordenador de um processo chamado de aprendizagem cooperativa e, nesse processo, professor e alunos aprendem juntos. Mas também pode ocorrer o processo de aprendizagem colaborativa nesse mesmo contexto, pois aprender colaborativamente, conforme Torres e Irala (2014), implica em um “efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor” (TORRES e IRALA, 2014, p. 65).

Já no ensino presencial muito se discute sobre processos avaliativos, nos quais, segundo Campos (2010, p. 66), “em geral, se observam dois procedimentos padrões: aplicação de provas mensais e bimestrais e apenas uma recuperação, prevista para o final do ano letivo”. Mas por meio da aplicação de tecnologias o professor “tem a oportunidade de realizar seu verdadeiro papel: o de mediador entre o aluno e aprendizagem, o facilitador, incentivador e motivador dessa aprendizagem” (KENSKI, 2010, p. 142).

Para que se tenha uma mediação pedagógica de sucesso por meio do uso das tecnologias, “o professor deve regular a sua atividade docente levando em conta o desenvolvimento do aluno e a sua aprendizagem” (CAMPOS, 2010, p. 100), pois “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59), e ter a clareza de que “o aprendiz é o centro do processo, que se realiza num clima de confiança e parceria entre aluno e professor” (KENSKI, 2010, p. 169).

Ou seja, se faz necessário que o professor, ao desempenhar seu papel de mediador da aprendizagem, seja capaz de fazer uso das tecnologias disponíveis, buscando utilizar aborda-



gens que favoreçam a construção de novos saberes e o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Ayres (2011, p. 95) nos mostra que “o aluno aprenderá, se o professor utilizar métodos de ensino adequados à situação dele, levando em conta, entre outros fatores, sua idade, temperamento, personalidade, capacidade de compreensão, [...] tipo de interesses”.

Silva (2017), em sua pesquisa sobre o desenvolvimento de uma comunidade virtual de aprendizagem a ser aplicada na educação básica, nos indica o grande crescimento da abordagem conhecida como *blended learning*, ou ensino híbrido, em cursos presenciais, em todas as etapas e modalidades de ensino. Com isso percebemos a exigência de práticas pedagógicas capazes de otimizar os processos de interação e aplicação das ferramentas tecnológicas.

Também conhecida como *Web Social*, por permitir a interatividade e protagonismo de seus usuários, a *Web 2.0* vem, por suas ferramentas, possibilitando que professores ampliem as possibilidades de ensino, fornecendo aos educandos maiores condições de construir novos conhecimentos e aprendizagens significativas. Na *Web 2.0* temos a criação e difusão de informações de forma dinâmica como sua função principal; desse modo, usuários podem criar, ampliar, atualizar e compartilhar informações.

De acordo com Grossi, Murta e Silva (2018), as ferramentas da *Web 2.0* “possibilitam a construção do conhecimento coletivo, no qual o processo de ensino e de aprendizagem tem um novo olhar, com novas formas de aprender, de ensinar e também de auto aprender”. (2018, p. 36). Ou seja, a partir da aplicabilidade das ferramentas da *Web 2.0* nos processos de ensino e de aprendizagem é possível termos uma mudança considerável nos processos educativos, abandonando práticas tradicionais de transmissão de conteúdos por práticas de construção de conhecimentos.

Um ponto importante a se considerar é a formação do professor para a cultura digital. A falta de familiaridade dos professores com as diversas ferramentas digitais é, também, fruto de uma formação inicial que apresenta “currículos pouco apropriados à realidade e às exigências da escola requerida pela nova ordem mundial” (CAMPOS, 2010, p. 127), voltada para a atuação em um sistema escolar que já não atende as demandas sociais contemporâneas, assim como de uma formação continuada que acaba por reforçar as falhas já existentes.

Santos nos traz que “através de uma educação aberta para a importância das novas tecnologias, permitirá o profissional deixar de ser apenas um agente passivo diante da mesma, para adquirir condições de eleger o que melhor se encaixa para a preparação dos alunos” (2016, n.p.). O autor reforça que esse contato e exploração das novas tecnologias favorecem a formação de uma consciência crítica em sujeitos que serão capazes de avançar e contribuir com a sociedade.

Leal e Santos (2016) indicam que os professores precisam estar capacitados para o uso constante e com intencionalidade pedagógica das novas tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Essa ruptura com o passado tem a ver com repensar a prática pedagógica, refazer os caminhos da didática, buscar alternativas para aproximar o que se trata dentro da escola com o que ocorre fora dela.

Se faz necessário aos professores o desenvolvimento de novas competências afim de eliminar as barreiras para o uso crítico e pedagogicamente intencional das ferramentas tecnológicas no cotidiano das aulas. “Educar para uma cidadania global é desenvolver a compreensão de que é impossível desacelerar o mundo e, sim, procurar adaptar a forma de educar as mudanças rápidas e aceleradas presentes em nossas vidas” (SANTOS, 2016, n.p.). Logo, o professor precisa ter acesso à formação digital para que possa trabalhar com as tecnologias em suas práticas em sala de aula.

Pischetola nos mostra que “os docentes são os mais afetados pela introdução de novas tecnologias na reforma escolar” (2016, p. 119). Conforme a autora, sobre eles estão a responsabilidade de estarem sempre apropriados das novas ferramentas e de introduzi-las em suas práticas nas salas de aula – ou seja, devem aprender, aplicar e ensinar aos estudantes a como se beneficiarem das tecnologias para a resolução de problemas reais. Pischetola complementa que “o desenvolvimento profissional prevê, então, uma reflexão sobre os novos conhecimentos a serem adquiridos e sobre a mediação entre os novos instrumentos e a formação dos alunos” (2016, p. 120).

A formação continuada tem papel fundamental nesses encaminhamentos para aplicação da tecnologia em sala de aula. Ela pode possibilitar a superação do distanciamento da prática pedagógica das revoluções digitais que ocorrem na sociedade por meio de atividades práticas, de momentos de socialização de práticas exitosas, favorecendo a interação e o diálogo entre professores, pois “utilizar os recursos digitais é o grande desafio” (BERGAMO, 2017, n.p.).

Deixamos a reflexão sobre a necessidade de apropriação, por parte dos professores, dos saberes inerentes às TDICs, afim de fazer um uso didático das mesmas e não as limitar a ferramentas de apoio para organização das aulas e preparação de material didático. As TDI-Cs devem estar em uso constante nas aulas ampliando as possibilidades de aprendizagem e oferecendo aos estudantes a oportunidade de serem protagonistas nos processos de ensino e de aprendizagem.

## **6 - UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM UMA TURMA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Diante do cenário da pandemia de Covid-19, com a suspensão das aulas presenciais, se fez necessário buscar alternativas para que o ensino e aprendizagem ocorressem de forma remota. A Covid-19 é uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2. Por ter uma taxa de contágio bastante elevada, sendo dissipado pelo ar de forma semelhante ao vírus da gripe, facilmente se espalhou, causando uma pandemia no ano de 2020. A pandemia se estendeu até o ano de 2022. Por se tratar de uma doença desconhecida, a sociedade global precisou praticar o isolamento e distanciamento social, e em algumas regiões esse isolamento foi bastante severo, incluindo toques de recolher e restrições para andar nas ruas.

Durante a pandemia de Covid-19, as aulas presenciais, desde a educação infantil ao ensino superior, foram suspensas, recorrendo-se ao ensino remoto como alternativa para dar continuidade aos períodos letivos e evitar o contágio. Além das escolas, comércios, indústrias e opções de lazer também fecharam as portas.

A experiência em questão ocorreu em uma escola da Rede Municipal de Ensino do município do Ipojuca, localizada em Zona Rural. Trata-se da Escola Municipal Santos Cosme e Damião, onde fui o professor da turma do 5º ano no ano letivo de 2021. Era a única turma de 5º ano da escola em 2021 e as aulas ocorriam no turno da tarde, das 12h30min às 17h.

Uma das grandes queixas dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes era a conexão de internet fraca e a falta de equipamentos como computadores e aparelhos de celular. Isso culminava na baixa participação dos estudantes nas aulas remotas, o que levava muitos a se posicionarem contra as aulas e atividades não-presenciais, pois acreditavam que não havia possibilidade de ocorrer um vínculo entre professores e estudantes. Porém, Kenski (2010) nos indica que

as tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além do curto e delimitado espaço de presença física de professores e alunos na mesma sala de aula. A possibilidade de interação entre professores, alunos, objetos e informações que estejam envolvidos no processo de ensino redefine toda a dinâmica da aula e cria novos vínculos entre os participantes. Paradoxalmente, o uso adequado das tecnologias em atividades de ensino a distância pode criar laços e aproximações bem mais firmes do que as interações que ocorrem no breve tempo da aula presencial. (KENSKI, 2010, p. 88)

Visando minimizar o impacto da falta de conexão e de aparelhos para a presença nos momentos síncronos e participação dos estudantes nas atividades propostas – e considerando as ideias de Kenski (2010) sobre a manutenção dos vínculos –, elaboramos um plano de ação que contemplava a organização das aulas e atividades de forma assíncrona, comunicação constante com a família e estudantes, busca ativa dos estudantes ausentes e sem participação e mediação da aprendizagem através das tecnologias digitais de informação e comunicação.

O primeiro passo foi a criação de um grupo no WhatsApp, adicionando o contato de pelo menos um dos responsáveis pelo estudante e, quando havia, o contato do próprio estudante. A turma em que a experiência ocorreu apresentava uma realidade bem diversificada, tendo alguns estudantes com celular próprio e acesso à internet e outros que se revezavam quanto ao uso do único aparelho celular disponível para ele e seus irmãos, quando o responsável, que era o proprietário do aparelho, estava em casa. Havia um estudante que só tinha contato com o celular nos finais de semana, quando a mãe estava em casa com o aparelho, pois ela trabalhava em outro município e só estava em casa nos finais de semana; logo, era no sábado e no domingo que o estudante conseguia verificar o que tinha ocorrido nas aulas durante a semana.

O nosso desafio era planejar e elaborar as aulas para que elas ocorressem de forma assíncrona, garantindo que todos os estudantes, ao conseguirem acessar o grupo, teriam acesso a um material organizado de forma sistemática, permitindo, de forma até autoinstrucional, compreender a sequência didática que estava sendo proposta.

Para que não ocorressem atropelos, o grupo de WhatsApp era travado, permitindo que apenas os administradores enviassem mensagens. Os administradores do grupo eram o professor e a diretora da escola. Havia momentos pré-agendados com os estudantes em que o grupo seria aberto para eles postarem algum produto final de alguma atividade. No mais, a entrega de atividades e a devida mediação pedagógica eram feitas em conversa privada.

A organização das aulas assíncronas contemplava: momento de boas-vindas; apresentação dos objetivos da aula, atividades que seriam realizadas, recursos que seriam explorados, livros e outros materiais que seriam necessários para acompanhar a aula e realizar as atividades que seriam propostas; desenvolvimento da aula; e, proposta de avaliação. Abaixo explicitaremos como se dava cada um desses momentos.

Para o momento de boas-vindas procurávamos recepcionar os estudantes por meio de mensagens motivacionais, apresentação de curiosidades, vídeos e/ou animações com situações inusitadas etc. A ideia era acolher os estudantes de forma simpática, convidando-os a participar da aula. Levávamos em consideração acontecimentos do cotidiano, datas comemorativas, feriados e tudo que fosse relevante para contextualizar o momento de boas-vindas, tornando a aula uma extensão do que ocorria na sociedade.

A apresentação da programação do dia, incluindo os objetivos de aprendizagem, os conteúdos, os materiais e recursos necessários e as atividades que seriam desenvolvidas era feita por meio de áudios, fotos, vídeos e/ou animações na perspectiva de que tudo fosse facilmente compreendido e que o estudante fosse inserido no ambiente de aula sabendo a trilha que iria seguir.

Kenski (2010) reforça o uso de diversos recursos para ampliação das possibilidades de aprendizagem. A autora nos traz que “vídeos, programas educativos [...], sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro” (KENSKI, 2010, p. 46), agora pode ser realizado com uma variedade de recursos.

Para o desenvolvimento da aula utilizávamos diversos recursos, tais como: vídeos no You Tube ou gravados pelo próprio professor, áudios, imagens, links para diversos sites etc. Todo material era organizado, criando uma sequência didática através da qual os conteúdos eram trabalhados a partir de uma situação do cotidiano, buscando compreendê-la, tendo por referência conhecimento científico e objetivando o desenvolvimento de habilidades. Também eram previstas no planejamento a utilização dos livros didáticos para atividades de leitura, a resolução das atividades e a construção de projetos.

Após a parte de desenvolvimento da aula, havia a proposta de avaliação, por meio da

qual o professor poderia mensurar se os objetivos da aula foram alcançados. Para a avaliação eram utilizadas diversas estratégias, desde a elaboração de um cartaz até partidas de jogos. Os estudantes eram estimulados a gravar áudios conceituando algo proposto pelo professor, gravar vídeos demonstrando a realização de algum experimento ou atividade prática, a elaboração de cartaz, criação de imagem interativa (utilizando o Genially), montagem de exposição de fotos para abordar um conteúdo específico. Também era utilizada a metodologia ativa de gameficação, por meio da ferramenta Kahoot.

O modo como a aula era apresentada ao estudante permitia que todos eles, ao acessarem o grupo do WhatsApp, mesmo isso ocorrendo alguns dias depois da disponibilização da aula no grupo, tivessem a compreensão da sequência da aula, podendo percorrer o caminho proposto realizando as etapas da aula, pois, “o desenvolvimento da mediação pedagógica se inicia no trabalho com o aluno, para que ele assuma um papel de aprendiz ativo e participante” (MORAN, 2015, p. 150).

Embasado nas ideias de Moran (2015), que nos indica que “a disponibilidade do professor para atender às solicitações dos alunos, deixando-lhes claro quem poderá ajudá-los, em que momentos e como deverão fazer para obter essa ajuda” (MORAN, 2015, p. 145), organizamos os momentos de mediação pedagógica para fortalecer o contato entre professor e aluno e manter a devida mediação pedagógica.

Diariamente, de segunda a sexta, dentro do horário da aula (as aulas remotas seguiam o mesmo horário das alas presenciais), o professor disponibilizava um link para uma videoconferência na plataforma Google Meet. Esse encontro síncrono tinha duração de 60 minutos e era utilizado para interação entre os estudantes e entre o professor e os estudantes. Nesse encontro ocorriam explicações gerais sobre o assunto, os estudantes tiravam dúvidas, apresentavam suas hipóteses de compreensão. Era um momento muito rico, mas que tinha baixa frequência devido as condições de conexão e equipamentos. Por isso que era de extrema importância que as aulas fossem disponibilizadas de forma assíncrona.

A aula tinha duração de quatro horas e trinta minutos, sessenta minutos ocorria pelo Google Meet, como foi explicado acima, e o tempo restante era utilizado na mediação pedagógica que o professor realizava individualmente com os estudantes, sanando suas dúvidas, corrigindo atividades e avaliando o desempenho de cada um.

## **7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação de professores em nível superior no Brasil só veio a ser ofertada, de maneira sistemática, a partir do período conhecido como Primeira República, o que demonstra um atraso na história de nosso país na oferta desse tipo de formação. Antes os professores eram formados pela Companhia de Jesus e, posteriormente, na Escola Normal, ou seja, o que vigorava era a formação de profissionais para ensinar os níveis iniciais da educação escolar sem um investimento na formação de professores para níveis mais elevados.

Essa “despreocupação” em formar profissionais para lecionarem em níveis mais avançados se justifica pelo fato de que a educação era voltada para atender a elite, que preparava seus filhos para ingressarem nas Escolas Superiores da Europa.

Mesmo tendo avançado na formação inicial em nível superior de professores, desde a criação dos primeiros cursos superiores até o momento contemporâneo, ainda há muito o que se fazer no tocante ao preparo dos professores para aplicarem estratégias de ensino que envolvam a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação em sala de aula. Os cursos de licenciatura ainda não abordam essas questões de forma satisfatória, ficando essa demanda por conta da formação continuada.

A formação continuada em serviço para os professores deve abranger diversos aspectos da prática pedagógica e o uso adequado – e com a devida intencionalidade pedagógica – das tecnologias digitais de informação e comunicação. A formação continuada é o espaço adequado para troca de experiências e desenvolvimento de novas habilidades pelos professores.

Vimos, também, a importância de o professor, no exercício de sua prática pedagógica, ter a clareza de que ele não é o centro do processo, mas que deve se portar como mediador da aprendizagem, potencializando o protagonismo dos estudantes, auxiliando-os em suas dificuldades e estimulando-os com novos desafios e direcionando-os para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Isso posto, nos dedicamos a tratar sobre o uso das tecnologias na educação escolar. Nesse capítulo pudemos refletir sobre o acesso à tecnologia pela sociedade e sua inserção na prática pedagógica dos professores. Vimos a importância do professor na aplicação e condução das TIDCs nos processos de ensino e de aprendizagem e da necessidade da ocorrência da devida intencionalidade pedagógica em cada ferramenta a ser utilizada.

Precisamos ampliar o uso das tecnologias na educação dos fazeres administrativos para o uso pedagógico. Na grande maioria dos casos, as tecnologias digitais de informação e comunicação são utilizadas em serviços burocráticos e na preparação de material didático, seja impresso ou digital. Porém, o uso das TIDCs na educação escolar deve ocorrer com a manipulação e utilização dessas tecnologias pelos os estudantes nos processos de aplicação e construção de novos conhecimentos.

Por último, e não menos importante, compartilhamos uma experiência que ocorreu em uma turma de 5º ano do ensino fundamental. Diante do contexto vivenciado, e detalhado acima, percebemos que as tecnologias digitais possibilitaram que fosse estabelecido um vínculo entre professor, estudantes e familiares.

A estratégia de trabalhar com aulas assíncronas foi positiva, pois possibilitou que cada estudante participasse e realizasse as atividades no ritmo de cada um e dentro das condições de aparelhos e conexão com a internet que cada um dispunha. Essa estratégia demandou um maior esforço do professor, que precisava acompanhar os estudantes em passos diferentes

da “jornada”. Porém, possibilitou um alcance maior dos estudantes e facilitou para que não houvesse evasão escolar. Além disso, foi possível acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, sendo possível conhecer a realidade de todos os estudantes da turma.

O vínculo estabelecido entre professor e estudantes durante as aulas remotas foi evidenciado no retorno às aulas presenciais que, na ocasião, era facultativo ao estudante retornar presencialmente, podendo optar por continuar com aulas remotas. Mas houve o retorno de todos, que se mostraram muito entusiasmados em concluir o ano letivo de forma presencial. A turma participou de avaliações externas (SAEPE e SAEB) e obteve resultado superior, comparando com as edições anteriores dessas avaliações antes do período pandêmico.

Por fim, consideramos que o uso das tecnologias digitais em sala de aula é uma emergência social para a formação de cidadãos críticos e capazes de atuarem na sociedade contemporânea, interagindo e utilizando as tecnologias para a promoção social e desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- AYRES, Antônio Tadeu. **Prática pedagógica competente: ampliando os saberes do professor**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BERGAMO, N. E. **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GROSSI, M. G. R.; MURTA, F. C. & SILVA, M. D. A aplicabilidade das ferramentas da Web 2.0 no processo de ensino e de aprendizagem. **Contexto e educação**. Unijuí. Ano 33, n. 104, Jan./Abr. 2018, p. 34-59, 2018.
- HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- LEAL, A. C. S.; SANTOS, E. **Capacitação docente para o uso das novas tecnologias**. Disponível em: <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc5-7.pdf>>. Acesso em 28 de jul. de 2022.
- MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: contos e descontos**. Ceilândia, DF: Ideia, 1997.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- NAGUMO, E.; TELES, L. F. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 356 – 371, maio/ago. 2016. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/371614642>>. Acesso em 01 de ago. de 2020.



PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Brasil: Vozes, 2016.

RODRIGUES, T. C.; TELES, L. F. O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 17-38, jan./abr. 2019. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.2456>>. Acesso em 01 de ago. de 2020.

SANTOS, J. V. **Formação do professor frente às novas tecnologias**. Disponível em: <Recuperado [https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/Formacao\\_do\\_professor\\_frente\\_as\\_novas\\_tecnologias.pdf](https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/Formacao_do_professor_frente_as_novas_tecnologias.pdf)>. Acesso em 28 de jul. de 2022.

SANTOS, V. S. dos; ALMEIDA, S. E. de; ZANOTELLO, M. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre a formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 99, n. 252, p.331-349, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.23439>>. Acesso em 01 de ago. de 2020

SCHUHMACHER, V. R. N.; FILHO, J. P. A.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320170030002>>. Acesso em 03 de ago. de 2020.

SILVA, A. J. C.; MARTINS, R. X. (2017) Desenvolvimento de uma comunidade virtual de aprendizagem para a inserção da metodologia blended learning na educação básica. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 16, p. 85-95, 2017. Acesso em 02 de maio de 2022.

SILVA, Maristela Maria Andrade. **Formação continuada de professores e tecnologia**: concepções docentes, possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais na educação básica. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós- graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2014.

SOARES, L. H.; SOUSA, C. A. de M.; MARIZ, R. S.; MENEZES, J. M. F. de. A autoridade docente e a sociedade da informação: o papel das tecnologias informacionais na docência. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 88-109, jan./mar. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701655>>. Acesso em 03 de ago. de 2020.

TORRES, P. L. & IRALA, E. A. **Aprendizagem colaborativa**: teoria e prática. 2014. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/271136311\\_Aprendizagem\\_colaborativa\\_teorica\\_e\\_pratica](https://www.researchgate.net/publication/271136311_Aprendizagem_colaborativa_teorica_e_pratica)> Acesso em 14 de nov. de 2022.

ZUIN, V. N.; ZUIN, A. A. S. O celular na escola e o fim pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 143, p.419-435, abr./jun., 2018. Disponível em: <DOI: 10.1590/ES0101-73302018191881>. Acesso em: 03 de ago. de 2020.

# CAPÍTULO 11

## RÁDIO-ESCOLA NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Sheila de Oliveira Goulart  
Miro Luiz dos Santos Bacin

### RESUMO

A rádio-escola surge como uma possibilidade pedagógica de construção do saber, criatividade, reflexão e oralidade, promovendo os ouvintes a protagonistas do seu próprio aprendizado. Nesse contexto, tem-se o objetivo apresentar o teor das produções científicas sobre a rádio-escola na educação básica e superior brasileira no período de 2007 a 2022. Como metodologia, esta pesquisa conduziu uma revisão sistemática de literatura na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Os resultados evidenciaram que a temática promove a inter e a transdisciplinaridade, que converge para a autonomia, formação do pensamento crítico e emancipação dos sujeitos, liberdade de expressão, mudanças nas práticas pedagógicas e uma educação libertadora. Além disso, os achados demonstram questões intrínsecas como: escuta da fala juvenil, mediação comunicacional constitutiva, produção de gêneros orais e escritos, discurso midiático, projetos de vida e as diversas formas de desenvolver o rádio em ambientes escolares, revelando as multifacetadas e perspectivas de discussão em torno do assunto. Foi possível concluir que a rádio-escola, apesar do passar do tempo, avanço das tecnológicas e supremacia de outras mídias, ainda se constitui um instrumento pedagógico de grande potencial transformador e socializador, o qual contribui para edificação, emancipação e ressignificação de saberes mais significativos.

**Palavras-chave:** Cidadania; Comunicação; Educomunicação; Mídia e Educação; Oralidade.

### 1 - INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, foram sendo desenvolvidas ferramentas tecnológicas para atender as necessidades da sociedade, sendo o rádio um dos seus principais resultados. No Brasil, a primeira experiência radiofônica ocorreu em 1922; todavia, somente a partir de 1930, tornou-se o principal meio de comunicação, chegando ao seu momento suntuoso na década de 40, quando tinha papel de destaque nas residências e no cotidiano das pessoas. Conforme Lopez (2009), neste último período, a produção mais importante era de radionovelas, programas de humor e de auditório com a inserção gradual do jornalismo na programação.

Para Calabre (2002), o rádio revolucionou a relação do indivíduo com a informação, proporcionando velocidade e significado aos acontecimentos, uma vez que é o primeiro meio de comunicação a falar individualmente com as pessoas, independente de classe social.

Roquette-Pinto (2008) menciona que o rádio, como meio de comunicação, teria um grande valor informativo e cultural para a sociedade, principalmente para os que não têm acesso à educação, o que poderia contribuir com o fim do analfabetismo. Para o autor, o rádio é a escola, é o caminho e a oportunidade de quem não sabe ler, é o animador de novas esperanças, apresentando-se como mestre de quem não pode ir à escola, é o consolador dos enfermos e o guia dos sãos, desde que o realize com espírito altruísta e elevado. A pretensão do autor era transformar o rádio em uma potente ferramenta de educação, contribuindo para a reflexão sobre a construção de um projeto cultural nacional e de um pensamento social brasileiro, fazendo com que, através do rádio, a educação se popularizasse.

No contexto educacional, as mídias, como o rádio, “são extremamente importantes na vida das novas gerações, funcionando como instituições de socialização, uma espécie de escola paralela, mais interessante e atrativa que a instituição educacional” (BÉVORT e BELLO-NI, 2009, p. 1083-1084).

A rádio-escola desempenha um papel de transformação na rotina das instituições de ensino, por meio de atividades na área de mídia e educação, para a construção de um saber mais significativo. Segundo Pretto et al. (2010), ela é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem, porquanto procura trabalhar os conceitos desenvolvidos em sala de aula, de forma lúdica e pedagógica, configurando uma oportunidade de valorização do aluno, percurso formativo, democratização e conscientização.

A rádio-escola se tornou uma ferramenta de grande utilidade, principalmente por se destacar como potencialmente interdisciplinar do ponto de vista da prática pedagógica. Dentro da produção dessa mídia, há troca mútua do saber, descontração e liberdade para questionar, interagir e participar (BALTAR, 2012 e HUK, 2009).

Através da inserção do rádio na escola, os alunos têm a oportunidade de desenvolver a criatividade, leitura e oralidade; aprimorar as habilidades de comunicação; formar pontos de vista; desenvolver o senso de responsabilidade e disciplina, além de produzir e reproduzir conhecimentos (SANTOS e RADDATZ, 2012).

Nesse contexto, a apropriação educativa do rádio vem acontecendo dentro do âmbito das escolas, as quais concebem o uso de conceitos de mídias em conjunto com a educação, fazendo surgir assim a rádio-escola como uma ferramenta para auxiliar o ensino e, principalmente, contribuir no processo de emancipação e cidadania (NATIVIDADE, 2013).

Portanto, a rádio-escola se configura como uma alternativa capaz de mobilizar professores e alunos, a partir da mídia-educação, para fomentar saberes que ratifiquem a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Em face a essas considerações, a pergunta norteadora desta pesquisa é: *Quais as trajetórias e distribuição dos trabalhos científicos produzidos no Brasil acerca da utilização da rádio-escola na educação básica e superior?* Como objetivo geral tem-se: Apresentar o teor dos estudos científicos sobre a utilização do rádio no contexto escolar.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se verificar a produção acadêmica sobre a rádio-escola, de modo a incentivar novas propostas e estudos que contribuam para ratificar sua importância. A linguagem radiofônica tem a peculiaridade de guardar o princípio de comunicar-se com o indivíduo em particular, uma vez que “as palavras, a forma de falar, são pensadas para o ouvinte com suas particularidades e expectativas” (FILHO, 2009, p. 46-47). É relevante salientar que não foram localizados estudos sobre Revisões Sistemáticas de Literatura (RSL) acerca do tema, o que ratifica a relevância de investigações sobre essa mídia que, apesar dos avanços tecnológicos ao longo das décadas, ainda está presente no cotidiano das escolas, como uma ferramenta interdisciplinar para a prática pedagógica, democratização, inclusão social e construção da cidadania.

## 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 MÍDIAS E EDUCAÇÃO

Conforme Carvalho (2019), o uso da tecnologia na educação vem sendo discutido desde meados da década de 50, porém somente nos anos 70 começaram as primeiras experiências na área, realizadas por diversas universidades e/ou faculdades em todo o Brasil. A partir de 1980, surgiram algumas iniciativas sobre o uso da informática na educação, intensificando-se nos anos 90 com a utilização frequente das tecnologias no ensino. Para Dorigoni (2008), as reflexões em torno da temática mídia e educação vem sendo aprofundadas há várias décadas, dado a constatação de sua influência na formação do sujeito e da necessidade de se investigar o assunto diante do acelerado desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Perante esse cenário, pode-se inferir que mídias sempre estiveram presentes na educação, aperfeiçoando-se, paulatinamente, ao longo dos anos por meio do desenvolvimento tecnológico.

Buckingham (2010) considera que a educação midiática não tem como finalidade desenvolver habilidades tecnicistas, tampouco promover a autoexpressão, mas sim estimular uma compreensão mais sistemática, a fim de viabilizar formas mais reflexivas e críticas de usá-la a favor dos processos de aprendizagem. O autor ratifica que as mídias na educação devem ser utilizadas de modo que se possa estimular a compreensão sobre os significados, tomar consciência da leitura dos fenômenos, contextualizando e interpretando-os.

Verse (2014) menciona que a mídia educacional é um recurso em que se transmite ou se constrói conhecimentos para promover habilidades e fomentar maneiras mais reflexivas de como usá-la. Para Balle (1995, apud Gonnet 2004, p.16) as mídias podem ser consideradas como um “equipamento técnico que permite aos homens comunicarem a expressão de seu pensamento, quaisquer que sejam a forma e a finalidade”. Analógicas ou digitais, o objetivo é levar a informação/conhecimento ao receptor.

As mídias em geral, sejam elas impressas, televisivas, de rádio ou as que utilizam redes sociais, possuem forte influência sobre o comportamento das pessoas, porquanto atingem, cotidianamente, as massas, podendo persuadir em diferentes escolhas (SILVA e LINHARES,

2016). É preciso considerar que a utilização do rádio, apesar de passar dos anos, sempre se mostrou um eficiente meio de troca de conhecimentos, uma ferramenta de inclusão social que não faz distinções entre classes, transmitindo sua mensagem a todos, independentemente do nível cultural ou econômico do ouvinte, atingindo, com sua linguagem informal, especialmente aqueles sem acesso à educação convencional e os analfabetos (ROQUETTE-PINTO, 2008)

## 2.2 RÁDIO-ESCOLA

Junior e Coutinho (2008) mencionam que o rádio é um dos meios de comunicação em massa mais antigos, caso comparado a televisão e outras mídias. De acordo com esses autores, ainda há poucos estudos sobre sua exploração pedagógica no contexto escolar.

Para Assumpção (2006), o uso do rádio colabora para que as pessoas evoluam, contribuindo para que pensem de outras maneiras e assim consigam se libertar de preconceitos ou estereótipos, além disso, essa ferramenta desenvolve um assunto relevante como a oralidade. Nesse contexto, a rádio dentro da escola surge como uma possibilidade pedagógica significativa, porquanto utiliza meios tecnológicos para aprendizagens diversas.

Consani (2007) menciona que o rádio é uma tecnologia educativa por conta de três grupos de características próprias: 1) intrínsecas: liberdade imaginativa; atinge grandes parcelas da população; tem uma cobertura virtualmente global; simplicidade de produção; baixo custo e agilidade; 2) extrínsecas: seletividade de informações; valorização da oralidade; adaptabilidade a outras mídias; apresentação mais concisa dos fatos e identificação pessoal; e 3) potenciais: vocação educativa através da exposição oral; musicalidade e prestação de serviços de utilidade pública.

O uso do rádio como instrumento educacional pode incentivar transdisciplinaridade, por meio da integração de diferentes áreas do saber, contribuindo para o desenvolvimento da leitura, interpretação e produção de textos, formando cidadãos mais críticos e reflexivos. Nesse contexto, para Silva (2007), projetos de rádio-escola podem estimular a responsabilidade, sociabilidade, debate, afetividade, noções de ética e estética, bem como capacidades cognitivas dos alunos, sendo grandes auxiliares na busca por uma educação mais democrática, não-excludente e que possa, literalmente, “dar voz” aos estudantes e professores, na busca da construção de visão de mundo, o qual contemple a diversidade e as transformações da sociedade contemporânea. A autora ainda pondera que a participação dos alunos na produção e elaboração de programas de rádio é um meio de facilitar a compreensão mais aprofundada de ideias e capacidades mais criativas e críticas sobre seu próprio aprendizado. Portanto, a concepção e a execução dos programas de rádio-escola estimulam os estudantes a serem novos protagonistas do seu próprio aprendizado, difundindo o discurso midiático nas instituições de educação.

Costa (2005) afirma que o rádio se torna uma ferramenta pedagógica muito eficaz quando o professor sabe explorar sua utilização, levando em consideração a sua linguagem verbal fácil e acessível, visto que essa mídia chega à casa das pessoas com um valor bem acessível, o que contribui para que mais pessoas possam aproveitá-la a favor não somente do seu

caráter informativo, mas de aprendizagem. Este mesmo autor, ainda ratifica que esta mídia é um veículo de massa, não somente pela sua abrangência territorial, mas pelas facilidades que proporciona ao transmitir a informação, qualidade esta que não é possível encontrar na mídia impressa, por exemplo, onde somente as pessoas alfabetizadas podem ter acesso.

Segundo Gonçalves (2004), o uso do rádio, no ambiente escolar, possibilita aos alunos e professores a oportunidade de analisar suas práticas, prioriza a autoestima e a autovalorização dos membros da comunidade, permitindo sua expressão, através da ampliação de voz, tornando-os agentes e produtores culturais, a fim de reforçar um modelo democrático e participativo. O diálogo, o comunicar, o expressar livre de ideias, as formas de participação, a inclusão dos elementos e a valorização das identidades são componentes significativos e expressivos da linguagem radiofônica.

Baltar (2012) reitera que a rádio-escola não pode ser concebida apenas como mais um recurso didático-pedagógico, mas como um dispositivo que permite inserir professores, estudantes e a toda comunidade acadêmica num debate contínuo sobre discursos, os quais circulam nas esferas da comunicação e da sociedade letrada contemporânea, o que pode ajudar as instituições de ensino a cumprir o propósito de promover uma educação, verdadeiramente, democrática, cidadã e emancipadora.

### 3 - METODOLOGIA

Para compor este artigo, foi realizada uma RSL, de outubro a novembro de 2022, na BDTD, com o intuito de se verificar e analisar as produções científicas a respeito da temática rádio-escola na educação básica e superior. Conforme Galvão (2019), essa metodologia é uma modalidade de pesquisa que busca responder a um problema específico para entender e dar alguma logicidade a um corpus documental. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita, as estratégias de busca empregadas, o processo de seleção dos trabalhos científicos, os critérios de inclusão e de exclusão, bem como o processo de análise de cada publicação. Baek et al. (2018), complementam que uma RSL permite observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de outras pesquisas com características específicas; desenvolver estudos que cubram brechas na literatura, trazendo uma real contribuição para um campo científico ao propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras.

A busca na BDTD, ícone todos os campos, foi realizada com as palavras-chave e operador booleano: *rádio-escola* OR *rádio educativa*. Os critérios de seleção foram: pesquisas em português, dissertações ou teses, recorte temporal compreendendo o período de 2007 a 2022.

A partir dessas estratégias de procura, foram selecionados 212 resultados. Por meio da busca pelo filtro título, realizou-se a primeira triagem, selecionando os trabalhos que continham as palavras-chave preestabelecidas. Desta apuração, foram escolhidas 44 pesquisas, sendo 28 elegíveis para esse estudo. Em seguida, procedeu-se a leitura flutuante dos resumos, os quais foram norteadores para a exploração dos textos completos. Para a triagem final,

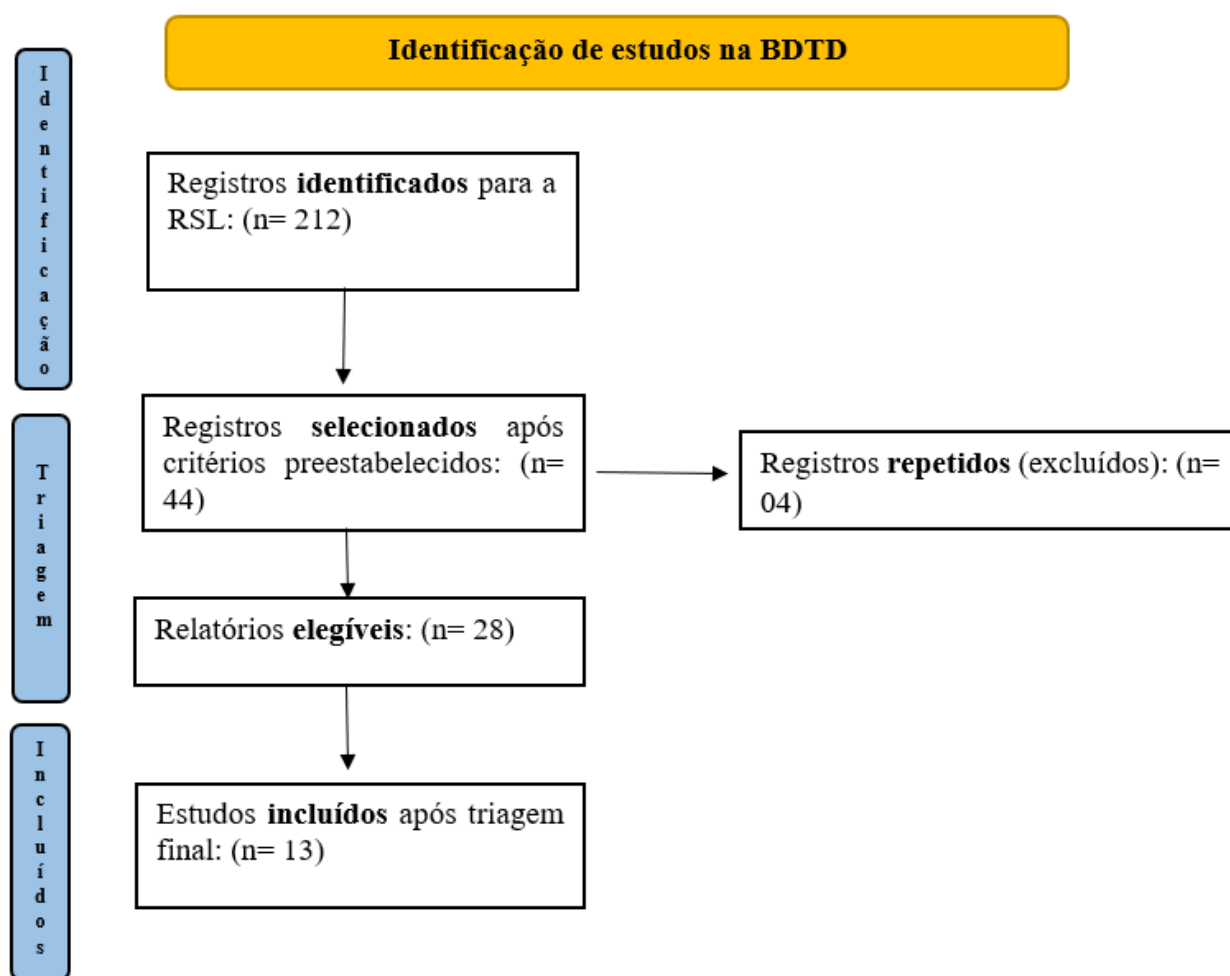
foram considerados 13 estudos que continham relação com a temática em análise.

A catalogação dos dados do conteúdo das produções científicas foi realizada com auxílio do *software* de referências bibliográficas *Mendeley*, o qual ajudou também na exclusão dos estudos duplicados.

Trabalhos que não forneciam informações adequadas ou suficientes para avaliar a pertinência para os objetivos dessa pesquisa foram descartados. Também foram eliminadas as produções científicas que não possuíam divulgação autorizada.

Foi utilizada a última versão do protocolo PRISMA 2020 (PAGE et al, 2021), nas diferentes fases dos estudos para esta RSL. Seu principal objetivo é ajudar os autores a melhorarem os relatos de revisões sistemáticas e meta-análises.

A Figura 1 demonstra, com maior clareza, os resultados da seleção dos estudos.



Fonte: Elaborado pelos autores

## 4 - RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados os resultados da pesquisa na BDTD, discorrendo-se sobre o conjunto de publicação e seus respectivos anos.



Os Quadros 1 e 2 demonstram os aspectos relevantes de cada produção científica.

**Quadro 1 – Produções científicas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)**

<b>Autor</b>	<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>ANO</b>	<b>TIPO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>NÍVEL DE ENSINO</b>	<b>ÁREA DE CONHECIMENTO</b>
Oliveira, Elisiane Alves	Uma experiência de escuta na rádio-escolar para percepções sobre conflitos e para a formação do pensamento crítico juvenil.	2021	Tese	Ensino Básico	Ciências
Delanhese, Idiana Faversoni,	Rádio-escola como possibilidade pedagógica para o 5º ano do ensino fundamental.	2020	Dissertação	Ensino Básico	Educação
Souza, Camila Tatiane	Uso da web rádio-escolar como possibilidade para mudança da prática pedagógica a partir do discurso do professor.	2017	Dissertação	Ensino Básico	Educação
Scholz, René Gomes	Educomunicação & socioeducação: a implantação e desenvolvimento da rádio-escola São Francisco.	2017	Dissertação	Ensino Básico	Educação
Silva, Edivaldo Vicente	Rádio-escolar: práticas e atitudes educacionais na constituição do sujeito.	2017	Dissertação	*	Letras
Santos, Luciani de Sousa Amaral	O olhar dos professores a partir do projeto rádio web.	2017	Dissertação	Ensino Básico	Educação
Bueno, Divino Alves	Rádio-escola Roda Pião: comunicação, mídia e cidadania na prática pedagógica.	2013	Dissertação	Ensino Básico	Comunicação
Farias, Hainer Bezerra	Educomunicação radiofônica: uma proposta de formação de jovens comunicadores.	2012	Dissertação	Ensino Básico	Educação
Ongaro, Viviane	Rádio-escola como prática de uma educação libertadora: estudo de caso no Centro de Socioeducação de Curitiba.	2011	Dissertação	Ensino Básico	Educação
Oliveira, Ana Elisa de	Rádio-escola: uma sintonia no ar...	2009	Dissertação	Ensino Básico	Educação
Andrelo, Roseane	Política educacional e as tecnologias de informação e comunicação: o rádio na educação escolar.	2008	Tese	Ensino Superior	Educação
Araújo, Alessandra Oliveira	Trajetórias juvenis nas ondas da rádio-escola.	2008	Dissertação	Ensino Básico	Educação
Silva, André Luis Rosa	Ouvir, escrever e falar: uma pesquisa-ação sobre a utilização do rádio no ensino fundamental.	2007	Dissertação	Ensino Básico	Educação

\* Não menciona | Fonte: Elaborado pelos autores

Ao analisar o Quadro 1, observa-se que o ano de 2017 concentra o maior número de publicações. Uma possível explicação para a aglutinação desses estudos seria o avanço da tecnologia e a imposição de novas *roupagens pedagógicas* para ensinar e aprender por meio do rádio, o que colocou a temática em voga, despertando assim o interesse dos pesquisadores.

Pode-se perceber também que as produções científicas sobre a rádio-escola estão mais direcionadas a dissertações, nas quais predominam pesquisas sobre o nível básico de ensino.

As áreas de conhecimento abrangem desde a Educação, como preponderante, perpassando pelas que contemplam as de Letras, Ciências e Comunicação.

Com relação às temáticas, é possível observar que os estudos são diversificados, percorrendo assuntos que vão desde a educomunicação, rádio web, formação do pensamento crítico, socioeducação, mídia e cidadania na prática pedagógica, TIC, trajetórias juvenis, educação libertadora, até o enfoque do olhar e do discurso do professor sobre projetos de rádio-escola.

Após resumir os primeiros achados deste estudo, passa-se para o Quadro 2, o qual demonstra uma visão geral das pesquisas selecionadas e seus principais resultados.

#### Quadro 2 – Objetivos e síntese dos resultados dos estudos selecionados

AUTOR	OBJETIVO	SÍNTESE DOS RESULTADOS
Oliveira, Eli-siane Alves	Contribuir para a reflexão sobre a importância da escuta das falas dos estudantes, bem como da formação do pensamento crítico, da participação, da produção dos gêneros orais e escritos e do uso consciente das tecnologias.	A pesquisa revelou que a rádio-escola permite a inter e a transdisciplinaridade, o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da cooperação, além de treinar a comunicação.
Delanhese, Idiana Faverrani,	Apresentar uma proposta pedagógica para a rádio-escola nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental.	A rádio-escola traz benefícios e ganhos pedagógicos e sociais, uma vez que os estudantes poderão compreender e analisá-la com um olhar mais criterioso e assim, compreender o papel das mídias na sociedade.
Souza, Camila Tatiane	Analisar o discurso do professor, envolvido na produção e uso de uma web rádio-escola, em uma instituição pública da rede estadual de ensino no município de Pinhais, região metropolitana de Curitiba, no tocante a possíveis mudanças na prática pedagógica.	A pesquisa pode inferir que um professor que tem a intenção de fazer melhor, que busca a integração de diferentes agentes educativos à sua ação, constrói diferentes formas e possibilidades para uma constante mudança na sua prática pedagógica.

Scholz, René Gomes	Analisar uma rádio-escola que foi instalada no Centro de Socioeducação em São Francisco, Paraná, destinada à ressocialização de adolescentes infratores.	Os resultados apontam a confirmação da hipótese inicial de que os integrantes do projeto conseguiram realizar um trabalho, cujas características permitem denominá-lo de educacional, ao atingir toda a comunidade interna da instituição onde se desenvolveu.
Silva, Edivaldo Vicente	Analisar as práticas educacionais durante a implantação de uma rádio-escola numa organização não governamental.	Os resultados indicam que os estudos da educação e da comunicação, em espaços informais, podem contribuir com a aprendizagem, tornando os sujeitos mais críticos e reflexivos.
Santos, Luciani de Souza Amaral	Analisar o uso do Projeto Rádio Web, na concepção pedagógica de professores, de uma escola da Rede Municipal de Curitiba.	Foi possível constatar que os sujeitos da pesquisa têm consciência da necessidade de se desenvolver pedagogicamente. Demonstram também a demanda por uma educação inicial e continuada na sua formação, a fim de desempenhar melhor seu papel e sua função pedagógica.
Bueno, Divino Alves	Explicitar a relação intrínseca existente entre comunicação, educação e cidadania no processo educativo, a partir da visão dos gestores, alunos e professores participantes do Projeto Rádio- Escola Roda Pião, desenvolvido em instituições estaduais e municipais no Estado de Goiás.	Do ponto de vista educacional, o estudo se fundamenta no entendimento de que o ato educativo se torna pleno quando professores e alunos participam, ativamente, da construção do conhecimento, processo que pode ser enriquecido pela presença das tecnologias midiáticas.
Farias, Hainer Bezerra	Investigar a inter-relação, entre comunicação e educação, a partir da análise das metodologias de uso pedagógico do rádio para a formação de jovens em comunicação.	Foi possível identificar que as metodologias formativas ainda estão baseadas na práxis do fazer a rádio, e que as experiências anteriores dos idealizadores são mais relevantes para a determinação da metodologia do que para os aportes teóricos, mesmo que não sejam explicitadas.
Ongaro, Viviane	Conhecer o contexto escolar do Centro de Socioeducação de Curitiba, considerando a prática de uma educação libertadora através do uso do rádio.	A utilização do rádio no sistema de privação de liberdade pode auxiliar no sentido de diminuir o estigma em relação aos jovens em conflito com a lei perante a sociedade.
Oliveira, Ana Elisa de	Compreender o sentido da rádio-escola para os alunos que dela participaram e o impacto percebido por eles na aprendizagem escolar.	Constatou-se que a produção dos programas de rádio estimulou o trabalho em equipe, a autonomia, o respeito à diversidade cultural, potencializando o protagonismo adolescente e importância da educação no ambiente escolar.
Andrelo, Roseane	Avaliar a capacidade do rádio em atender as novas exigências educacionais, sobretudo no que diz respeito à linguagem radiofônica.	Entre os resultados, ficou comprovado que a linguagem radiofônica tem potencial educativo, porquanto trabalha a imaginação e concentração. Ao serem veiculados em emissoras com sinal aberto, os programas contribuem para a educação mais crítica e criativa.

Araújo, Alessandra Oliveira	Analisar a experiência de jovens que haviam entrado no trabalho informal precocemente, de biografar-se ao produzir programas de rádio, durante a formação em rádio-escola desenvolvida por uma organização não governamental.	A oralidade da rádio, a possibilidade de dialogar com o ouvinte e a escrita dos roteiros proporcionaram um trabalho reflexivo e participativo, trazendo uma experiência formadora aos jovens.
Silva, André Luis Rosa	Verificar a utilização da rádio-escola como um instrumento e meio de aprendizagem na formação cultural dos alunos, bem como de possibilidades educativas.	Foi possível constatar que a produção radiofônica é um instrumento para aquisição da cultura midiática, portanto, justifica-se sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem. A produção de programas radiofônicos, sob a orientação de professores, fomenta a expressão criativa e introduz o universo midiático como parte da formação cultural dos adolescentes em idade escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores

O Quadro 2 apresentou uma visão geral das publicações selecionadas, na sequência discorre-se sobre as principais contribuições de cada estudo.

Na tese de Oliveira (2021), a rádio-escola está focada na formação do pensamento crítico dos sujeitos e no exercício da liberdade de expressão. O estudo demonstrou que a rádio *web* pode ser um canal de comunicação, potencializando seu modo de atuação para mais participativo e coerente, o que se espera de uma educação contemporânea. Para a autora, quanto mais se valoriza o pensamento juvenil, oferecendo espaços para sua expressão, mais criativo, crítico e preparado para o exercício da cidadania se torna o estudante.

Delanhese (2020), procura desenvolver uma proposta pedagógica que seja significativa, utilizando os meios tecnológicos para possibilitar aprendizagens diversas, relacionando a rádio-escola e a educomunicação, de modo a propiciar possibilidades de emancipação dos sujeitos. Foi possível concluir do estudo que a prática da rádio-escola poderá trazer benefícios, ganhos pedagógicos e sociais, uma vez que os estudantes poderão compreender e analisar a mídia com um olhar mais singular.

A dissertação de Souza (2017), traz um estudo sobre o discurso do professor e a produção *web* rádio-escola, em uma instituição pública estadual, analisando sua linguagem em sala de aula, postura e corporeidade para a mudança e reavaliação da prática pedagógica. Ficou evidente na pesquisa que as diferentes TIC podem ampliar o entendimento de escola e de sala de aula, todavia é necessário que sejam proporcionadas ao professor, condições para que ele entenda seu papel educacional e desenvolva a intenção de mudar sua prática para aprimorá-la. Este achado é ratificado pela investigação de Gonçalves (2015), a qual alerta os professores que não tem familiaridade com o uso das mídias, que procurem a formação inicial e continuada para tanto, a fim de rever suas práticas pedagógicas, de modo a adentrar no mundo tecnológico.

A pesquisa de Scholz (2017) analisa uma ação educativa baseada da educomunicação, numa instituição de ressocialização de adolescentes privados de liberdade, no Estado do Paraná. O estudo revelou algumas características como: campos de atuação da educomunicação, estratégias gerenciais utilizadas pela equipe no sentido de estabelecer a rádio como uma atividade permanente, as conquistas obtidas e as dificuldades enfrentadas. O legado dessas experiências, forneceu elementos norteadores para projetos futuros em outras instituições socioeducativas do país.

Silva (2017) realizou um estudo sobre as práticas e atitudes educacionais na constituição do sujeito durante a implantação de uma rádio-escola consubstanciada por uma ONG (Organização Não-governamental). Os resultados da pesquisa demonstram que a ressocialização dos saberes tem auxiliado na formação do cidadão mais crítico e integrado à sociedade. Foi possível constatar também que a implantação de uma rádio-escola envolve muito mais do que aspectos teóricos e metodológicos que a fundamentam, mas também uma gama de conhecimentos adquiridos e as várias possibilidades de ensino que permeiam essa mídia.

A investigação de Santos (2017) teceu considerações sobre o olhar do professor, a partir de um projeto de rádio web, numa escola no Paraná. Na pesquisa, o autor assevera que projetos de rádio articulam o currículo escolar, tirando os alunos de uma condição de receptores para coautores do saber, aprendendo de forma crítica, autônoma, articuladora e colaborativa. Com relação aos professores, permite refletir sobre sua prática pedagógica, por meio de trocas de experiências, novas posturas e olhares mais singulares para os processos de ensino-aprendizagem, para além das paredes e dos muros das escolas.

Bueno (2013) aborda o contexto marcado pela cultura digital, refletindo sobre as interfaces da comunicação, educação e cidadania. O autor ratifica o potencial educativo do rádio, mesmo sendo utilizado de forma instrumental. No caso do projeto Roda Pião, esta experiência conseguiu avançar para uma perspectiva construcionista, afastando-se do instrucionismo que caracteriza boa parte das ações educacionais. Ademais, o projeto possibilitou a interação entre os meios de comunicação e a escola, bem como um novo espaço de construção do conhecimento e cidadania

A dissertação de Farias (2012) investiga duas experiências realizadas por entidades sociais, no Estado do Ceará, com a finalidade de verificar a inter-relação da educação e comunicação na formação de jovens em comunicação. Foi possível concluir que as propostas fomentam a multiplicação de saberes e suporte mútuo, gerando constante aprendizado em diversas áreas, num novo espaço concebido pela interseção da educação e comunicação.

Ongaro (2011) realiza um estudo de caso em que discorre sobre o projeto: uso do rádio como ferramenta pedagógica e de ressocialização nas unidades de socioeducação. Conclui a autora que essa ferramenta possibilita uma educação como prática de liberdade, facilitadora dos processos de ensino-aprendizagem e de uma linguagem mais acessível e socializadora, principalmente em unidades de privação de liberdade para adolescentes infratores. Este achado é ratificado pelo estudo de Scholz (2017), que referencia que a rádio vem dar voz aos adolescentes em conflito com a lei, proporcionando protagonismos juvenis e reinserção dos

que vivem à margem da sociedade.

A investigação de Oliveira (2009) realizou um acompanhamento do processo de implantação de uma rádio numa escola pública da cidade de Curitiba – PR. Foi possível concluir que a rádio-escola somente será bem-sucedida se estiver atrelada ao projeto pedagógico, bem como se contar com a participação e empenho dos professores.

A tese de Andrelo (2008) avaliou a capacidade da rádio em atender as novas exigências educacionais, em quatro emissoras educativas universitárias, em São Paulo – SP. A autora enfatiza o uso da TIC, todavia lança um olhar peculiar sobre a rádio, tendo em vista que seu som trabalha a imaginação, sensibilização e contribui para a concentração. Ao ser vinculada a emissoras de canal aberto, os programas educativos contribuem para um ensino permanente de todos os sujeitos.

Na análise de Araújo (2008), o foco está nas experiências de jovens de biografar-se ao produzir programas de rádio durante a formação em rádio-escola produzida por uma ONG no Estado do Ceará. O recorte de pesquisa abrangeu os anos de 2005 e 2006. Despontou do estudo que a oralidade e a possibilidade de dialogar proporcionam um trabalho reflexivo, crítico e participativo às pessoas.

Por fim, a dissertação de Silva (2007) se preocupa em contribuir com reflexões acerca da utilização da rádio para a produção do conhecimento no ambiente escolar, bem como em analisar as possibilidades do uso de recursos técnicos e midiáticos na construção do cotidiano. Conclui o autor que a utilização do rádio na escola exerce um papel de suma importância na formação de indivíduos mais críticos e cientes de seu papel na sociedade. A inserção da mídia, não apenas como instrumento ou ferramenta, mas como um tema relevante no currículo, pode trazer à tona aprendizagens mais significativas para os que vivem à margem do sistema educativo, possibilitando que os alunos se tornem sujeitos protagonistas de sua história, por meio da sua liberdade de expressão como um comportamento capaz de levá-los ao encontro de todo um universo epistemológico e científico, que não sujeite a vida a restrições, mas amplie e aumente as possibilidades de viver.

## 5 - CONCLUSÕES

Apesar do passar dos anos, mesmo com o advento das tecnologias, percebe-se que a utilização do rádio nunca se tornou obsoleta, pois sempre se mostrou um eficiente veículo comunicacional de troca de conhecimentos, estímulo à democracia, cidadania e inclusão social. Paula e Kenned (2013) corroboram essa asserção, ao mencionar que ela resiste ao tempo, que se reinventa, tornando-se mais digital, todavia sem perder a sua essência comunicativa, de transmissão de notícias, de informações e de emoções aos seus ouvintes.

Na educação, o rádio poderá contribuir para uma metamorfose das rotinas educacionais, uma vez que possibilita a construção do saber, criatividade, oralidade, competências e habilidades, leitura e reflexão, promovendo os ouvintes a protagonistas de seu aprendizado.

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa conduziu uma RSL, sobre a rádio-escola na educação básica e superior brasileira, com o objetivo apresentar o teor das produções científicas sobre a temática na BDTD.

Verificou-se, no decorrer do estudo, que as teses e dissertações enfocam temas relacionados à utilização da rádio-escola como uma ferramenta de inter e transdisciplinaridade, que converge para a autonomia, formação do pensamento crítico e emancipação dos sujeitos. Os autores enfatizam também questões como a importância da interseção da rádio com a educomunicação. Para Schöninger et al., 2016, a Educomunicação, compreendida pelas inter-relações entre Comunicação e Educação, visa promover ações que possibilitem uma formação crítica da produção, recepção e da gestão de processos comunicacionais, potencializando, assim, o diálogo pedagógico com as mídias e a construção de ecossistemas comunicacionais. Outro ponto a ser destacado acerca da interdependência com a educomunicação, diz respeito ao novo pensar e olhar para práticas pedagógicas que consigam conversar, de forma horizontalizada, com a comunidade acadêmica, a fim de construir projetos de rádio-escola que contemplem, proporcionem e ressignifiquem a formação integral dos indivíduos, tornando-os mais críticos e reflexivos.

Chamam a atenção, nos trabalhos pesquisados, iniciativas de rádio-escola em organizações que abrigam adolescentes privados de liberdade. Pode-se inferir que projetos dentro dessas instituições podem diminuir o estigma dos jovens, já que a utilização da rádio se torna um veículo socializador e facilitador de todo este processo. Outras iniciativas de natureza similar, partem de ONG e estão focadas em espaços informais de educação.

Não foi possível localizar, nas análises, estudos que englobassem políticas públicas incentivadoras para projetos de rádio-escola. As iniciativas para o uso da mídia são esparsas e emanam, principalmente, de professores, sendo apoiadas pela conveniência e oportunidade da gestão.

Além desses achados, as pesquisas trouxeram um tema pertinente para a contemporaneidade, que é a questão da utilização das mídias pelos professores com o enfoque pedagógico, além da necessidade de capacitação inicial e continuada para tanto. Ocorre que nos estudos, despontaram questões como despreparo, resistência à tecnologia, engajamento, desafios e possibilidades de mudanças em suas *praxis*. Essa descoberta é ratificada pela investigação de Fayette (2010), a qual menciona que alguns professores ainda se recusam a mudar suas metodologias de trabalho, valorizando aulas expositivas e deixando de explorar as mídias para viabilizar formas mais reflexivas e críticas em prol da aprendizagem dos alunos.

Em se tratando do período pandêmico de COVID-19, é possível perceber que a rádio é uma possibilidade pedagógica inclusiva, equitativa e economicamente viável, caso comparada a outras mídias. Portanto, ela se configura como uma alternativa de aprendizagem eficaz e significativa para as pessoas hipossuficientes. Cabe à escola, aos governos e aos professores, o despertar para a utilização dessa ferramenta no contexto educacional e suas infinitas possibilidades de difusão informativa e pedagógica.

Em resposta ao problema de pesquisa, pode-se observar que as *trajetórias dos estudos* enfocam com mais robustez assuntos como: inter e transdisciplinaridade, cidadania, oralidade, comunicação, mídia e educação, liberdade de expressão, pensamento crítico, educação, linguagem radiofônica, mudanças nas práticas pedagógicas, articulação e implementação de projetos de rádio, educação libertadora e olhar e discurso do professor. De maneira sutil, são mencionadas investigações relativas à construção do imaginário, articulação do rádio com o currículo escolar, cultura midiática, uso consciente da tecnologia, senso de responsabilidade, percepção de conflitos e pensamento juvenil. A distribuição das produções científicas tem como área de conhecimento preponderante a educação, perpassando pela de Letras, Ciências e Comunicação.

Além destes achados, foram encontradas questões intrínsecas que dizem respeito à escuta da fala juvenil, mediação comunicacional constitutiva, produção de gêneros orais e escritos, discurso midiático, projetos de vida e as diversas formas de desenvolver a rádio em ambientes escolares, revelando as multifacetadas e perspectivas de discussão em torno da temática.

A partir das evidências encontradas neste estudo, é possível concluir que a rádio-escola, apesar do passar do tempo, avanço das tecnológicas e supremacia de outras mídias, ainda se constitui um instrumento pedagógico de grande potencial transformador e socializador desde sua gênese. Faz-se necessário refletir sobre por que fazê-la, como e para que, considerando seu propósito de promover uma educação mais cidadã e emancipadora.

Finalizando, espera-se que esta pesquisa contribua para gerar interesse e olhares peculiares sobre a utilização do rádio no contexto educacional, a fim de se desenvolver e implementar projetos que contemplem a solidez de uma efetiva proposta pedagógica focada na construção e reconstrução de saberes e protagonismos de aprendizagens.



## REFERÊNCIAS

ANDRELO, R. **Política educacional e as tecnologias de informação e comunicação: o rádio na educação escolar**. 2008. 287p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara – SP, 2010.

ARAÚJO, A. O. **Trajetórias juvenis nas ondas da rádio-escola**. 2008. 190p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE, 2008.

ASSUMPÇÃO, Z.A. Radio-escola: lócus de cidadania, oralidade e escrita. **UNirevista**, n.1, p. 1-10, ago/set, 2006.

BAEK, S. et al. The most downloaded and most cited articles in radiology journals: a comparative bibliometric analysis. **European Radiology**, v. 28, n. 11, p. 4832–4838, 2018.

BALTAR, M. **Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-Educação: Conceitos, história e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em 04 de out. 2022.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37- 58, set./dez., 2010. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 10 de out. 2022.

BUENO, D. A. **Rádio-escola Roda Pião: comunicação, mídia e cidadania na prática pedagógica**. 2013. 180p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Goiânia – GO.

CALABRE, L. **A era do rádio**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Ed., 2002.

CARVALHO, D. B. N. **O LIVRO DIDÁTICO E O CINEMA: filmes no ensino de história no ensino fundamental maior na rede pública municipal de Aracaju**. 2019. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2019.

COSTA, E. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

CONSANI, M. **Como usar o rádio na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

DELANHESE, I. F. **Rádio escolar como possibilidade pedagógica para o 5º ano do ensino fundamental**. 2020 171p. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário UNNINTER. Curitiba, PR.

DORIGONI, G.M.L.; SILVA, J.C. Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar. **Gestão Escolar**. 2008. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_gilza\\_maria\\_leite\\_dorigoni.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_gilza_maria_leite_dorigoni.pdf). Acesso em: 16 de nov. 2022.

FAYETTE, S.M.T. **Rádio- escola: uma proposta de implementação**. 2010. 136p. Monografia (Especialista em Mídia e Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS. Porto Alegre, RS.

FARIAS, H. B. **Educomunicação radiofônica: uma proposta de formação de jovens comunicadores**. 2012. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.

FILHO, A. B. **Gêneros radiofônicos: Os formatos e os programas em áudio**. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

GALVÃO 2019. **Revisão Sistemática de Literatura: conceituação, produção e publicação**. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835/4187>. Acesso em: 15 de out. 2022.

GONÇALVES, E. O Rádio na escola como instrumento de cidadania: uma análise do discurso da criança envolvida no processo. 2004. Disponível em: <https://silo.tips/download/o-radio-na-escola-como-instrumento-de-cidadania-uma-analise-do-discurso-da-crian> Acesso em: 18 nov. 2022.

GONCALVES, A. L. S. **A web rádio-escola como instrumento de educação, cultura e cidadania**. 2015 121 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/971>. Acesso em 10 out. 2022.

HUK, V.K.; ASSUMPÇÃO, Z.A. **A Radioescola como meio complementar na transmissão do conhecimento**. Ponta Grossa: UEPG, 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnci-bpcajpcgclclefindmkaj/https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/103004/000922163.pdf?sequence=1>. Acesso em 03 de out. 2022.

GONNET; J. **Educação e Mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

JUNIOR, João Batista Bottentuit. COUTINHO. Clara Pereira, **Rádio e TV na Web: vantagens pedagógicas e dinâmicas na utilização em contexto educativo**. 2008, p.141. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24030>. Acesso em 12 de out. 2022.

LOPEZ, D. C. **Radiojornalismo hipermidiático: tendências e perspectivas do jornalismo de rádio all news brasileiro em um contexto de convergência tecnológica**. 2009. 301p. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas), Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2009.

NATIVIDADE, P. D. S. **Comunicação e produção de subjetividade: o caso da Rádio-escola MDP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

OLIVEIRA, A. E. **Rádio-escola: uma sintonia no ar...** 2009. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR.

OLIVEIRA, E. A. **Uma experiência de escuta na rádio-escolar para percepções sobre conflitos e para a formação do pensamento crítico juvenil**. 2021. 155p. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, 2021.

ONGARO, V. **Rádio-escola como prática de uma educação libertadora: estudo de caso no Centro de Socioeducação**. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2011.

PAULA, A.N.; KENNEDY, R. **Jornalismo e Publicidade no rádio: como fazer**. São Paulo: Contexto, 2013.

PRETTO, N. L. et al. **Rádio web na educação: Possibilidades e desafios**. In: PRETTO, N. L.; TOSTA, S. F. P. (Orgs.) *Do Meb à Web: o rádio na educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2010. P. 59-79.

PAGE, M. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, 2021. DOI: 10.1136/bmj.n.71.

ROQUETTE P. Ensino pelo rádio. In: MEDITSCH, Eduardo; ZUCULOTO, Valci (Orgs.). **Teorias do rádio: textos e contextos**. Florianópolis: Insular, 2008. V. 2. P. 27-35.

SANTOS, D.J.L.; RADDATZ, V.L.S. **Rádio na escola: a educação além da sala de aula**. UFSM: Educom Sul, 2012. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/educosul/anais/usos/SANTOS.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SANTOS, L. A. **O olhar dos professores a partir do projeto rádio web**. 2017. 107p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.

SCHOLZ, R. G. **Educomunicação & socioeducação: a implantação e desenvolvimento da rádio-escola São Francisco**. 2017. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.

SCHÖNINGER, R.R; S, A.S; Cardoso. **Educomunicação e Prática Pedagógica educucomunicativa: uma revisão sistemática**. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4626>. Acesso em 11 de Out. 2022.

SILVA, A. L. **Ouvir, escrever e falar**: uma pesquisa-ação sobre a utilização do rádio no ensino fundamental. 2007. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – MG.

SILVA, E.V. **Rádio escolar: práticas e atitudes educomunicativas na constituição do sujeito**. 2017. 140p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN.

SILVA, M de J; LINHARES, R. N; Mídia, **Saúde e Educação**: Um estudo teórico. 2016. Disponível em: < <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/150/145>> Acesso em: 12 de out. 2022.

SOUZA, C. T. **Uso da web rádio escolar como possibilidade para mudança da prática pedagógica a partir do discurso do professor**. 2017. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR.

VERSE, G. E. P. **Mídias Educacionais**. 2014. Disponível em: <http://Www.Infoescola.Com/Comunicacao/Midias-Educacionais/>. Acesso em 25 Nov. 2022.

# CAPÍTULO 12

## RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O USO DE RECURSOS DIGITAIS

Roselaine Moraes de Moraes Barcellos  
Sidney Pires Martins

### RESUMO

O presente relato de experiência busca descrever as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos através da aplicação de uma sequência didática utilizando recursos digitais como facilitadores para a aprendizagem de noções dos principais sistemas do corpo humano, tendo como base as habilidades identificadas na Base Nacional Comum Curricular para a turma/faixa etária escolhida. A sequência didática foi desenvolvida em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, no turno da tarde de uma escola privada na cidade de Bagé-RS, onde os alunos têm entre 10 e 11 anos de idade, são 100% bolsistas e a professora aplicadora é também a regente da turma em questão. Esta sequência apresentada foi aplicada visando desenvolver nos alunos novas habilidades, assim como a possibilidade de que os mesmos se vejam como protagonistas e busquem, cada vez mais, recursos que possam auxiliá-los no processo da própria aprendizagem e que estejam ao alcance de todos de forma simples. Durante o período de desenvolvimento do projeto, os alunos puderam compreender que o corpo humano é constituído por diversos sistemas que são compostos por alguns órgãos e que cada sistema exerce sua função específica no organismo. Os sistemas abordados foram: digestório, respiratório, cardiovascular, urinário, muscular e esquelético. Quanto à utilização dos recursos tecnológicos digitais, foram escolhidos sites de fácil acesso e linguagem clara, em que os alunos pudessem navegar e explorar sendo orientados pela professora, ou não. Como exemplo dos recursos tecnológicos digitais podemos citar: jigsawplanet, padlet, wordwall, quizziz, genially e scratch, que serão abordados na sequência de acordo com sua aplicação. Levando em conta a dimensão que as tecnologias digitais têm alcançado e a aceitação dos jovens para a utilização delas, foi pensada esta sequência didática buscando comprovar que é possível mesclar diferentes recursos e atividades, aplicando-os na rotina escolar para que se tenha uma aprendizagem mais significativa.

**Palavras-Chave:** sequência didática, corpo humano, tecnologias digitais.

### 1 - INTRODUÇÃO

Após realizar a leitura das habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para o 5º ano, na disciplina de Ciências, foi possível elencar duas relevantes para se desenvolver atividades sobre o tema “noções dos principais sistemas do corpo humano”. São elas: (EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas diges-

tório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas e (EF05CI07) Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.

Por acreditar que são conteúdos com grande potencial, bastante instigantes e desafiadores para os alunos, foi possível perceber que poderiam fomentar nos discentes a busca por pesquisas e a descoberta de novas possibilidades, e que ambas são de grande valia se pudermos utilizar as tecnologias digitais para aprofundar os conhecimentos e valorizar a importância do protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, pois de acordo com Moran e Bacich (2015, p. 1) a educação:

Sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Agora esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo.

É possível notar a relevância para a aplicabilidade desta sequência didática levando em conta que as tecnologias digitais devem ser pensadas como uma estratégia pedagógica adicional, e não é necessário que estejam inseridas em todas as aulas, nem em todos os momentos. Porém, é fato que os alunos ficam muito envolvidos e disponíveis para as atividades realizadas desta forma, porque as metodologias ativas tornam a aula mais instigante, mais apreciada e colocam o aluno (muitas vezes) no centro da realização.

Segundo Bacich (2018):

A condução da aula, em que o estudante está no centro do processo, tem maior aderência a esse propósito do que o modelo de palestra em que o professor expõe o mesmo conteúdo a todos os estudantes ao mesmo tempo e da mesma forma (BACICH, 2018, p. 130).

É importante que a educação evolua junto com a sociedade, pois ainda encontramos aulas acontecendo integralmente no formato de muitos anos atrás, sendo que o aluno que temos hoje é bem diferente daquele de antigamente. Levar a possibilidade e a inserção de recursos tecnológicos digitais para a rotina da sala de aula, é muito relevante, pois como afirma Bortolini (2012):

É preciso, contudo, perceber a inserção dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação na escola para além da inclusão digital, mediante a apropriação destes recursos enquanto instrumentos que estendem a capacidade humana de armazenar, resgatar, explorar e divulgar a informação. Neste contexto, a escola é desafiada a observar, reconhecer, apropriar-se e contribuir para com a consolidação de uma nova cultura de aprendizagem (BORTOLINI, 2012, p. 142).

Este estudo e a aplicação destes recursos na sequência didática buscam comprovar

a eficácia da utilização da tecnologia digital direcionada a um conteúdo específico, porém, podendo ser estendida a qualquer outro, com as devidas adaptações. Tudo isso em prol de um ensino de qualidade, em que, cada vez mais, o aluno é protagonista do seu processo de aprendizagem.

Moran (2007, p.63) afirma que “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas do ensino, que mantêm distante professores e alunos”, o que corrobora com Morelatti, que leva em conta que o aluno poderá explorar a mídia e as demais tecnologias disponíveis com o objetivo de construir o seu conhecimento sobre o tema em questão. Por isso foi pensada a proposta da sequência didática, a fim de agregar novos recursos, em especial os tecnológicos digitais, ao método mais tradicional de ensino e, assim, acontecer a aprendizagem de maneira efetiva.

De acordo com Morelatti:

[...] *as sequências de atividades de ensino/aprendizagem*, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir (MORELATTI, 2014, p. 642, apud ZABALA, 1998, p. 20, grifo do autor).

## 2 – DESENVOLVIMENTO

O objetivo geral desta sequência didática foi: explicar que o corpo humano é formado por diversos sistemas, e que cada um possui diferentes órgãos e funções específicas no organismo. Sendo assim, distribuiu-se esta sequência didática em dez aulas, cada uma com 50 minutos de duração, ao longo de três semanas.

Como objetivos específicos da sequência didática:

- a) sistema digestório – Nomear as principais regiões ou órgãos do sistema digestório (boca, esôfago, estômago, intestinos e ânus), explicando o processo de digestão e absorção dos nutrientes ao longo do sistema;
- b) sistema urinário – Ordenar o trajeto da urina ao longo do sistema urinário: rins, ureteres, bexiga e uretra;
- c) sistema cardiovascular – Reconhecer o coração, os vasos sanguíneos e o sangue como integrantes do sistema cardiovascular, que transporta nutrientes e gases pelo corpo;
- d) sistema respiratório – Ordenar o trajeto do “ar” (gás oxigênio) ao longo do sistema respiratório: cavidade nasal (ou oral), faringe, laringe e traqueia até chegar aos pulmões;

e) sistema muscular e esquelético – Estabelecer relações entre o esqueleto e a musculatura com a proteção de órgãos e a movimentação do corpo, assim como entender a possibilidade de regeneração óssea.

Segundo Oliveira (2013), a sequência didática é um procedimento utilizado para sistematizar o processo de ensino-aprendizagem, sendo de fundamental importância a efetiva participação dos alunos.

Para o desenvolvimento desta sequência didática foram utilizados diferentes recursos, incluindo atividades do ensino híbrido e atividades contextualizadas. O ensino híbrido é o método que mistura elementos da educação presencial, a distância e remota, mesclando atividades presenciais e conteúdos didáticos digitais. No ensino remoto as aulas são ao vivo, ou podem ser gravadas, o conteúdo é desenvolvido pelo próprio professor de acordo com os interesses da turma e o perfil é mais interativo, já que podem se comunicar em tempo real. A educação a distância conta com aulas gravadas com antecedência que ficam disponíveis para acesso dos alunos, e para atendê-los caso haja dúvidas, existe um profissional/tutor. Para que se construa o conhecimento ativamente utilizando recursos digitais como facilitadores do processo e aspectos positivos de cada uma dessas modalidades para potencializar a eficiência geral da aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular deve ser levada em conta.

Conforme a própria BNCC (2018) nos traz,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018)

Assim sendo, a sala de aula é o local propício para fazer com que o aluno possa expandir seu conhecimento para além da escola. Metodologias ativas, sala de aula invertida, *design thinking* e fomentar o protagonismo do aluno, são pontos principais no desenvolvimento desse estudo, e para isso se faz necessário inserir as tecnologias digitais nos conteúdos explorados no dia a dia da sala de aula. É preciso integrar a escola a todos os espaços e tempos, pois de acordo com Moran (2015),

A educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais.

A utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto escolar é extremamente necessária, sobretudo levando-se em conta alunos desta geração, que (em sua maioria) são críticos e envolvidos com esses recursos, o que corrobora com Oliveira (2013), pois segundo ele:

A sequência didática é um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planeja-



mento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo de ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013, p. 39).

Para o desenvolvimento desta sequência didática pensou-se em diversos recursos que podem ser explorados a fim de contribuir no desenvolvimento da aprendizagem. A exemplo disso temos aplicativos e sites que buscam acrescentar na prática docente atividades mais dinâmicas e interessantes, tornando o espaço pedagógico muito além da escola. Alguns recursos explorados foram: *Mentimeter* (com criação de painel interativo, nuvem de palavras e gráficos), *Jigsawplanet* (com montagem de quebra-cabeças), *Padlet* (com murais, linhas do tempo), *Wordwall* (com jogos ou outras atividades virtuais), *Quizziz* (com quiz criado conforme o interesse), *Gennially*, *Scratch* (com criação de minifilmes), datashow, quadro de giz, livro didático dos alunos, entre tantos outros.

Ao final desta sequência didática, constatou-se que os alunos obtiveram compreensão dos conceitos trabalhados, fazendo relações entre o tema proposto e questões do dia a dia, deixando claro que o tema está presente em diferentes momentos da vida e não somente nos livros didáticos.

Com relação à metodologia, a sequência didática foi desenvolvida no decorrer de dez aulas com 50 minutos de duração, com a turma organizada em cinco grupos com seis integrantes desde o primeiro encontro, e utilizou variadas dinâmicas e recursos, de acordo com o quadro a seguir:

<b>Aula</b>	01 – Sistema digestório – 50 min
<b>Expectativas de aprendizagem</b>	Nomear as principais regiões ou os órgãos do sistema digestório (boca, esôfago, estômago, intestinos e ânus). Explicar o processo de digestão e absorção dos nutrientes ao longo do sistema digestório.
<b>Conteúdos</b>	Sistema digestório humano: noções da anatomia e do funcionamento das principais estruturas e dos órgãos/ Alimentos e digestão.
<b>Desenvolvimento da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os alunos serão desafiados a montar o quebra-cabeça disponível em <a href="https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&amp;pid=35bcc2472ee4">https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&amp;pid=35bcc2472ee4</a></li><li>• Discutiremos sobre a imagem que encontraram e se já sabem algo a respeito desse conteúdo.</li><li>• Leitura do texto e dos materiais gráficos disponíveis no material didático dos alunos (apostila). Durante a leitura faremos pausas para explicações, apontamentos e demais colocações relevantes.</li><li>• Realização dos exercícios propostos no material didático.</li><li>• Atividade virtual “caça-palavras” disponível em <a href="https://wordwall.net/pt/resource/3272235">https://wordwall.net/pt/resource/3272235</a></li></ul>
<b>Recursos/Materiais</b>	Celular e/ou tablet, Internet, material de apoio (apostila).

<b>Aula</b>	02 – Sistema muscular e esquelético – 50 min
<b>Expectativas de aprendizagem</b>	Estabelecer relações entre o esqueleto e a musculatura com a proteção de órgãos e a movimentação do corpo. Estabelecer relações entre a possibilidade de regeneração óssea em uma situação de fratura ao fato de ossos serem estruturas vivas com capacidade de regeneração.
<b>Conteúdos</b>	Movimento e sustentação do corpo: noções do sistema muscular e esquelético
<b>Desenvolvimento da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos serão recebidos na área externa da escola, onde participarão de um momento de alongamento. Após, serão questionados sobre quais partes do corpo movimentaram e se sabem qual é o sistema responsável por esses movimentos.</li> <li>• Ao retornar para a sala de aula, assistirão e discutirão sobre o vídeo disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JmP6T9g1tH0">https://www.youtube.com/watch?v=JmP6T9g1tH0</a></li> <li>• Leitura do texto e dos materiais gráficos disponíveis no material didático dos alunos (apostila). Durante a leitura faremos pausas para explicações, utilizando o modelo de esqueleto articulado disponível na escola para que os alunos localizem alguns ossos.</li> <li>• Realização dos exercícios propostos no material didático.</li> <li>• Atividade virtual “monte o esqueleto” disponível em <a href="https://www.jogosdaescola.com.br/monte-o-esqueleto-i/">https://www.jogosdaescola.com.br/monte-o-esqueleto-i/</a></li> </ul>
<b>Recursos/Materiais</b>	Caixa de som, internet, datashow, material de apoio (apostila), Celular e/ou tablet,
<b>Aula</b>	03 – Sistema urinário – 50 min
<b>Expectativas de aprendizagem</b>	Ordenar o trajeto da urina ao longo do sistema urinário: rins, ureteres, bexiga e uretra.
<b>Conteúdos</b>	Filtragem do sangue e produção da urina: noções do sistema urinário.
<b>Desenvolvimento da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicialmente, cada grupo de alunos receberá a reportagem impressa intitulada “Quantas vezes devemos fazer xixi ao longo do dia?” que também está disponível em <a href="https://saude.abril.com.br/medicina/quantas-vezes-devemos-fazer-xixi-ao-longo-do-dia/">https://saude.abril.com.br/medicina/quantas-vezes-devemos-fazer-xixi-ao-longo-do-dia/</a></li> <li>• Discussão coletiva sobre a reportagem.</li> <li>• Leitura do texto e dos materiais gráficos disponíveis no material didático dos alunos (apostila). Durante a leitura faremos pausas para explicações, apontamentos e demais colocações relevantes.</li> <li>• Realização dos exercícios propostos no material didático.</li> <li>• Atividade experimental: montagem de um sistema urinário de massa de modelar.</li> </ul>
<b>Recursos/Materiais</b>	Reportagem impressa, material de apoio (apostila), massa de modelar em diferentes cores.

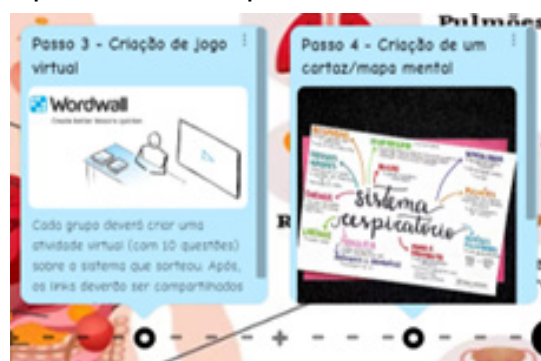
<b>Aula</b>	04 – Sistema cardiovascular – 50 min
<b>Expectativas de aprendizagem</b>	Reconhecer o coração, os vasos sanguíneos e o sangue como integrantes do sistema cardiovascular, que transporta nutrientes e gases pelo corpo;
<b>Conteúdos</b>	Transporte de nutrientes e gases pelo corpo: noções do sistema cardiovascular e respiratório.
<b>Desenvolvimento da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto introdutório com apresentação dos principais constituintes e suas funções.</li> <li>• Discussão coletiva sobre o novo conteúdo e realização dos exercícios propostos no material didático.</li> <li>• Atividade prática para verificação dos batimentos cardíacos antes e depois de correr em volta da quadra de vôlei da escola. Alguns questionamentos serão direcionados aos alunos, como por exemplo: Como estava seu batimento antes da corrida? E depois? O que aconteceu? Você sabe o porquê?</li> <li>• Painel digital utilizando o Mentimeter, em que cada grupo de alunos deverá elaborar um pequeno texto ou frase expondo o que aprenderam a respeito do novo conteúdo.</li> </ul>
<b>Recursos/Materiais</b>	Material de apoio (apostila), internet, celular/tablet, datashow.
<b>Aula</b>	05 – Sistema respiratório – 50 min
<b>Expectativas de aprendizagem</b>	Nomear as principais regiões/órgãos do sistema respiratório (cavidade nasal, pulmões e músculo diafragma). Ordenar o trajeto do “ar” (gás oxigênio) ao longo do sistema respiratório: cavidade nasal (ou oral), faringe, laringe e traqueia até chegar aos pulmões.
<b>Conteúdos</b>	Noções do sistema cardiovascular e respiratório.
<b>Desenvolvimento da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade prática “Que cheiro é esse?”, em que os alunos terão que descobrir através do olfato, qual é o cheiro correspondente.</li> <li>• Discussão sobre a atividade e questionamentos sobre o novo conteúdo que será desenvolvido.</li> <li>• Leitura do texto e dos materiais gráficos disponíveis no material didático dos alunos (apostila). Durante a leitura faremos pausas para explicações, apontamentos e demais colocações relevantes.</li> <li>• Realização dos exercícios propostos no material didático.</li> <li>• Atividade virtual disponível em <a href="https://www.jogosdaescola.com.br/caca-palavras-sistema-circulatorio/">https://www.jogosdaescola.com.br/caca-palavras-sistema-circulatorio/</a></li> </ul>
<b>Recursos/Materiais</b>	Elementos que tenham cheiro (perfume, fruta, terra molhada, flor), material de apoio (apostila), celular/tablet, internet.

<b>Aula</b>	06 – Sistemas trabalhados anteriormente – 50 min
<b>Conteúdos</b>	Noções dos sistemas: digestório, cardiovascular, respiratório, urinário, muscular e esquelético.
<b>Desenvolvimento da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir desta aula, os alunos serão desafiados a participar da “Trilha dos sistemas”, uma trilha de aprendizagem em que irão desenvolver as tarefas solicitadas e no final, apresentar para os demais colegas suas produções. Como já estavam trabalhando em cinco grupos com seis integrantes, cada grupo ficará responsável por um sistema do corpo humano. A trilha está disponível no link <a href="https://padlet.com/roselainebarcellos/8rmuc8rgdjicquqh">https://padlet.com/roselainebarcellos/8rmuc8rgdjicquqh</a></li> <li>• Para esta aula, deverão concluir os passos 1 e 2, que são: assistir o vídeo sugerido para relembrar o assunto e criar uma apresentação utilizando o PowerPoint.</li> </ul>



**Recursos/Materiais** Internet, celular/tablet e notebook.

<b>Aula</b>	07 – Sistemas trabalhados anteriormente – 50 min
<b>Conteúdos</b>	Noções dos sistemas: digestório, cardiovascular, respiratório, urinário, muscular e esquelético.
<b>Desenvolvimento da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para esta aula, deverão concluir os passos 3 e 4 da trilha, que são: criar uma atividade virtual no Wordwall e confeccionar um cartaz explicativo ou mapa mental.</li> </ul>



**Recursos/Materiais** Internet, celular/tablet e notebook, papel sulfite e canetas coloridas.

---

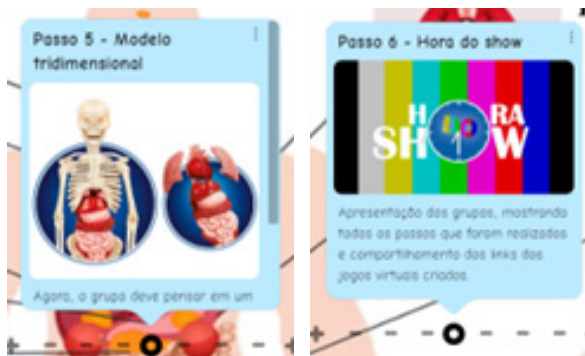
**Aula** 08 – Sistemas trabalhados anteriormente – 50 min

---

**Conteúdos** Noções dos sistemas: digestório, cardiovascular, respiratório, urinário, muscular e esquelético.

---

**Desenvolvimento da aula** • Para esta aula, deverão concluir os passos 5 e 6 da trilha, que são: criar um modelo tridimensional utilizando materiais reciclados e pensar em como apresentá-lo para os demais colegas da turma.



---

**Recursos/Materiais** Materiais reciclados, tesoura, canetas coloridas, entre outros materiais pensados pelo grupo.

---

---

**Aula** 09 – Sistemas trabalhados anteriormente – 50 min

---

**Conteúdos** Noções dos sistemas: digestório, cardiovascular, respiratório, urinário, muscular e esquelético.

---

**Desenvolvimento da aula** • Apresentação dos trabalhos realizados em grupo para a turma.

**Recursos/Materiais** Elementos que serão previamente organizados pelos grupos.

---

---

**Aula** 10 – Sistemas trabalhados anteriormente – 50 min

---

**Conteúdos** Noções dos sistemas: digestório, cardiovascular, respiratório, urinário, muscular e esquelético.

---

**Desenvolvimento da aula** • Intercâmbio entre turmas – apresentação dos trabalhos realizados em grupo para as outras turmas de 5º ano.

**Recursos/Materiais** Elementos que serão previamente organizados pelos grupos.

---

### 3 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

As atividades realizadas nesta sequência didática tiveram como ápice o protagonismo dos alunos, que puderam participar de momentos de puro aprendizado e vivências dentro do espaço escolar, sendo incentivados e desafiados a usarem as tecnologias digitais como aliadas na busca pelo conhecimento científico. Segundo Oliveira (2013), o estudo de Ciências tende a ser mais eficaz quando proporciona mais autonomia e empoderamento ao discente, através de processos que o envolva e o estimule no processo de aprendizagem.

Ao trabalhar em grupos, desde o primeiro encontro, os alunos criaram conexões favoráveis para o desenvolvimento das demais situações propostas, mostrando parceria e auto-

controle para analisarem e resolverem possíveis problemas. A turma foi bastante participativa e enérgica na execução das tarefas e demonstrou envolvimento e excelente resultado na culminância da proposta. Os alunos definiram papéis, foram colaborativos e apresentaram seus trabalhos com visível domínio do conteúdo.

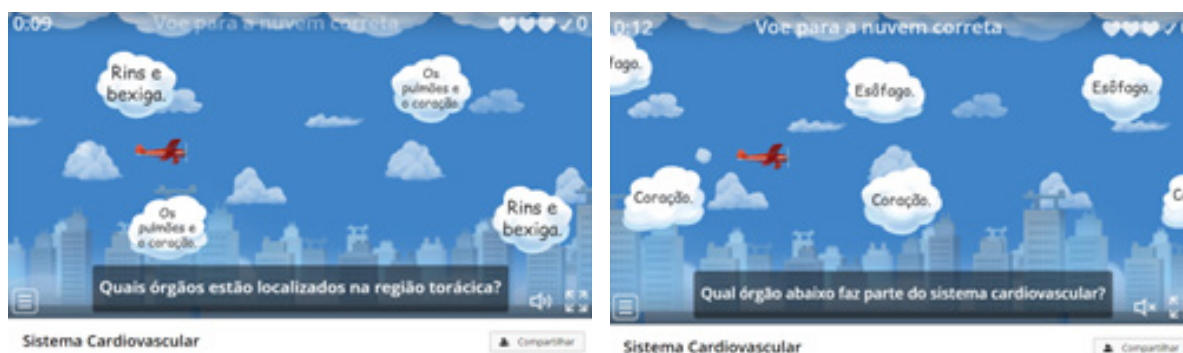
Alguns registros feitos durante a execução das atividades seguem abaixo:

**Figuras 1 e 2: Atividade virtual criada pelo grupo responsável pelo sistema urinário.**



Disponível em <https://wordwall.net/pt/resource/35666499>

**Figuras 3 e 4: Atividade virtual criada pelo grupo responsável pelo sistema cardiovascular.**



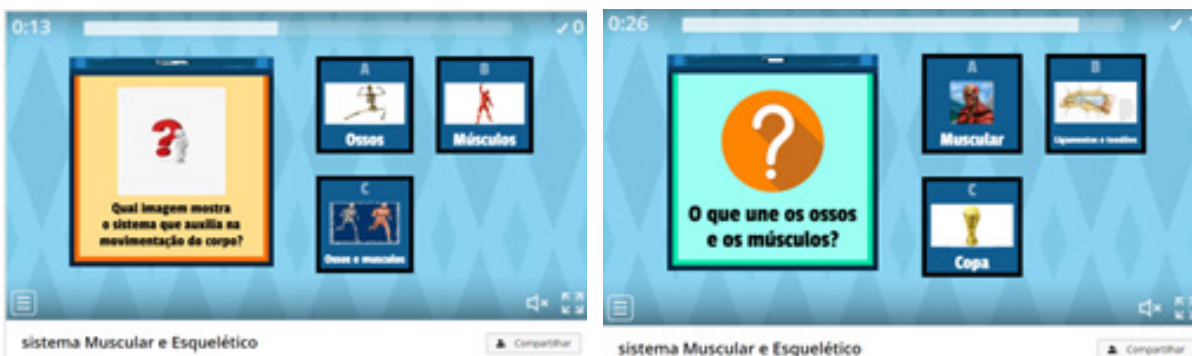
Disponível em <https://wordwall.net/pt/resource/35707813>

**Figuras 5 e 6: Atividade virtual criada pelo grupo responsável pelo sistema respiratório.**



Disponível em <https://wordwall.net/pt/resource/35707512>

**Figuras 7 e 8: Atividade virtual criada pelo grupo responsável pelo sistema muscular e esquelético.**



Disponível em <https://wordwall.net/pt/resource/35707883>

**Figuras 9 e 10: Atividade virtual criada pelo grupo responsável pelo sistema digestório.**



Disponível em <https://wordwall.net/pt/resource/35707340>

**Figuras 11 a 14: Grupo de alunos realizando o passo 2 da aula número 6 – Criação da apresentação utilizando o PowerPoint.**



Fonte: Autora da pesquisa

Desde o início desta atividade, os alunos demonstraram ter iniciativa e poder de decisão, pois necessitaram agir como protagonistas, organizando e elencando funções para cada integrante, assim como auxiliando uns aos outros na utilização da ferramenta e na formatação do trabalho.

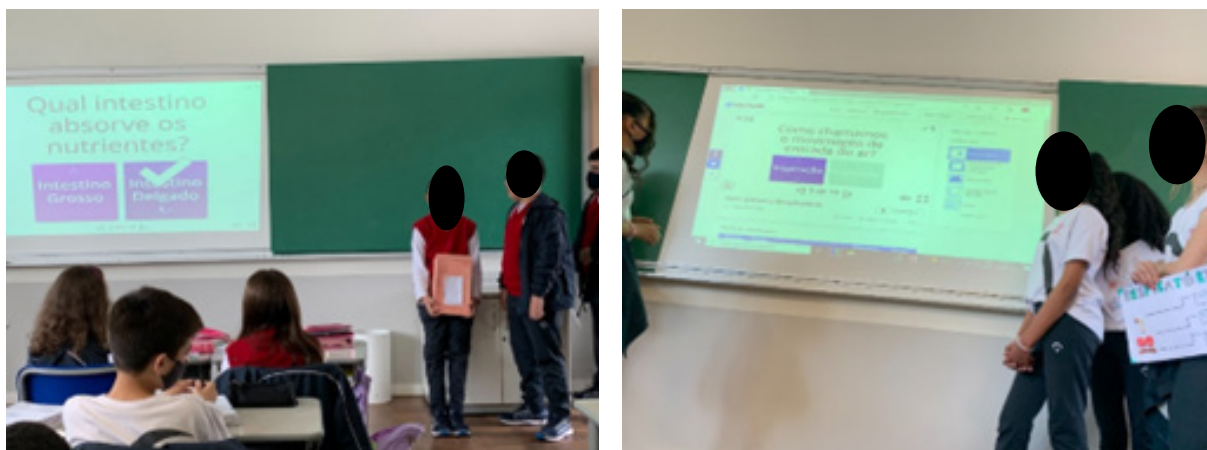
**Figuras 15 a 17: Grupo de alunos realizando o passo 5 da aula número 8 – Criação do modelo tridimensional com material reciclado.**



Fonte: Autora da pesquisa

Durante o desenvolvimento desta atividade foi possível perceber o envolvimento dos alunos em reunir materiais que fossem relevantes para executar a tarefa proposta e demonstrar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, apresentando, ao final, um excelente resultado.

**Figuras 18 e 19: Grupo de alunos realizando a atividade proposta na aula número 10 – Intercâmbio entre turmas.**



Fonte: Autora da pesquisa

No momento em que os alunos puderam expressar os conhecimentos através das apresentações feitas em outras turmas, foi possível perceber o quanto amadureceram e demonstraram ter propriedade sobre o assunto que foi desenvolvido ao longo das aulas. Apresentaram segurança no falar e agir, assim como na condução das atividades virtuais criadas por eles.



## 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o principal objetivo de desenvolver esta sequência didática, que foi comprovar a eficácia da utilização da tecnologia digital direcionada a um conteúdo desenvolvido com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, foi possível constatar que a aplicação foi bem-sucedida, pois proporcionou aos estudantes momentos que contribuíram com o processo de aprendizagem, atividades desafiadoras individuais ou coletivas e com foco no objetivo. Os alunos participaram de dinâmicas cooperativas e personalizadas, o que favoreceu o aprendizado.

A BNCC serviu para instigar o trabalho desenvolvido, considerando que, para se obter sucesso na proposta e alcançar o objetivo, diversos outros recursos foram necessários. Com o desenvolvimento desta sequência didática foi possível constatar que a mesma contemplou as expectativas de aprendizagem apresentadas nos quadros de conteúdos presentes no desenvolvimento das aulas, assim como estimulou os alunos visual e oralmente, incentivando momentos de reflexão, criatividade e investigação científica. O trabalho em equipe foi muito significativo, pois os alunos demonstraram crescimento no que diz respeito à maturidade e à empatia com os demais colegas.

Após sua aplicação, foi notório que a sequência didática fomentou nos alunos curiosidade, criticidade e iniciativa, e fez com que buscassem, cada vez mais, o conhecimento científico, utilizando diferentes recursos disponíveis, fossem eles tecnológicos ou não, possibilitando a todos oportunidades de vivenciar os novos saberes exercendo o papel de protagonistas da própria aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. **Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas**. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BORTOLINE, Angelica et al. **Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais das informações e da comunicação no processo educativo**. Revista destaques acadêmicos, CCH/ UNIVATES, v. 4, n. 2, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida (ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

MORELATTI, Maria Raquel Miotto; et al. **Sequências didáticas descritas por professores de matemática e de ciências naturais da rede pública: possíveis padrões e implicações na formação pedagógica de professores**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 20, n. 3, p. 639-652, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

# CAPÍTULO 13

## ROLE PLAYING GAME NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

Yann Vasconcelos de Araújo  
Geder Luis Parzianello

### RESUMO

Este estudo objetiva analisar habilidades curriculares suscitadas por alunos observados em situação escolar, enquanto participantes de um grupo de *Role Playing Game* (RPG). Participaram da pesquisa experimental, por grupo de amostra, seis crianças de ensino fundamental II de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Fortaleza. O grupo foi observado durante quatro meses, semanalmente. A metodologia utilizada foi de cunho etnográfico. A análise etnográfica aponta que o RPG pode suscitar, nos alunos, habilidades dos componentes curriculares de língua portuguesa, língua inglesa, e principalmente de artes, além de ser possível envolver as mídias digitais no processo. Tudo isso de forma lúdica e agradável aos alunos. Ao mesmo tempo, notaram-se alguns percalços que podem ganhar escala maior em contexto real de sala de aula.

**Palavras-chave:** RPG, Habilidades, Estudo Etnográfico

### 1 - INTRODUÇÃO

O *Role Playing Game* (RPG), também chamado, popularmente, de RPG de mesa, foi criado na primeira metade da década de 70 por Gary Gigax e Dave Anerson (Pereira, 2011, p. 255) e pode ser encarado como um jogo, mas também pode ser visto como um modo de contar histórias em que os criadores da narrativa são, ao mesmo tempo, seus autores e também atores. Assim define Cassaro (2015):

Quando joga um videogame, você não é mais um simples espectador, porque o protagonista está sob seu controle. Ele anda, soca e chuta quando você aperta botões. Você comanda seus movimentos e pode, até certo ponto, escolher suas decisões. Um jogo de RPG é o passo seguinte. Aqui, você faz de conta que é outra pessoa. Você representa um papel, finge ser um personagem. E sua liberdade é muito maior — porque nenhum autor tomou as decisões antes de você. (CASSARO, 2015, p. 8).

Dessa forma, podemos encarar o RPG como um teatro de improviso, no qual o único limite para o que acontece no jogo é a imaginação dos jogadores. Assim, é perceptível o aspecto lúdico que o RPG possui. Foi pensando, justamente, nesse aspecto que surgiu a ideia de produzir uma estratégia para utilizar o RPG em contexto escolar e que inspira este artigo,

de forma que os alunos pudessem desenvolver, na escola, determinados conhecimentos através da interação com o jogo. Assim, foi criado, então, o projeto “RPG Influyente”, na Escola Municipal Francisco Domingos da Silva, em Fortaleza, estado do Ceará, onde atuo. O projeto em questão reuniu professor e alunos por meses de trabalho didático, em uma jornada de aventuras que se pode conceber, claramente, como “fantásticas” e de mobilização de conhecimentos. São fantásticas no sentido aqui de que a narrativa adota elementos da fantasia, como magia, personagens superpoderosos, etc. São mobilizadoras de conhecimento pelo fato de que o professor criou situações em jogo que os alunos deveriam utilizar seus conhecimentos para resolvê-las.

Daí que este artigo é resultado dessa experiência de ensino, estruturada na forma de um estudo etnográfico sobre a utilização mesma do RPG na escola para trabalhar habilidades de alunos do Ensino Fundamental II, habilidades estas discriminadas na Base Comum Curricular e convergindo, portanto, a ferramenta lúdica com as finalidades de aprendizagem escolarizada.

Assim, este trabalho tem como objetivos principais: analisar um grupo escolar de RPG, e descrever os processos realizados pelo grupo que levaram os alunos a utilizarem determinadas habilidades dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, e Artes. Espera-se, portanto, responder as questões norteadoras: O RPG pode desenvolver as habilidades curriculares esperadas dessas três disciplinas de maneira satisfatória para o grupo? Como e quais seriam os processos realizados com o RPG para desenvolver as habilidades dos alunos do grupo?

A experiência nessa escola na cidade de Fortaleza, durante o ano de 2022, foi desenvolvida *na e pela* efetividade do projeto de ensino “RPG Influyente”. Dentre os objetivos do projeto, tínhamos: a) estimular a prática de leitura por parte dos alunos envolvidos; b) criar situações-problema, as quais os alunos devessem resolver mobilizando o próprio conhecimento e suas habilidades, aliados ao professor quando necessário; c) estimular a criatividade do grupo de alunos através de *world building* (a criação de um universo para o jogo); d) envolver os alunos em narrativas complexas análogas à realidade, de forma a fazê-los pensar sobre temas importantes do dia-a-dia; e) desenvolver uma narrativa colaborativa, pela qual outras situações colaborativas se desenvolveriam; e, por fim, e não menos relevante, f) envolver de forma lúdica os alunos em conteúdos escolares.

Participaram do projeto numa primeira experiência de ensino, cinco alunos, dentre eles, três alunos de oitavo ano do ensino fundamental e dois alunos de nono ano do ensino fundamental. O número de alunos é propositalmente reduzido em função de uma aplicação mais adequada do ambiente de jogo, como indicaremos logo mais, a seguir. Após algum tempo de jogo, um dos alunos de oitavo ano se retirou do jogo, dando lugar a outro aluno também de oitavo ano.

Para a realização do projeto, os alunos que frequentavam a escola em seu período letivo matutino foram convocados a frequentar a escola no período vespertino somente às quintas-feiras de forma semanal, do dia 01/09/2022 até o dia 20/12/2022. Assim, os alunos tiveram

apenas quatro horas semanais para se dedicar ao jogo e num total de três meses de ensino. Por motivo de limitação do tempo, decidiu-se que a participação de cinco alunos apenas seria a mais adequada, levando-se em conta o que diz Cassaro (2015):

Duração: para uma aventura curta — como um episódio de uma série de TV, ou um mangá de 100 páginas —, calcule 30 minutos por jogador. Já um longa-metragem para cinema, ou um capítulo de um game longo, tem uma hora (ou mais) por jogador, pois existem mais problemas a resolver. Isso significa que, conduzindo três jogadores em um episódio, o jogo deve durar mais ou menos uma hora e meia. Se os mesmos três jogadores participam de um longa-metragem, ele durará três horas — ou mais, se o mestre assim desejar. (CASSARO, 2015, p.132)

Como a duração por sessão seria similar à de um longa-metragem, contou-se cinquenta minutos por jogador, aproximadamente, totalizando perfeitamente quatro horas de aula disponíveis por semana. Também significativo destacar que o projeto ocorreu em uma sala reservada para os encontros presenciais. Disso, se extrai a qualidade de ambientação do espaço para efetiva aprendizagem e condições de gamificação com real envolvimento lúdico por parte do aluno. A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos *games* em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e pelo entretenimento (ALVES et al., 2014, p. 76).

O intuito deste trabalho é o de demonstrar, detalhadamente, a forma com que o espaço de ensino, através do RPG, foi planejado e também conduzido, destacando-se nessa descrição os pontos fortes do processo, assim como os pontos fracos que se revelaram na rotina das jogatinas, dando-se atenção às limitações da ferramenta pedagógica. Espera-se, com o estudo, fornecer um panorama detalhado da proposta didática, para que outros educadores possam analisá-la, de forma a chegarem a uma conclusão sobre utilizá-la ou não em seus contextos mais específicos de ensino-aprendizagem.

Escolheu-se o método etnográfico para a realização da pesquisa. De acordo com Cançado (1994) a etnografia é a descrição de grupos de pessoas enquanto portadoras de certo grau de unidade cultural e busca estudar o comportamento no seu contexto social. Assim, objetiva-se descrever o grupo de alunos jogadores de RPG nesse projeto, de forma a estudar seu comportamento em seu contexto escolar mesmo.

O método etnográfico teve longa tradição na pesquisa antropológica, tendo como origem a Antropologia Cultural e a Antropologia Social. A Antropologia Social surgiu na metade do século XIX com o intuito de estudar culturas primitivas ou distintas, e isso levou os antropólogos pesquisadores dessa área de estudo a imergirem nos contextos e culturas que estavam sendo investigados.

Embora a antropologia derive de viagens de exploração e de comércio do século XV, a Antropologia Social, como uma disciplina organizada, é um produto da metade do século XIX, quando os debates evolucionários reacenderam o interesse pelas culturas “primitivas” ou “exóticas”. O de-

envolvimento dessa disciplina inclui o argumento funcionalista do antropólogo Bronislaw Malinowski de que os costumes e práticas observados pelos antropólogos deveriam ser explicados em termos de sua função atual na cultura, o que pressupõe a imersão do pesquisador nos contextos e na cultura que estão sendo investigados. (MAINARDES, 2009, p. 99)

O passo seguinte para constituir a ciência etnográfica foi o aumento do interesse não mais por sociedades e culturas desconhecidas, mas por sociedades mais familiares, de forma a analisar e problematizar estes aspectos familiares (MAINARDES, 2009, p.100). Desde então, a etnografia tem sido reapropriada por várias áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Psicologia e a própria Educação. Apesar das reapropriações, permanece a noção de que a etnografia consiste na coleta e análise de informações sobre a vida cotidiana de determinado grupo, realizada por um etnógrafo que participa parcial ou integralmente do contexto estudado, como observado na seguinte descrição:

De maneira a evitarmos possíveis confusões, uma vez que o rótulo “método etnográfico” pode e costuma abrigar variadas práticas e técnicas específicas e utilizadas por diversas áreas do conhecimento, compreendemos a etnografia aqui a partir da sua aproximação original com a antropologia e na qualidade de um método qualitativo de pesquisa que visa à descrição e o entendimento holístico de fenômenos culturais (e, com eles, dos significados sociais) presentes em grupos, comunidades ou instituições particulares de acordo com os próprios termos e atitudes daqueles que os vivenciam em seu cotidiano. (DE SOUZA, 2014, p. 308).

Para realizar um estudo etnográfico é necessário definir o método da pesquisa, assim como é necessário definir o papel do pesquisador. Com o método de pesquisa, e seguindo o roteiro descrito por Cançado (apud CAVALCANTI e LOPES, 1994, p. 57), o pesquisador estabelece um campo de análise, estabelece o grupo a ser analisado, desenvolve o relacionamento com o grupo nos encontros, e reúne o *corpus*, analisando-o criticamente, de forma a realizar a interpretação do material. Enquanto inserido no grupo, o pesquisador teve papel de mestre da narração, assim como teve papel de professor. O *corpus* da pesquisa foi reunido através de diários de campo e anotações esporádicas sobre acontecimentos e falas marcantes dos agentes envolvidos no *game* e durante os encontros.

## 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 RPG: uma ferramenta lúdica para a educação

Um dos grandes desafios do profissional da educação é conseguir que o processo de aprendizagem seja significativo para o aluno. Conforme Maia e Scheibel (2012), para que haja a aprendizagem significativa, é necessário que o professor conheça e compreenda os interesses, as necessidades e as motivações de cada aluno, além de ter capacidade e sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural dos estudantes.

Porém, a insistência em um método tradicional de ensino, no qual os alunos são considerados *tábulas* rasas capazes apenas de absorver conhecimento transmitido pelo professor, pode dificultar, consideravelmente, o êxito em se conseguir uma aprendizagem significativa. Isso ocorre, pois, nesse tipo de método, os alunos são considerados agentes passivos perante o conhecimento, lhes servindo somente o papel “bancário” de armazenar conteúdos. Iniciativas como as da gameificação surgem, justamente, para dar um novo formato ao processo de ensino-aprendizagem. Claro está também que o excesso de ludicidade, ou a mera aplicação de jogos em salas de aula não representa, por si só, uma inovação exatamente favorável a um aprendizado mais efetivo. É necessário um uso consciente dessas ferramentas, de modo a se atingir um propósito didático bem definido.

Por esse motivo, justifica-se a prática de se associar o RPG à educação. E, de modo cada vez mais didaticamente cuidadoso. Como a imaginação é o único limite para o que se pode ou não no jogo, o professor tem as condições de, através da decisão em grupo, incluir na jogatina vários tópicos de interesse dos alunos, assim como, ele enquanto professor pode também, incluir diversos elementos da cultura popular que fazem parte do repertório dos estudantes.

Por consequência, os estudantes são cercados com elementos de seu próprio interesse de forma lúdica, de tal forma que aliada a ela, o professor consegue incluir as práticas docentes que lhe forem mais convenientes no interesse curricular, sem concorrer com o interesse e a atenção dispersa do estudante, que é um problema de fato recorrente em salas de aula. Os jogos funcionam, portanto, como uma ferramenta de prender a atenção e despertar o potencial cognitivo dos alunos.

Vasques (2008, p.1) apresenta um histórico sobre o RPG no Brasil enquanto vinculado à educação. Ele mostra em sua dissertação que já em 1996, um grupo chamado *O olho de Saulot* levou panfletos sobre o uso do RPG na educação ao público do Encontro Internacional de RPG daquele ano. Além disso, o autor também destaca que em meados de 1996 e 1997, cidades do interior do Brasil procuravam empregar o RPG nas escolas. Isso levou, por exemplo, a casa de cultura da cidade de Poços de Caldas (MG) a promover oficinas para apresentar o jogo às instituições de ensino.

O que queremos dizer é que sua aplicabilidade não é, em si, portanto, nenhuma novidade, já que desde a década de 90, movimentos educacionais apontam para esse recurso. Desse modo, surgiram vários estudos para demonstrar a utilização do RPG em sala de aula, de modo a associar diversos conceitos e áreas da educação ao jogo.

Gomez (2017) concluiu numa pesquisa que o uso do RPG como ferramenta pedagógica poderia estimular o interesse no aluno sobre a disciplina de História, pois as características lúdicas do RPG dão ao aluno um lugar no ensino da História tais quais os laboratórios no ensino da Química e da Física. Tanto quanto os laboratórios oferecem uma forma prática de experimentação das ciências da natureza, o autor conclui que o RPG traz uma forma prática de experimentação das ciências ditas humanas.

Em outro estudo, Costa (2005), por sua vez, realizou reuniões semanais com seus alunos em encontros de RPG com o intuito de avaliar o desenvolvimento de certas competências dos alunos e a maneira como eles as aprimoravam. Na sua pesquisa, ele relata que as características dos alunos foram identificadas, de forma que se pudesse trabalhá-las durante as sessões, fazendo com que as deficiências pudessem ser superadas e as qualidades, aprimoradas. O trabalho desenvolvido mostrou mudanças por parte dos alunos:

Pôde-se perceber em alguns dos participantes uma timidez bastante significativa e que provocava certos impedimentos no andamento das interpretações. E foi exatamente sobre estes indícios que as modificações vieram a aparecer com maior nitidez. Tais alunos, no final do projeto, encontravam-se comunicativos e participantes, viabilizando novas configurações na dinâmica do grupo. (COSTA, 2005, p. 774)

Assim, o autor concluiu que o lúdico presente nas interpretações e rolagens de dados gerava atenção assídua em todos os processos da narração, mais do que em qualquer outra interação pedagógica, como uma aula comum, por exemplo.

Vale ressaltar que consideramos o lúdico não só algo que visa o divertimento mais do que a qualquer outro objetivo, mas consideramos o lúdico como algo que evoca o espírito lúdico conforme descrito por Macedo et al (2009):

O espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam. A motivação é intrínseca; é desafiador fazer ou estar. Vale a pena repetir. O prazer funcional explica por que as atividades são realizadas não apenas como meios para outros fins (ler para obter informações, por exemplo), mas por si mesmas (ler pelo prazer ou desafio de ler). O interesse que sustenta a relação é repetir algo pelo prazer da repetição. (MACEDO et al, 2009, p. 18).

Buscamos, então, o espírito lúdico quando pensamos no projeto com RPG. O intuito foi criar uma relação entre aluno/conhecimento, em que os alunos entrassem em contato repetidamente com o conhecimento pelo prazer da repetição. Desse modo, é possível perceber a pertinência dos estudos sobre RPG associados à educação. Os trabalhos relatados demonstram grandes êxitos em contextos educativos ao utilizar o jogo como ferramenta lúdica e atrativa. Isso ocorre, pois:

Os fatores que contribuem para a força e a consistência dos games enquanto ferramentas educativas são o desafio, a fantasia, os estímulos sensoriais, a curiosidade que ajudam a dar eficácia às aprendizagens envolvidas. (SANTAELLA apud MALONE, 1981, p. 188).

Ou seja, a ludicidade presente no RPG agrada, prende a atenção e pode ajudar a ensinar com maior eficiência, pois estimula vários sentidos e transmite informações sem ser cansativo. Resta-nos agora analisar o RPG na perspectiva do nosso grupo específico, de forma a verificar como ocorreram os processos que desenvolveram as habilidades dos alunos



enquanto jogadores.

O fato de ser um jogo nem tão novo na realidade dos games e ou o fato de não ser um jogo digital concorrem paralelamente como vantagens pedagógicas em ambos os casos, seja pelo retorno à ludicidade sem a tecnologia, seja pelas experiências acumuladas desse ambiente lúdico em realidades escolares. Também para reafirmar que meios em educação não são tão somente tecnológicos e ou digitais.

## 2.2 Habilidades desenvolvidas

O projeto desenvolvido para confecção deste trabalho teve como base o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para a definição das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos<sup>1</sup>. A construção do documento iniciou em 2018, e atualmente, é a referência para os professores de ensino público da cidade de Fortaleza. Foi produzido em conjunto pelo município, professores, educadores e pesquisadores para a formação integral de crianças e adolescentes, como forma de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado, sendo fundamental para a elaboração da proposta curricular das escolas públicas do Ceará.

Tendo em vista sua elaboração à luz da BNCC, o documento visa o desenvolvimento por parte dos alunos de um conjunto de competências e habilidades. Então, o documento segue a seguinte diretriz:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Elas estão relacionadas ao saber fazer uso dos diferentes objetos de conhecimento — aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos — que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (BRASIL, 2018, p. 41).

Nosso trabalho, assim como o documento em questão, visa justamente contemplar determinado conjunto de habilidades utilizando o RPG como ferramenta para alcançar tal objetivo. Ressalta-se aqui a definição e a importância de tais habilidades, tendo como suporte o próprio Documento Curricular Referencial cearense:

A habilidade representa a capacidade de fazer uso de um conhecimento adquirido em uma realidade intra ou interpessoal qualquer. Ela está articulada com o conceito de “operação cognitiva”, pois define um tipo de uso cognitivo do conhecimento, que esperamos nos contextos da vida, sem nos isolar como operação mental abstrata, dissociada da realidade a ser descrita em uma taxonomia de objetivos educacionais igualmente abstraída da realidade. (BRASIL, 2018, p. 41).

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em 09/02/2023.

Percebe-se, então, que desenvolver estas habilidades é essencial para a vida de qualquer estudante, pois elas são consideradas pertinentes para que os indivíduos resolvam as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, ou seja, as demandas que a realidade cobra ou cobrará dos alunos na vida prática. Como o desenvolvimento destas habilidades é essencial para os estudantes, fundamental é a importância de se conseguir diferentes ferramentas para desenvolvê-las junto a eles.

Resta-nos pontuar quais habilidades foram manifestadas pelos alunos, habilidades estas devidamente estabelecidas pela DCRC (2018), com base na BNCC (2017). Faremos isso, separando-as por componente curricular para melhor organizar as ideias do texto.

Língua portuguesa: A) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis; B) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. C) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação, à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero;

Artes: A) desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais; B) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico; C) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens, cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador;

Língua inglesa: A) interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa; B) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas; C) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.

### 3 - METODOLOGIA

Para esse estudo, seguimos um roteiro etnográfico que se caracteriza pelos seguintes passos: a) o pesquisador deve estabelecer um campo; b) deve estabelecer um papel e a maneira de entrar nesse campo; c) estabelecer os informantes; d) Desenvolver um relacionamento entre os informantes; e) realizar a coleta de dados; f) fazer a análise do corpus; g) fazer a interpretação (CANÇADO apud CAVALCANTI e LOPES, 1990, p. 57).

O campo de aplicabilidade estabelecido pelo pesquisador foi o de verificar o RPG en-

quanto ferramenta em contexto de educação para desenvolver habilidades essenciais que atendam aos interesses curriculares da escola.

O papel do pesquisador foi o de professor, inserido no contexto de aprendizagem, assim como o de mestre da narrativa. A maneira de entrar no campo foi através das jogatinas semanais, nas quais houve interação do grupo e coleta de dados. Nelas, o professor assumia o papel de mestre da narração, criando o cenário e eventos que ocorriam na narração e os alunos assumiram papel de jogadores, co-roteiristas da narrativa, em que cada um interpretava o personagem que criou, tal como são definidos estes papéis:

O mestre é um jogador especial. [...] Ele decide o que acontece dentro do ambiente do jogo, como uma porta abrindo sozinha ou uma nave alien aterrissando. Ele também interpreta os monstros e os personagens que não são controlados pelos jogadores. O mestre aplica as regras, decidindo as consequências das ações do personagem, e funciona como co-roteirista junto com os jogadores. (CASSARO, 2005, p. 8)

Os informantes da pesquisa foram os participantes do grupo de RPG, ou seja, os alunos que participaram dos encontros e jogaram com o professor. As identidades dos estudantes jogadores foram protegidas<sup>2</sup>. Para efeito descritivo, identificamos os mesmos por codinomes: Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4, Aluno 5 e Aluno 6. Aqui há seis alunos listados, pois em determinado momento o Aluno 4 decidiu não mais jogar o RPG, abrindo uma vaga para o Aluno 6.

Então, desenvolveram-se os encontros presenciais para ocorrer a narrativa de RPG, na qual a relação entre pesquisador e informantes era de: professor/alunos; mestre/jogadores; articulador de problema/articuladores de soluções; e, principalmente, todos tinham uma relação de contribuintes para a narrativa, pois todos tinham o papel de acrescentar elementos na história a ser contada/construída.

Todas as quintas-feiras, os alunos chegavam às 13 horas. O professor iniciava a narração dez minutos depois e todos jogavam até às 17 horas. As jogadas consistiam em uma narração coletiva, na qual o mestre definia os elementos da cena (como cenário, personagens, tramas, etc.) e os jogadores decidiam como os personagens agiriam mediante o que fora narrado. A ideia era definir um objetivo pessoal para cada personagem (como achar um artefato místico poderoso, por exemplo, ou salvar sua terra natal de uma maldição), para que os jogadores pudessem tomar decisões que ou os aproximassem dos objetivos ou os afastassem, criando conflitos narrativos.

A coleta de dados se deu, principalmente, por meio de apontamentos, anotações por

---

<sup>2</sup> PLENÁRIO DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Não registra e não avalia pelo sistema CEP/CONEP pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito. Lax: Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Brasília: CNS.

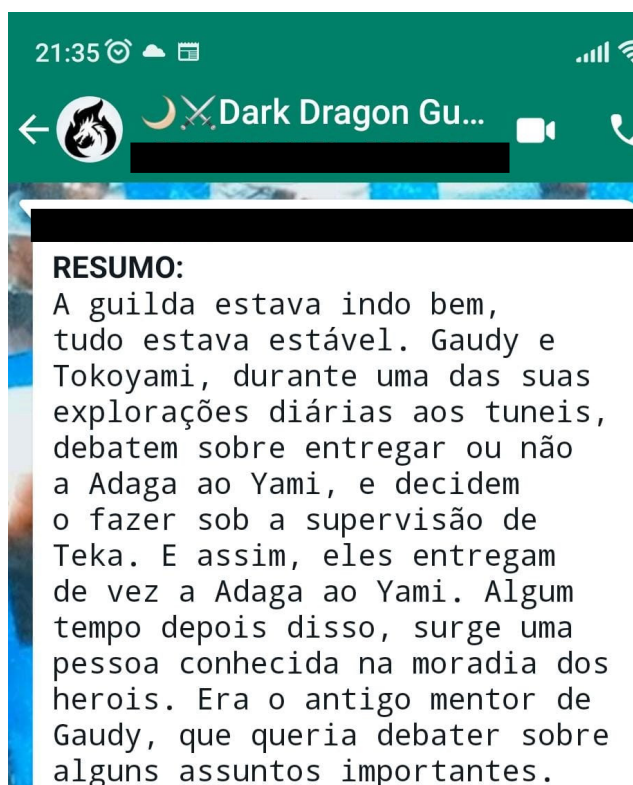
parte do pesquisador, mas, também foram feitos diários de campo com impressões e análises do que antes observado. As anotações eram realizadas no momento das jogatinas, quando o pesquisador percebia uma situação muito pertinente para ser analisada posteriormente, como, por exemplo, quando o professor percebia que seus alunos utilizavam alguma habilidade das disciplinas já descrita anteriormente.

Os diários de campo, por sua vez, eram realizados quase todas as semanas após os encontros, como forma de preservar os acontecimentos tanto narrativos quanto didáticos e foram guardados de forma digital em um aplicativo de armazenamento. Ao todo, foram feitos 15 diários. Extraíram-se dos diários apenas as situações mais marcantes em ordem cronológica de produção dos diários para produzir a análise, de forma a refletir somente o que é pertinente ao estudo, filtrando as informações não pertinentes, tais como informações sobre horários de chegada e saída dos alunos, ou momentos que não foram necessariamente didáticos.

Assim, extraíram-se dos diários somente as situações nas quais foi evidente a utilização das habilidades descritas no DCRC, e também os principais percalços que se fizeram presentes no processo em grupo.

Os alunos também contribuíram para os registros, criando um diário de aventura, no qual eles tinham o papel de resumir o que acontecia na narrativa a cada encontro através de registro em aplicativo de mensagens *WhatsApp*. O fizeram em um grupo que criamos especialmente para o projeto. Essa utilização do aplicativo foi proveitosa por diversas maneiras, como o envio de textos narrativos por parte dos alunos, ou o compartilhamento de desenhos que davam vida à narração.

**Figura 1: print screen de resumo**



Fonte: Aluno 2

Optamos por utilizar este aplicativo, pois:

[...] compreendemos que o WhatsApp configura-se como um meio de comunicação que recruta eventos e práticas de letramentos propagados através de um dispositivo tecnológico que permite aos seus usuários “[...] interação, intercâmbio, troca de informações e mesmo de mensagens realizada [...] de forma individual ou coletiva [...] na forma de arquivos de textos, sons e imagens digitalizadas, software, correspondência (email) etc.” (Xavier, M. M, & Serafim, M. L. apud FIORILLO; FERREIRA, 2017, p. 44).

Porém, houve percalços no processo. O primeiro deles envolve o uso da ferramenta digital em questão. Como os alunos eram de escola pública de uma comunidade carente, é bastante comum que a situação dos alunos seja de núcleo familiar de baixa renda. Isso implica dizer que para boa parte dos alunos é inviável possuir celular individual, ou até mesmo sinal regular de *internet* e conectividade. Assim, dois dos alunos não conseguiram interagir pelo aplicativo, o que gerou, inicialmente, certo sentimento de exclusão, pois, ao passo que não participavam da interação no grupo *online*, também não ganhavam os benefícios previstos dentro do jogo. Mais tarde, percebendo o fato, foi então criada outra forma de eles receberem os benefícios, para tentar amenizar a situação e tentar oferecer a equidade ao jogo entre os competidores. Criei, enquanto professor, um esquema no qual os alunos sem celular poderiam escrever seus registros de forma física e entregar. Mesmo assim, não houve sempre um retorno dos dois alunos nessa condição.

Outro percalço encontrado foi a demanda de tempo que o jogo precisa para envolver de forma convincente os conteúdos curriculares na narração. A descrição etnográfica revelará, mais à frente, que os alunos foram bastante receptivos aos desafios que envolviam os conhecimentos curriculares dentro do jogo, pois os contextos criados pela narração os levaram a encarar esses conhecimentos como parte essencial da narrativa (mesmo que inconscientemente), sendo importante para eles realizarem as demandas solicitadas. Entretanto, a criação desses contextos demandou muito tempo de cada sessão. Isso quer dizer que levamos duas horas, pelo menos, para criar um contexto natural no qual os desafios se desenrolariam sem parecer apenas um simples desafio ou sem sentido narrativo. Em uma situação real de ensino em sala de aula, o professor possui tempo limitado de carga horária e uma enorme quantidade de alunos. Ou seja, levar muito tempo para desenvolver esses contextos e, ainda, incluir os conhecimentos curriculares na trama, pode ser uma tarefa muito desafiadora.

## 4 - RESULTADOS

### 4.1 Análise etnográfica dos dados

Os encontros presenciais do grupo começaram em 01/09/22. No primeiro encontro, o professor apenas explicou sobre como funcionava a narrativa coletiva do RPG, como seria o cenário da narrativa, e apresentou o livro Manual 3D&T Alpha para os alunos. Explicou que a ambientação do jogo seria em um mundo medieval fantástico, no qual existem criaturas

fantásticas, e os personagens da narrativa realizam feitos igualmente fantásticos. O professor também os alertou que para começarem a jogar, os alunos precisavam ler o livro pelo menos da página 12 até a página 27. Essa parte do manual diz respeito às características das personagens, como consta destacado no modelo de ficha de personagem abaixo.

**Figura 2 - Modelo de ficha de personagem**

**FICHA DE PERSONAGEM**

Nome  Pontos

**Características**

FORÇA

HABILIDADE

RESISTÊNCIA

ARMADURA

PODER DE FOGO

Pontos de Vida

Pontos de Magia

Pontos de Experiência

**Vantagens**

**Desvantagens**

**Tipos de Dano**

**Magias Conhecidas**

**Dinheiro e Itens**

**História**

**Turno de Combate**

**Passo 1 • Inicialiva:** cada combatente rola um dado e acrescenta ao resultado sua Habilidade. Inclui +1 por Aceleração ou +2 por Teleporte (não cumulativos), quando houver. Combatentes com iniciativa mais alta agem primeiro.

**Passo 2 • Força de Ataque (FA):** os personagens escolhem seus alvos e fazem seus ataques ou manobras, cada um em sua iniciativa. A Força de Ataque de cada um será igual a  $H + F + 1d$  (para ataques corpo-a-corpo) ou  $H + PdF + 1d$  (para ataques à longa distância), à escolha do jogador. Essa escolha deve ser feita antes da rolagem.

**Passo 3 • Força de Defesa (FD):** a Força de Defesa da vítima será igual a  $H + A + 1d$ . Subtrai-se esse valor da FA do atacante. O resultado final será a quantidade de Pontos de Vida perdidos pela vítima. Caso a FD final do alvo seja igual ou superior à FA final do atacante, nenhum dano é provocado.

Fonte: Cassaro (2015, p. 143) com grifo nosso.

Explicou-se que entender as características era o ponto inicial para a criação das personagens. Por isso, os alunos precisavam ler essa parte do manual para, no próximo encontro, criarem seus personagens. Logo, o professor imprimiu as páginas do livro e deu um exemplar para cada aluno. Além disso, trocamos números de telefone e criamos nosso grupo de *WhatsApp*. Desse jeito, o professor pôde divulgar o manual através do grupo *online* também.

Na segunda semana, no dia 08/09/22, o grupo se reuniu novamente, revelando-se que apenas dois alunos dos cinco leram as páginas requeridas. O professor, então, explicou cada característica, para que os alunos que não leram o livro pudessem entender as regras, e os alunos que leram pudessem tirar as dúvidas. Isso demorou metade do tempo do segundo encontro. Porém, ainda faltava a leitura de outro tópico do livro: as vantagens, que correspondem aos poderes fantásticos que cada personagem pode possuir.

Esse foi um tópico que interessou bastante aos alunos, demonstrado no seguinte diálogo:

Aluno 1 -- Então eu posso ser um espadachim apelão que nem o Zoro?

Professor -- Pode! É só ver quais vantagens te dão poderes que nem o do zoro. Tipo a vantagem “ataque especial”, que faz com que o ataque do personagem seja muito mais forte, que nem as técnicas do zoro.

Aluno 1 -- Entendi, tio.

Professor – Pois é. Por isso, vocês precisam ler as vantagens e ver quais poderes vocês querem que os personagens de vocês tenham.

No diálogo acima, o Aluno 1 pergunta se seu personagem pode ser como o personagem de *anime* que ele admira por achá-lo muito forte. O professor abre a possibilidade para que o desejo do aluno possa se realizar e incentiva a todos a lerem o manual.

Os alunos liam a sessão de vantagens do livro e conversavam entre si, divagando e discutindo sobre quais poderes seriam mais legais para seus personagens. Passaram o resto do encontro lendo e debatendo entre eles e com o professor. Nesse ponto, pôde-se notar a manifestação da seguinte habilidade da prática de linguagem de leitura, presente no DCRC:

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (CEARÁ, 2019, p. 283)

Graças à vontade de criar um personagem interessante baseado em seus gostos e preferências e os inserir na narrativa coletiva, os alunos demonstraram interesse e envolvimento na leitura proposta, compartilhando interpretações e criando expectativas sobre o que poderiam fazer com as vantagens/poderes disponíveis no jogo. Perceber esse movimento leitor instigado nos alunos, além da manifestação da habilidade supracitada, nos fez inferir que o RPG pode ajudar a instigar a leitura na escola.

Soma-se isso, a este outro diálogo que ocorreu já na terceira semana no dia 13/09/22, dois dias antes do terceiro encontro do jogo.

Aluno 2 -- Tio, o que o senhor acha da Biblioteca Élfica?

Professor – Cara, acho um site muito bom para pegar material de RPG. Por que a pergunta?

Aluno 2 -- É que eu estava vendo outros manuais do 3D&T. Eu vi o Manual do Defensor. Tem umas vantagens muito legais lá.

Professor -- Pois é, cara! É um site muito bom. Antes de comprar meus livros, eu pegava tudo meu lá.

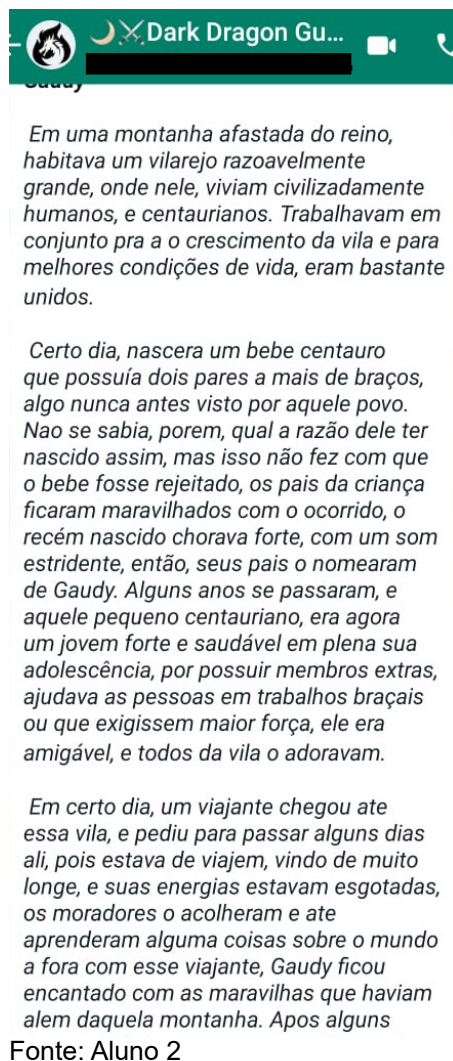
Aluno 2 -- Eu gostei também de um manual de Pokémon que tinha lá. Eu li, e parece que é bem completinho.

Nesse diálogo, é possível perceber que o aluno expandiu seus horizontes de leitura sobre o gênero e sobre o tema. Destaco ainda que o aluno o fez de forma autônoma, sem que o professor indicasse a leitura como uma obrigação ou pré-requisito para continuar o jogo. Pelo contrário, o aluno tomou a iniciativa, e não só leu um material extra sobre o mesmo manual do qual estávamos trabalhando, mas ainda leu outro manual sobre RPG com temática de Pokémon. Isso demonstra, mais uma vez, o quanto o RPG pode ser efetivo para envolver os alunos em atividades de leitura na escola e se colocar como uma mídia na educação, ainda que não digital, mas apoiada com recursos de tecnologia e aplicativos, e se revela extremamente rica para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem.

Ainda na terceira semana, os alunos criaram a história de seus personagens. Dessa forma, os alunos contextualizaram seus personagens no cenário da narrativa. Nessa etapa de criação, o professor deixou livre para seus alunos imaginarem a história dos próprios personagens conforme lhes fosse conveniente. Apenas alertou para seguirem a premissa do cenário de ser um mundo medieval fantástico. Dessa maneira, a coerência dos elementos da narrativa seria conservada. A criação das personagens foi realizada via aplicativo de mensagens *WhatsApp*, como consta na figura 3:



**Figura 3: Print screen de criação de cenário**



Aqueles que não tinham acesso ao aplicativo de mensagens produziram as histórias de seus personagens através da escrita manual.

O envio da história tal como constatado na figura 3, findou na manifestação da seguinte habilidade do componente curricular língua portuguesa: “Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multisemióticos disponíveis” (CEARÁ, 2019, p. 199). Isso fica evidente na utilização do aplicativo de celular para editar e publicar o texto produzido pelos próprios alunos.

Na Figura 3, o Aluno 2 produziu um texto sobre a história da sua personagem. Nota-se que ao fazer isso, o estudante adicionou elementos que contribuíram para a construção do mundo da narrativa. Isso, pois, ao contar sobre a condição de nascimento incomum do seu personagem, o aluno criou um vilarejo, no qual humanos e centauros (criaturas fantásticas) vivem juntos. Como o professor jamais mencionara tal vilarejo antes, de fato constata-se a adição do aluno ao jogo. Tais movimentos por parte dos alunos apenas beneficiavam a narrativa.

Todas as interações vantajosas ao jogo no aplicativo eram recompensadas pelo mestre

em forma de benefícios narrativos (como novos poderes, chances extras de rolar o dado em situações críticas, etc.) Fizemos este sistema de recompensas como forma fornecer um reforço positivo aos alunos, para que eles encarassem o ato de produzir textos e conteúdo para narrativa como algo bom e recompensador. Para isso, levou-se em conta o seguinte conceito de reforço positivo:

Para Skinner, um reforço positivo é qualquer estímulo que, quando acrescentado à situação, aumenta a probabilidade de ocorrência na resposta. [...] O reforço é definido como algo que se observou aumentar a probabilidade de repetição da resposta. (SPRINTHALL & SPRINTHALL, 1993, p. 226)

Com esse conceito em mente, tomamos que o reforço positivo eram as recompensas para os alunos em jogo. A resposta a se repetir foi a produção de conteúdos por parte dos alunos. Com esse sistema simples, percebemos que os alunos se empenharam em produzir suas histórias e seus resumos de cada encontro.

Com isso, concluímos que transformamos o aplicativo de mensagens em um espaço extra para enriquecer a nossa narrativa coletiva. Ou seja, a mídia digital era intrínseca às atividades do projeto. Vale ressaltar a importância de incluir diferentes mídias no cotidiano escolar para os alunos, desde que devidamente suscitados o uso das mídias e a produção nelas e para elas por parte dos alunos. Nas palavras de Tarouco e Abreu (2017):

A familiaridade dos jovens com as múltiplas mídias também acarreta uma demanda sobre os professores no sentido de tornar necessário aprimorar o nível de alfabetização informacional e midiática. Isto implica uma capacitação que combina uso e produção, pois envolve habilidades no uso de TICs no processamento da informação e para a produção de conteúdos pelos próprios usuários. Para que estas habilidades e competências sejam desenvolvidas, não adianta somente acessar e ler textos multimodais, é preciso também ser capaz de produzi-los. (TAROUCO e ABREU, 2017, p. 17).

Concordando com as autoras, não ocorreu apenas o uso do aplicativo, mas ocorreu também a produção de conteúdos por parte dos alunos nele e para ele. Além disso, pode-se dizer que o uso da mídia ajudou a suscitar a produção escrita competente por parte dos alunos. Consideramos escrita competente aquela realizada por um escritor competente que, tal como postula os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 48), planeja o discurso e o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, considerando as características específicas do gênero textual. Além disso, a criação de histórias e resumos das sessões suscitou também a seguinte habilidade de língua portuguesa nos alunos:

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação, à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero; (CEARÁ, 2019, p. 260).

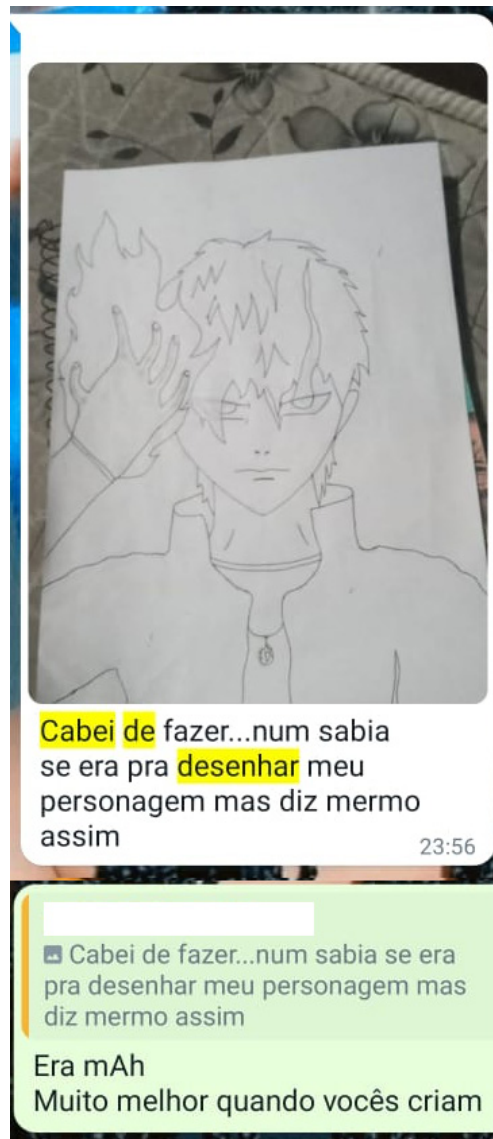
As definições supracitadas vão ao encontro do conceito de Xavier e Serafim (2020) sobre o *WhatsApp*, pois os autores postulam que o *WhatsApp* pode contribuir para processos de ensino-aprendizagem desde que a produção nesses aplicativos considere os propósitos sociocomunicativos postos em circulação (ou seja, desde que o aluno produza o texto em função de seu objetivo, em função do leitor e considere o gênero a ser escrito).

Defendemos, então, o uso do WhatsApp, enquanto uma tecnologia digital, como uma possibilidade pedagógica que pode, quando bem desenvolvida e situada em um projeto formativo de construção de conhecimentos, contribuir com processos de ensino-aprendizagem cuja finalidade recai em considerar os efetivos propósitos sociocomunicativos postos em circulação via interfaces tecnológicas de interação discursiva. (XAVIER, M. M., & SERAFIM, M. L., 2020, p. 50).

Tudo isso demonstra o uso coerente do aplicativo de acordo com os autores mencionados em relação às habilidades destacadas e em conformidade com documento norteador das escolas do Ceará.

No dia 14/09/22, um dia antes do terceiro encontro, o professor deu a ideia para os alunos de mandarem uma imagem que representasse seus personagens. Esse foi um recurso que o professor utilizou para ajudar a narrativa visualmente e facilitar o ato de imaginar cada personagem. Então, quatro alunos enviaram imagens da *internet* que representavam a aparência de seu personagem. Apenas o Aluno 3 produziu seu próprio desenho e o enviou no grupo de *Whatsapp* como consta na figura abaixo.

Figura 4: Printscreen de desenho



Fonte: Aluno 3

Nesse sentido, houve a manifestação da seguinte habilidade: “Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais”. (Ceará, 2019, p. 331)

Corroborando com a habilidade supracitada, o aluno desenvolveu sua própria arte, expressando através do desenho, a idealização da aparência da sua personagem. Para isso, fez uso de instrumentos convencionais de desenho, como lápis, borracha e papel sulfite ofício, além de utilizar o recurso digital para compartilhar sua obra. Percebe-se nos traços do seu personagem uma forte inspiração dos desenhos de *mangás* e *animes*, mídias que mais de uma vez foram citadas como alvo de interesse dos alunos envolvidos.

O aluno ainda comentou, informalmente, como consta na Figura 4, que não sabia se era para desenhar, mas que tomou iniciativa e desenhou mesmo assim. O professor ainda

incentivou a iniciativa do aluno, respondendo que é bem melhor quando há a produção própria dos alunos. Apesar disso, apenas o Aluno 3 criou o próprio desenho.

O terceiro encontro ocorreu no dia 15/09/22. Iniciamos a narrativa coletiva nesse encontro. O mestre começou o jogo, introduzindo cada personagem na narração, levando em consideração a história de cada um deles. Os alunos iniciaram um tanto quanto tímidos, sem saber exatamente como interpretar suas personagens. Isso não foi surpresa, pois os alunos eram jogadores iniciantes. Foi quando o professor os orientou em determinado momento:

Aluno 3 -- Meu personagem diz que não quer negociar com ele, pois não confia nele.

Professor -- Espera aí! Deixem-me dar uma dica para vocês: ao invés de anunciar o que os personagens de vocês vão fazer, apenas os interpretem como se vocês fossem um ator. Ao invés de anunciar que não quer negociar, digam: “Desculpe, meu caro, mas não pretendo negociar com você, pois não confio em você”. Interpretem como se vocês fossem o personagem de vocês.

Então, os alunos entenderam a estrutura de uma narração de RPG, principalmente quando observaram como o mestre interpretava os NPC’s (personagens que os demais jogadores não controlam). A partir desse momento, a narração tomou um enfoque maior na interpretação dos jogadores e na descrição de ações dos personagens.

Em jogo, o personagem de nome Yami (do Aluno 3) tomou ações importantes que definiram os rumos da história. Yami, um príncipe regente de um reino decadente e de terras inférteis, negociou um acordo com um barão de um reino vizinho. O nome do barão: King Dice. A negociação teve os seguintes termos: King Dice levaria o povo do reino de Yami para um local com condições melhores enquanto Yami faria alguns favores para King Dice. Yami cedeu à negociação, mesmo sem confiar em King Dice. Então, o príncipe reuniu seu povo em uma praça pública, e fez o seguinte anúncio:

Aluno 3 -- Olá, povo de Rock Valley! Gostaria de anunciar uma ação que eu tomei pelo bem do povo. Nos próximos dias, vocês devem sair desse reino. Serão levados em caravanas, escoltados pelos homens de King Dice. Vocês devem ir para encontrar condições melhores para vocês. Lá para onde vocês irão tudo será melhor, eu prometo! Enquanto isso, eu sairei para tentar restaurar esse reino caído. Até lá, sigam King Dice. Saibam que Rock Valley jamais deixará de existir, pois vocês são Rock Valley!

O Aluno 3 ainda interpretou o personagem na cena com tom choroso, como se Yami estivesse emocionado por ter que tomar tal iniciativa para com seu povo. O mestre e os outros jogadores elogiaram a interpretação, como forma de incentivar mais cenas com interpretações mais rebuscadas. Com tudo isso, percebe-se que o RPG suscitou a seguinte habilidade da disciplina curricular de artes: “Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico”. (CEARÁ, 2019, p. 340).

A preocupação em aplicar habilidades curriculares previstas em documentos nortea-

dores nas ações pedagógicas é uma das qualidades inerentes à proposta didática dessa aplicação do RPG em sala de aula e segue uma tendência já bastante marcante do desenvolvimento da qualidade do ensino nas escolas públicas do Ceará, reconhecido nacional e internacionalmente.

Assim, a narrativa da proposta do jogo seguiu essa lógica, em que o mestre montava um cenário e expunha as personagens dos jogadores a conflitos narrativos ao tempo em que forjava experimentação de competências e habilidades previstas. Dessa maneira, o professor suscitava a interpretação dos alunos, que cada vez mais, encarnavam suas personagens. Muitas vezes, as reviravoltas e situações inesperadas postas para os alunos exigiam improvisação e pensamento estratégico por parte deles.

Tomemos, como exemplo, o que aconteceu na narração do dia 29/09/22. Os personagens dos jogadores estavam em uma longa viagem em uma carruagem para uma cidade chamada *Red Edge*. Cada um deles tinha um interesse no local, fato que os reuniu na aventura. Em determinado ponto da viagem, os personagens foram perseguidos por um monstro gigante e destrutivo, chamado Jacaré-Toupeira, um monstro que fazia grandes buracos subterrâneos e que emergia para caçar suas presas. O personagem do Aluno 4 possuía uma flecha que teleportava o alvo que atingisse. Percebendo o perigo iminente aos personagens, rapidamente, o aluno utilizou a flecha, que teleportou o monstro e livrou seu grupo do perigo. Quando todos achavam que estavam seguros, uma dezena de jacarés-toupeiras emergiu por de baixo da terra, iniciando outra perseguição. Com a carruagem em movimento e os monstros se aproximando, cada vez mais, os alunos se viram em uma situação desesperadora. O personagem do Aluno 5, um ninja, percebeu que os monstros eram cegos e se guiavam através dos sons. Foi então que ele anunciou:

Aluno 5 -- Tio, eu joga minhas bombas de fumaça em várias direções. Eu joga ao redor da carruagem para confundir eles, e joga mais longe também. Como é bomba de fumaça, eles nem vão ver pra onde a gente vai.

Assim, o mestre narrou que o ninja jogou suas bombas de fumaça, e o barulho feito confundiu os monstros, que perderam o rastro da carruagem. Podemos dizer que os alunos obtiveram sucesso na cena, tendo em vista que o objetivo deles era o de saírem ilesos da situação. Além disso, observou-se a manifestação da seguinte habilidade da componente curricular de artes:

Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador. (CEARÁ, 2019, p. 340).

Constata-se tal habilidade, pois os alunos produziram acontecimentos cênicos e improvisações em suas narrativas. Tudo isso foi feito com base nos conflitos narrativos narrados pelo professor que geraram situações de urgência, nas quais surgiram as improvisações. As

caracterizações das personagens e do cenário foram realizadas na narração coletiva, levando em conta os espectadores (os próprios componentes do grupo).

Pode-se dizer, inclusive, que os alunos manifestaram as duas últimas habilidades superpraticadas em todos os encontros que houve do jogo. Isso, pois RPG é essencialmente a interpretação de personagens com a finalidade de realizar uma narrativa coletiva. Isso implica dizer que os jogadores envolvidos irão compor acontecimentos cênicos e irão improvisar enquanto jogarem RPG, o que os leva a experimentarem a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa e lúdica em todos os encontros.

Realizamos mais dois encontros nos dias 06/10/22 e 13/10/22. O professor introduziu mais elementos narrativos ao jogo. No encontro do dia 06/10/22, os participantes do RPG informaram que o Aluno 4 desistira de jogar. Investigando, o professor descobriu que o Aluno 4 estava desmotivado com a narração, pois ela não se adequava ao que ele esperava jogar. Inclusive, descobriu-se que houve debates exaltados quando o Aluno 4 manifestou suas opiniões aos outros alunos. Isso ocorreu, pois os outros alunos discordavam das opiniões do Aluno 4, gerando antagonismo entre eles. Então, conversei com todos os alunos em grupo no dia 07/10/22 e os expliquei que não são necessárias discussões sobre a opinião do Aluno 4. Se o Aluno 4 decidiu sair do jogo, só nos resta respeitar sua decisão, levando em conta o que ele estava sentindo quanto ao jogo. Foi, então, que os alunos decidiram chamar o Aluno 6 para ocupar o lugar que o Aluno 4 deixara livre no jogo. Nesse período, preparamos tudo para que o Aluno 6 pudesse ser inserido na narrativa.

Aqui cabe a reflexão de que o RPG, apesar de ser uma atividade lúdica, pode não agradar a todos os alunos. Este pode ser um problema mais significativo quando tentamos inserir o RPG no contexto real de sala de aula em condição de uma turma mais numerosa. Levemos em consideração que uma sala regular dos anos finais do ensino fundamental possui quantidades bem mais elevadas de alunos que a da experiência que realizamos. Isso quer dizer que um número bem considerável de alunos pode ficar desmotivado a jogar, o que pode atrapalhar a proposta do RPG em sala. Assim, o professor deve antecipar bastante esse tipo de problema para aplicar o RPG em suas aulas. Pode criar outros modos de jogar, por exemplo. Deve, pelo menos, coletar dados dos alunos para entender que tipo de história eles gostariam de participar e quais seus interesses. Ou seja, deve adotar algumas práticas para conhecer seus alunos e suas expectativas para as aulas com RPG. Assim, espera-se ao menos diminuir as incidências de alunos insatisfeitos com essa fermenta em aula.

Sobre o jogo, o principal elemento narrativo introduzido nessas duas semanas foi uma língua antiga e desconhecida que os personagens descobriram naquele mundo que criamos. Os personagens precisavam interagir com essa língua para chegar a alguns objetivos pessoais. Além disso, alguns personagens centrais do jogo interagiam apenas nessa língua. Por sua vez, foi estabelecido que as personagens entendiam o básico dessa língua antiga.

Logo os alunos perceberam que essa língua, na verdade, era a língua inglesa. Ou seja, o professor introduziu uma disciplina curricular no jogo como um elemento narrativo de extrema importância para os alunos. Perceberemos que esse fato levou os alunos a interagirem

com muita estima em língua inglesa.

No encontro do dia 20/10/22, o personagem ninja do Aluno 5 se viu perdido em um calabouço. Ao seu lado, estava apenas um personagem da raça elfo negro que acabara de conhecer. O Elfo negro não entendia uma palavra sequer do que o ninja dizia. O Elfo se comunicava apenas na língua antiga (ou seja, em língua inglesa). Lembrando que o Elfo em questão foi interpretado pelo professor. Assim, o Aluno 5 tentou se comunicar, ocorrendo o diálogo abaixo. Serão adicionadas explicações ao lado das frases em inglês para melhor compreensão:

Aluno 5 -- Você sabe como saímos daqui?

Professor -- I am sorry. I can't understand you. (Tradução: "Eu lamento. Não consigo entender você").

O aluno interrompeu a interpretação para sanar uma dúvida:

Aluno 5 -- Tio, como é "sabe" em inglês?

Professor -- "Sabe"? Depende. Mas pode ser Know.

O aluno voltou a interpretar e perguntou:

Aluno 5 -- You know exit? (O aluno quis dizer algo como: você sabe onde é a saída?).

Professor -- The exit? Yes, I know. Follow me! ( Tradução: A saída? Sim, eu sei. Siga-me!).

O aluno declara então o que seu personagem fará:

Aluno 5 -- Certo, professor. Eu sigo ele<sup>3</sup> (o elfo negro).

Nesse caso, percebemos o aluno tomar iniciativa para resolver seu problema de comunicação por conta própria, arriscando-se a falar em língua inglesa. O aluno queria saber como seu personagem poderia sair do calabouço. Junto ao personagem do aluno, havia outro que potencialmente saberia como chegar até a saída. O problema era que os dois personagens tinham um impedimento linguístico que dificultava o entendimento mútuo. Então, o aluno precisou superar essa barreira. Perguntou ao professor como falar determinada palavra em outra língua, reuniu seu conhecimento prévio do inglês (pois se lembrou das palavras *you* e *exit*) e usou isso para produzir uma sentença interrogativa.

Devemos destacar, porém, que a frase produzida pelo aluno não está de acordo com

---

<sup>3</sup> Gramaticalmente correto, na norma culta: "eu o sigo".



a gramática normativa de língua inglesa. De acordo com o site *Cambridge Dictionary*<sup>4</sup> (2023), quando não há os verbos auxiliares *to be*, *to have*, ou quando não há verbos modais presentes no enunciado, utilizam-se os auxiliares *do*, *does*, *did* para produzir sentenças interrogativas. Além disso, é necessário pôr o artigo *an* antes no substantivo *exit*. Isso é necessário, pois de acordo com *Cambridge Dictionary*<sup>5</sup>, tal artigo mostra que o substantivo referido não é conhecido pelo orador. A personagem do Aluno 5, de fato, não conhecia a saída (*exit*), sendo necessário pôr este artigo diante do substantivo para indicar isso. Conclui-se, então, que a frase correta e de acordo com a norma gramatical e que mais se aproxima do que o aluno disse, seria: *Do you know an exit?*

Apesar de sua frase não estar totalmente correta à luz da gramática normativa ou de uso da língua, o aluno conseguiu alcançar seu propósito comunicativo de saber se o outro personagem sabia ou não onde seria a saída do local. É importante destacar que em nenhum momento o professor exigiu que o aluno resolvesse o problema falando em língua inglesa. Não houve pressão alguma para que o aluno tomasse tal iniciativa. O aluno o fez de forma livre e espontânea. Isso indica que o contexto criado pelo jogo motivou o aluno a tomar iniciativa e a falar em língua inglesa por conta própria. Por conseguinte, o aluno utilizou a seguinte habilidade do componente curricular de língua inglesa: “Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa” (CEARÁ, 2019, p.362).

Além disso, podemos perceber, pela transcrição, que o aluno compreendeu o que foi dito em língua inglesa pelo professor na última interação. O aluno anunciou que seu personagem iria seguir o outro personagem após o professor interpretar dizendo em língua inglesa: “siga-me!”. Tudo indica que o aluno já conhecia o vocábulo *follow*, o que o levou a responder dessa maneira. Assim, a seguinte habilidade do componente curricular de língua inglesa foi provocada nesse momento: “Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral”. (CEARÁ, 2019, p. 370).

No dia 27/10/22, não conseguimos reunir o grupo por causa de um evento na escola que ocupou a sala reservada para o nosso encontro. Então, apenas nos reunimos no dia 03/11/22. Nesse dia, o mestre focou na narração coletiva para criar um contexto no qual a língua inglesa seria utilizada novamente. Assim, foi narrado que os personagens do Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3 e do Aluno 6 ficaram presos em uma masmorra. Nas paredes dessa masmorra havia indicações do que as personagens precisavam fazer para saírem ilesas de lá. As indicações estavam em língua inglesa. Porém, os personagens chegaram até essas inscrições apenas no final do encontro, o que impossibilitou a interação deles com a língua inglesa.

Já no dia 10/11/22 foi quando os alunos interagiram com as indicações mencionadas. O professor pôs na lousa da sala o que as personagens dos alunos conseguiam ler nas paredes da masmorra. Assim, primeiramente, o professor expôs na lousa os seguintes dizeres: *Follow*

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/questions-yes-no-questions-are-you-feeling-cold>. Acesso em 23/02/2023.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/a-an-and-the>. Acesso em 23/02/2023.

*the indications and everything gonna be wrong. Do not follow the indications and everything will be fine.* A tradução é algo como: “Siga as indicações e tudo dará errado. Não siga as indicações e tudo ficará bem”.

O professor comentou que se descobrissem o que significa os enunciados, os alunos ganhariam vantagens narrativas. Disse também que daria dicas para descobrir o significado dos vocábulos para os alunos caso precisassem, mas, que as recompensas narrativas diminuiriam conforme o professor fosse dando essas mesmas dicas.

Assim, foi dado um tempo para os alunos pensarem sobre o significado dos dizeres expostos. Juntos, eles lembraram a tradução dos vocábulos *follow*, *not*, *will* e *be*. Eles descobriram também a tradução da palavra *indications*, tudo isso sem a intromissão do professor e provavelmente pela familiaridade do vocábulo com nosso idioma. O professor, então, pediu para que eles ficassem atentos ao vocábulo “*fine*”, pois já deveria ser de conhecimento deles seu significado. Eles, então, lembraram também de sua tradução e usos.

Aos poucos, os alunos foram juntando o que descobriram. Como eles conheciam mais vocábulos da segunda frase, começaram a tentar traduzi-la. Chegaram ao consenso que a segunda frase significaria algo como “não siga as indicações e estará bem”.

Os alunos chegaram a descobrir o sentido geral do que estava escrito na segunda frase. Apesar disso, tinham receio de não estarem corretos, pois ainda faltava a tradução de alguns vocábulos. Por isso, pediram dicas ao professor. O professor forneceu a tradução do vocábulo *everything*. Os alunos formularam hipóteses novamente, mas ainda não estavam certos da tradução. Só quando o professor explicou que *wrong* nesse contexto é o contrário de *fine*, eles chegaram a uma conclusão. Traduziram os dizeres como “Sigam as instruções e tudo ficará mal. Não sigam as instruções e tudo ficará bem”. Aliás, os alunos sequer pensaram em utilizar tradutores online. Os alunos ficaram motivados em resolver o desafio sem a ajuda dessas ferramentas, apenas com as dicas do professor.

Mesmo assim, não estava claro para os alunos o que eles deveriam fazer com a informação daqueles dizeres. Criaram teorias, debateram, mas novamente não chegaram a um consenso. Os personagens, então, avançaram para outra sala da masmorra. Na sala em que eles entravam agora, havia os seguintes dizeres, que o professor expôs na lousa: “*Every ten seconds, just jump!*”. A tradução desses dizeres é algo como: “A cada dez segundos, apenas pulem!”.

Mais uma vez, os alunos tentaram descobrir o significado dos dizeres por conta própria. Juntos, lembraram a tradução dos vocábulos *ten* e *seconds*. Logo pediram para o professor a tradução das palavras restantes, *every*, *just* e *jump*. O professor contou e eles conseguiram traduzir. Decidiram então que os personagens contariam até dez e pulariam, seguindo a ordem indicada.

Então, o mestre narrou que todos os personagens pularam ao mesmo tempo, e, quando eles estavam suspensos no ar uma onda de energia horizontal saiu das paredes e os atin-

giu, fazendo a vitalidade das personagens ser prejudicada. Os alunos logo se exaltaram, mas, finalmente entenderam a proposta dos textos, expressando isso no diálogo abaixo:

Aluno 2 -- Tio, eu não acredito! Então era para a gente não ter pulado!?

Aluno 3 -- Era. Foi isso o que a gente leu lá atrás! A gente fez tudo errado. A gente seguiu a indicação da parede.

Professor – Pois é. Como é que vocês não perceberam antes, galera?

Em suma, os alunos entenderam na primeira sala que os personagens não deveriam seguir as indicações que vissem. Porém, quando chegaram na segunda sala, os alunos decidiram seguir a indicação dos dizeres na parede, e narraram a ação de pular dos personagens. Isso levou os personagens a serem prejudicados na narrativa.

Concluiu-se, assim, com este episódio, que os alunos interagiram com os textos em língua inglesa, mobilizaram conhecimentos prévios e com a ajuda do professor, conseguiram entender a informação passada em cada um dos dizeres. Apesar disso, não conseguiram saber em tempo hábil de jogo como utilizar aquelas informações a seu favor. Mesmo assim, os alunos trabalharam juntos para formular hipóteses sobre o sentido dos textos, para descobrir para o que eles serviam e para utilizar a informação angariada de maneira vantajosa (mesmo não aproveitando as informações). Com isso, percebemos a utilização da seguinte habilidade do componente curricular de língua inglesa por parte dos alunos: “Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas” (CEARÁ, 2019, p. 363).

Depois disso, os personagens tiveram contato com mais dois textos. Eles seguiram o mesmo movimento de antes: tentaram traduzir e pediram a ajuda do professor. Quando descobriam o que os textos mandavam fazer, faziam exatamente o contrário. Até que enfim os personagens saíram da masmorra e encerramos o encontro.

Os caminhos que os alunos escolheram em jogo, os levaram a não interagir mais com a língua inglesa durante as sessões futuras. Podemos dizer, inclusive, que até a última sessão, focamos no jogo cênico, na dramatização e caracterização de personagens, e na composição da narrativa. Em suma, nas sessões subsequentes demos ênfase nas habilidades do componente curricular de artes. No último encontro em dezembro, fizemos uma confraternização e jogamos uma última vez.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise etnográfica demonstrou a incidência de várias habilidades presentes no Documento Curricular Referencial do Ceará por parte dos alunos enquanto eles jogavam RPG. Isso comprovou a efetividade do jogo para atender às demandas educativas do contexto em questão enquanto utilizado no ensino. Foi efetivo, pois a narrativa coletiva proporcionada pelo

RPG atendeu a essas demandas da escola ao passo que atendeu vários interesses dos alunos, além de ser uma atividade lúdica desafiadora. Tudo isso corroborou para que os alunos se sentissem motivados durante os jogos de RPG, e aceitaram com mais facilidade os desafios que envolveram os componentes curriculares. Em resumo: aprenderam enquanto jogavam.

Percebemos em nossa análise a incidência de habilidades dos componentes curriculares de língua portuguesa, língua inglesa e artes. A maioria das habilidades dos componentes de língua portuguesa e língua inglesa se revelaram por propostas de atividades e desafios demandados pelo professor, inseridos de forma complementar à narrativa coletiva. Podemos concluir que estes componentes curriculares puderam ser incluídos no jogo de forma proveitosa aos alunos. Isso, pois os componentes curriculares foram incluídos com justificativas narrativas adequadas que forneceram contextos instigantes para os alunos as utilizarem.

Porém, as habilidades do componente de artes foram reincidentes em todos os encontros do jogo. Isso ocorreu, pois o RPG é um jogo de interpretação de papéis, fazendo com que as habilidades artísticas sejam inerentes ao jogo. Com isso, podemos concluir que o RPG proporciona uma boa oportunidade de criar um contexto educativo no qual as habilidades artísticas dos alunos podem ser constantemente trabalhadas.

A mídia digital se fez presente do início do projeto até o fim. As interações do grupo fora dos encontros ocorriam através do aplicativo *WhatsApp*. Articulamos o uso do aplicativo de forma que os alunos seriam recompensados no jogo, caso eles produzissem conteúdo que enriquecesse nossa narrativa. Utilizar as habilidades do componente de língua portuguesa só foi possível, inclusive, graças a essa articulação. Dessa forma, produziram, publicaram textos de origens de personagens, criaram lugares fantásticos e trouxeram outros elementos que agregaram à narrativa, além de resumirem os encontros semanalmente. O fizeram, utilizando os recursos disponíveis na plataforma. Apesar disso, houve incidência de alunos que não tinham acesso ao aparelho celular. E o professor não obteve sucesso em incluir esses alunos nas produções de texto semanais, apesar das tentativas de encontrar alternativas que contornassem o problema.

Outro problema que veio à tona foi que um dos participantes acabou por revelar descontentamento em relação ao jogo, o que o levou a sair do grupo. Levando esse fato de um contexto reduzido como o nosso para um contexto real de sala de aula, esse fato poderia ser mais problemático. Isso, pois podemos inferir que o RPG pode não atender aos interesses de boa parcela dos estudantes, culminando em descontentamento e desinteresse na aula do professor. Por sua vez, o professor deve achar alternativas que contornem esse tipo de situação.

Além disso, o tempo foi extenso para fazer com que o componente curricular de língua inglesa pudesse ser utilizado em jogo de maneira coerente com a narração. Como relatado, demorou alguns encontros até que os alunos pudessem interagir com a língua inglesa. Nesse sentido, nosso estudo etnográfico revelou esse problema particular que pode indicar que determinados componentes curriculares podem sofrer com esse problema caso o método de jogo a ser seguido seja o mesmo desse estudo.

Apesar de todos os percalços, a experiência foi enriquecedora (para o professor e para os alunos, que se demonstraram animados até o último encontro). Jogamos. Maravilhamo-nos com a narrativa. Divertimo-nos com as interpretações e os alunos desenvolveram habilidades dos componentes curriculares de maneira lúdica e interessante. Tudo isso proporcionado pelo *Role Playing Game*, que sempre ainda se prova de novo um bom aliado da educação. Dessa forma, este trabalho reafirma que o RPG da forma como foi empregado nesta discussão, pode ser/ continuar sendo, uma ótima alternativa de atividade extracurricular nas escolas de ensino fundamental por ser uma atividade lúdica que vai ao encontro de desenvolver habilidades dos componentes curriculares e pode encontrar formas conjugadas com plataformas digitais e aplicativos. Também indica que o RPG deve ser extremamente bem planejado e articulado como ferramenta para ser significativo em contexto real de sala de aula. Sobretudo, alcançamos a máxima: RPG encanta, diverte e desenvolve os participantes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina et al. **Gamificação: diálogos com a educação**. In Luciane Maria Fadel et al. (Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014 [e-book].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em 04/03/23

Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 09/02/23

*Cambridge Dictionary*. **Questions: yes-no questions (Are you feeling cold?)** .2023. Disponível em <<https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/questions-yes-no-questions-are-you-feeling-cold>> Acesso em: 23/02/23.

CANÇADO, M. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas: n. 23, p. 55-69, 1994.

Cassaro, Marcelo. **Manual 3D&T alpha**. Porto Alegre: Jambo, 2015.

Cavalcanti e M. Lopes. **Versão revisada do Texto-Base do Mini-Curso Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de línguas no Contexto Brasileiro**. Rio de Janeiro: X ENPULT, PUC, 1990.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento curricular referencial no ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza, Secretaria de Educação, Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 03/01/2023.

DA COSTA, Rodney Querino Ferreira; DA SILVA, Fabiana Rodrigues; GALHARDO, Eduardo. **O uso do RPG na escola como possível auxiliar pedagógico**. São Paulo: UNESP, 2005.

DE MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Artmed Editora, 2009.

DE SOUZA, Mauricio Rodrigues. **Uma questão de método: origens, limites e possibilidades da etnografia para a psicologia social**. Psicologia USP, v. 25, n. 3, p. 307-316, 2014.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco; FERREIRA, Renata Marques. **Tutela jurídica do WhatsApp na sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

GOMEZ, Marcos Vinicius de Andrade, FIALHO, Samuel Sampaio, NETO, Pedro Celestino Morais. **O Role Playing Game como ferramenta de Ensino da História**. Carangola: UEMG, 2017.

MAIA, C.M.; SCHEIBEL, M.F. **Didática: organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino Brasil S.A. 2012.

MAINARDES, J. **Pesquisa etnográfica: elementos essenciais**. Em: BOURGUIGNON, J. A. (Ed.). . Pesquisa social: Reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa, PR: Todapalavra, 2009.

MALONE, T.W. **Toward a theory of intrinsically motivating instruction**. *Cognitive Science*, 4, p. 333-370, 1981.

PEREIRA, Priscilla Emmanuelle Formiga. **RPG e História: O descobrimento do Brasil**. Revista NUPEM, v. 3, n. 4, p. 255-261, 2011.

SANTAELLA, L. **O papel do lúdico na aprendizagem**. São Paulo: Teias, v. 13, n. 30, p. 185-195, 2012.

Sprinthall, Norman A. & Srinthall, Richard C. **Psicologia Educacional**. Lisboa: Editora McGraw-Hill, 1993.

TAROUCO, L. M. R.; ABREU, C. S.; ALVES, E. **Mídias na educação: a pedagogia e a tecnologia subjacentes**. Porto Alegre: Evangraf, 2017. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/Midia-sEduc/livro/Midias%20educacao%20-%202017.pdf>. Acesso em: 09/02/23.

VASQUES, R. C. **As potencialidades do RPG(Role Playing Game) na educação escolar, 179 f**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008.

Xavier, M. M, & Serafim, M. L. **O whatsapp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

## CAPÍTULO 14

### VEGANISMO E EDUCAÇÃO MORAL NO CINEMA DE FICÇÃO CONTEMPORÂNEO: OKJA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ÉTICA

João Batista Magalhães Prates  
Miro Luiz dos Santos Bacin

#### RESUMO

Esse artigo analisa o filme “Okja”, lançado em 2017, como manifestação cultural inovadora fruto da efervescência ambientalista, ecológica e ética que significa o vegetarianismo, em escalada em todos os lugares do mundo, a conseguir cada vez mais adeptos. No Brasil não seria diferente, e o sucesso de audiência vem cristalizar o processo, que tem conhecido notoriedade midiática nos últimos tempos. A partir do filme, uma das primeiras peças da cultura de massa a tratar seriamente um assunto sério, traçam-se apontamentos e desenvolvem-se raciocínios, ilustrados e sugeridos pelo filme, acerca do estado atual e futuro dos direitos animais plenos, que oferecemos como guia didático para o trabalho com o filme em sala de aula. Sugerimos que este produto audiovisual guarda potências inauditas para o trabalho em ambiente escolar de temas transversais das Ciências Humanas, em especial a filosofia, a ética e a educação ambiental, entre outros.

**Palavras-chave:** Direitos animais; Ética; Bioética; Libertação animal; Recurso didático.

#### 1 - INTRODUÇÃO

O filme “Okja”, que nos propomos a analisar, causou euforia e vem transformando os hábitos de pensamento e de consumo de muita gente ao redor do mundo. Não é preciso muito esforço para encontrar centenas de referências a ele e outras centenas de comentários internet afora, de pessoas que ficaram profundamente abaladas com a experiência de assisti-lo, muitas delas se tornando vegetarianas, o que mede o tamanho do impacto sociológico desta produção. Pretendemos mostrar como, em sua montagem, são trabalhadas diversas questões da pauta do movimento de libertação animal<sup>1</sup>, sendo a filmagem dirigida de forma a formular um argumento muito claro de apelação pela consideração ética dos animais não humanos. É interessante notar que o diretor do filme Joon-Ho Bong não era vegetariano, tendo se torna-

---

<sup>1</sup> Movimento social que demanda consideração ética para os animais, todos eles, inclusive os ditos “de consumo”, consideração essa a ser cristalizada posteriormente em dispositivos legais que garantam a proteção dos (novos) direitos à integridade física, liberdade e vida dos animais. Referências no tema são os pensadores do dito “Círculo de Oxford”, predominantemente os filósofos Peter Singer e Tom Regan.



do após se envolver com a produção (pelo menos por um tempo; mas depois voltou a comer peixe<sup>2</sup>, “apenas” peixe; o mesmo se deu com a atriz protagonista, Seo-Hyun Ahn, embora seu vegetarianismo tenha durado pouco. O coprodutor, Jon Ronson, aparentemente era simpático ao vegetarianismo, embora esteja lutando sempre para atingi-lo<sup>3</sup>).

O fato é interessante porque mostra a força apelativa que o filme tem, capaz de mudar hábitos há muito enraizados ao exigir a reflexão, além de evidenciar que este filme, em especial, não faz parte de um produto de militância consciente dos produtores. Em tempos de escalada das preocupações com o bem-estar dos demais animais presentes no mundo, bem como com os recursos ambientais e o ecossistema, fundamento de toda a vida, urge lançar luz a essa manifestação ímpar a estender voz aos animais não humanos, todos eles, e não apenas os pets - muito embora os pets sejam porta de entrada privilegiada para estas reflexões, como veremos, havendo esta relação, amplamente difundida entre o alunado, que ser explorada no dia a dia da sala de aula.

Todo filme é um empreendimento coletivo e, por isso mesmo, tem uma potencialidade ímpar de refletir convulsões e movimentos que estão em ebulição na sociedade. É esse o caso do vegetarianismo (em todas as suas formas), que só tem feito crescer (e exponencialmente) no mundo, especialmente nas últimas décadas, impulsionado por uma militância organizada, sobretudo na rede de internet, que expõe os interiores dos abatedouros e os processos usuais, que antes não podiam ser vistos, da produção pecuária, além de informar sobre as demais pautas da causa, seus benefícios para a saúde humana e do meio ambiente. Por isso mesmo Okja é um marco: o tema tratado não chega a ser original; não é a primeira vez que visita as telas, nem tampouco inaugura uma forma pioneira de narrativa: ainda que seja bem diferente dos filmes de sucesso da indústria hollywoodiana, os procedimentos técnicos para contar-se a história baseiam-se em grande medida na consagrada fórmula: ação, emoção e boas doses de humor, numa narrativa aparentemente simples, feita sobre medida para dialogar com um público acostumado com um tipo específico de linguagem fílmica.

Se o filme inova é, sobretudo, por ter conseguido alcançar um público tão grande, por ter conseguido estar inserido num círculo de visibilidade que até há pouco tempo, antes da internet, só as produções com grandes investimentos conseguiam, tratando de um tema maldito para o qual seria difícil o financiamento; pudera: o filme vai de encontro a interesses estabelecidos, há muito – culturais e econômicos, principalmente no Brasil, em que a agropecuária é o carro-chefe do PIB.

Antes de passarmos à análise das imagens e ao nosso guia de leitura e utilização do filme, devemos dizer algumas palavras a respeito do vegetarianismo e do movimento de libertação animal e seu crescimento desde a década de 1970, a partir da reflexão e atuação de pensadores morais - sobretudo ingleses. Segundo a SVB (Sociedade Vegetariana do Brasil),

---

<sup>2</sup> <http://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-131979/> (último acesso em 20/08/2022)

<sup>3</sup> Há duas postagens em seu Twitter indicativas do fato, em <https://twitter.com/jonronson/status/878289775400112128e> e <https://twitter.com/jonronson/status/458380849499885569> (último acesso em 20/08/2022).

“vegetarianismo é o regime alimentar que exclui todos os tipos de carnes”, havendo quatro tipos de dieta vegetariana (a ovo lacto vegetariana; a lacto vegetariana; a ovo vegetariana e o vegetarianismo estrito). Já “a filosofia do veganismo (não consumo de qualquer produto que gere exploração e/ou sofrimento animal) adota o vegetarianismo estrito no âmbito da alimentação, extrapolando-a. Por isso, costuma-se também chamar de ‘vegano’ aquele que não consome nenhum alimento de origem animal (carnes, ovos, laticínios, etc.)”<sup>4</sup>.

Foi Peter Singer, em seu livro publicado em 1975, intitulado *Libertação animal*, que cunhou a expressão que dá nome hoje à luta social pelo Veganismo, e retomou junto a outros colegas<sup>5</sup> a denúncia sistemática das práticas de crueldade a que o homem submete os animais atualmente, sendo a maior e mais difundida delas o consumo de produtos que se originam de sua própria carne, vísceras e dor, justificando tais atitudes por uma suposta superioridade inerente à espécie humana, que o autor denominará “especismo”<sup>6</sup>. Nesse contexto, abster-se de consumir esses produtos conscientemente e por uma preocupação ética com a privação e sofrimento dos animais envolvidos na sua produção impõe-se como o primeiro passo da sua libertação.

Esses conteúdos filosóficos que sustentam este novo estilo de vida têm a sua própria lógica interna e a sua própria historicidade, desdobrando-se em produções legais e administrativas, dentre outras, que são objeto de uma ampla gama das ciências humanas e sociais aplicadas (para não falar das pesquisas em ciências biológicas e da saúde envolvendo o tema), tornando-o um centro nevrálgico para confluir múltiplos estudos, em abordagem multidisciplinar, sendo por isso mesmo de grande interesse acadêmico. Gostaríamos de ressaltar que, por todas essas razões, é importante para alunos e professores prestarem atenção às questões que orbitam em torno do filme e que podem ser levantadas por ele. Este filme e sua abordagem crítica servirão como instrumento ou conteúdo pedagógico ímpar na formação da comunidade escolar, tendo o mérito de vincular a atenção e o engajamento através da vinculação emocional e vital ao que é da ordem do dia.

## 2 - VEGETARIANISMO EM CENA

É significativo que, na abertura do filme, enquanto vemos aparecerem na tela os logotipos das companhias envolvidas na sua produção (nenhuma das ditas “gigantes” ligadas à Hollywood, com orçamentos estupendos e notoriedade no *mainstream*. São inclusive bem recentes, tendo a “Plan B” sido criada em 2001 e a “Lewis Films” produzido até o presente ano de 2017 apenas 3 filmes, enquanto a “Kate Street Picture” foi fundada em 2014 e Okja foi o seu primeiro e único filme até agora<sup>7</sup>), o último a aparecer (aquele que abre a tela para o filme

<sup>4</sup> <http://www.svb.org.br/vegetarianismo1/o-que-e> (último acesso em 20/08/2022).

<sup>5</sup> Tom Regan é outro nome de destaque na defesa dos direitos animais.

<sup>6</sup> “O especismo - a palavra não é bonita, mas não consigo pensar num termo melhor - é um preconceito ou atitude de favorecimento dos interesses dos membros de uma espécie em detrimento dos interesses dos membros de outras espécies.” (SINGER, 2004, p. 23).

<sup>7</sup> Informações obtidas pela internet, nos links: [https://en.wikipedia.org/wiki/Plan\\_B\\_Entertainment](https://en.wikipedia.org/wiki/Plan_B_Entertainment) ; <http://www.imdb.com/company/co0488021/> e <https://www.corporationwiki.com/p/2kr0nh/kate-street-picture-company-inc>(último acesso em 20/08/2022).

em definitivo) seja o da Netflix. A Netflix representa os novos tempos da internet, a revolução tecnológica que vem mudando a nossa maneira de relacionarmos-nos com os produtos audiovisuais. Criada em 1997, nos EUA, como um serviço de entrega de DVDs pelo correio, a partir de 2007 envolveu-se com o negócio do *streaming*, hoje tendo mais de 100 milhões de assinantes e funcionando no mundo inteiro, exceto na Síria, na Coreia do Norte, China e Crimeia.

Se antes o poder econômico era fundamental para garantir uma ampla difusão de qualquer filme, que só alcançaria grandes públicos se inserido na esteira dos festivais promotores e ciclos notórios de salas de cinema, *Okja* representa uma quebra do padrão ainda existente, que mostra sinais de esgotamento. Isso porque, quando do lançamento do filme, a Netflix resolveu recusar os meios tradicionais de promovê-lo, investindo numa campanha online maciça. O filme não foi exibido em nenhuma sala de cinema na França; em apenas três nos EUA, o que levantou toda uma polêmica sobre o filme, que foi concebido especialmente para a internet e o seu formato novo de distribuição e acesso, muito embora tenha até concorrido na 70.<sup>a</sup> edição do Festival anual de Cannes, sem ser premiado. Antes mesmo de começar a ser assistido, o filme era revolucionário. Não demorou muito e a outra face da revolução aparece: o filme escancara uma realidade cruel do sofrimento animal e é literalmente um tapa na cara da indústria pecuária, tão poderosa e envolvida em todos os meios de propaganda oficiais na condição de patrocinador.

Não espanta nunca termos visto um filme sobre o assunto ganhar notoriedade na mídia antes, além de se tratar de um assunto um tanto indigesto, inapropriado para o divertimento, característica do produto audiovisual na cultura de massas. *Okja* pode ser considerado o primeiro de uma série que, certamente, só irá aumentar, uma vez que o nosso tempo vê crescer vertiginosamente os apelos contra a exploração animal, potencializados pelas novas formas de comunicação que, a partir da internet, podem mostrar o que a televisão, por exemplo, sempre fez questão de esconder: a realidade por trás dos nossos hábitos alimentares mais automáticos. Por esses dois âmbitos, o seu impacto sociológico é de tamanha monta: insere-nos no afã de um novo tempo, marcado entre outras coisas pelo recrudescimento das preocupações ambientais, ecológicas e, por extensão, com a vida animal, ao mesmo tempo que o canal principal de difusão dessa nova mentalidade é a rede aberta de veiculação de informação, em que os interesses privados diluem-se em alguma medida e a experiência humana ganha novos contornos, ainda que pela rede comecem a transitar os grandes negócios, título cabível à própria Netflix.

Ainda assim a experiência se complexifica; linhas de fuga dos padrões e paradigmas, dos temas hegemônicos são possíveis e mesmo que haja “mercados da diversidade”, ao menos há diversidade. Isso para não falar dos empreendimentos autônomos, voluntários que se difundem em rede, quebrando os véus ideológicos que eram mantidos pela presença única da narrativa televisiva. Sob este aspecto, o filme passa de mão em mão através de *torrents* e legendas, baixadas diretamente da rede mundial de computadores, e os professores podem usar destas redes - inclusive sem medo de cometer qualquer ilícito, uma vez que a lei abrandou os direitos autorais em situações acadêmicas, no Brasil, e privar os alunos da exposição a conteúdos altamente significativos só pode depor contra o interesse maior da formação plena.

### 3 - PROPAGANDA E A QUESTÃO AMBIENTAL

Ao começar, definitivamente, o enredo fílmico, nota-se que logo a primeira cena define o tom e teor do filme, cena que estará pendida como pano de fundo até o final e dará sentido à narrativa. Montada a partir de um conjunto de planos que têm como lócus uma antiga fábrica, a cena se desenvolve mais ou menos assim, linhas gerais: uma CEO de uma gigante pecuária anuncia para a imprensa o seu mais novo produto e seu plano de longo prazo para reduzir o impacto ecológico da produção de carne e produtos animais ampliando os lucros da empresa, numa realidade paralela fictícia (bastante verossímil, por sinal) que se passa em um ano de 2007 (mesmo ano em que se dava a fatídica conferência de Bali<sup>8</sup>, no “mundo real”), em que o planeta Terra realmente chegou ao seu limite. Evidentemente, a solução que se propõe para combater o risco ecológico não é extinguir o consumo de carne animal e cortar os problemas pela raiz, adotando o vegetarianismo em escala global, mas sim criar um novo tipo de animal, geneticamente modificado, que fosse altamente eficiente, produzindo muita carne com a menor quantidade de consumo de alimento possível, o que significaria uma menor quantidade de gases e dejetos e, conseqüentemente, um menor impacto ambiental. Uma das questões atuais que se coloca para o consumo de carne animal é a extensão da devastação da vegetação natural que vira pasto para esse fim. Podemos ler no relatório da SVB o seguinte:

Em escala global, o impacto da pecuária sobre as terras do planeta é imenso. Atualmente, quase 30% das áreas terrestres do globo são usados como pastagem – área equivalente ao continente africano. Além disso, cerca de um terço dos três bilhões de hectares de todas as terras aráveis, uma área maior do que a Austrália, se destina ao cultivo de grãos para alimentar animais criados para consumo. Ou seja, usamos quase metade das terras não cobertas por gelo no planeta (75% das áreas agrícolas) para pastagem ou produção de ração. (SVB, 2015, pg. 11)

No filme tal questão não se coloca. Talvez porque tenha sido concluída a transição da produção pecuária extensiva, solta nos campos, para a intensiva-industrial, em definitivo (o que enfatizaria a situação de limite ecológico). Essa transição se encontra quase que completa nos países mais desenvolvidos, enquanto os menos desenvolvidos e com menos potencial tecnológico, como o Brasil, ainda se utilizam do tamanho do seu território para apostar nas pastagens<sup>9</sup>, embora vejamos a racionalização crescente do negócio, com uma maior conectividade entre as pastagens e os frigoríficos, ao passo que surgem as empreitadas intensivas e altamente mecanizadas. Nesse contexto, o “estrago estaria feito”; as terras irremediavelmente desmatadas para a produção intensiva de alimento para o gado, e uma produção de gases poluentes e dejetos gigantesca, que será resolvida mais à frente no filme.

Essa menção à questão ecológica demonstra um conhecimento notável das pessoas envolvidas na produção do filme com as questões de seu tempo e com as pautas do movimen-

<sup>8</sup> <https://www.ictsd.org/bridges-news/pontes/news/confer%C3%A2ncia-de-bali-abre-caminho-para-acordo-clim%C3%A1tico-global> (último acesso em 20/08/2022).

<sup>9</sup> <http://procreare.com.br/pecuaria-extensiva-e-intensiva/> (último acesso em 20/08/2022).

to de libertação animal, como esperamos mostrar a seguir com mais detalhes, acompanhando o desenvolvimento dos seus principais argumentos de perto. A questão da fome é apresentada no filme, de maneira breve, junto com o discurso inicial acompanhado das imagens ilustrativas em uma tela. A CEO Miranda diria “está acabando a comida no mundo e ninguém está falando sobre isso”, no que mais parece um panfleto pró vegetarianismo, para logo em seguida perder por completo essa sintonia com a argumentação ambientalista pró vegetariana.

A cena é introduzida por uma música de fundo típica dos desenhos animados e dos filmes de comédia em família. Podemos entrever toda a ironia da cena, que na verdade é de um cinismo ímpar (o pronunciamento se dá numa antiga fábrica aparentemente de extração e processamento de algum minério, em que a própria CEO dessa empresa gigante de biotecnologia chamada Mirando - alusão à nossa conhecida Monsanto, envolvida na indústria agropecuária, na controvérsia dos transgênicos e dos herbicidas pesados, responsável por impactos ambientais enormes<sup>10</sup> - adverte, “tem os paredes manchadas com o sangue de bons operários”. Vaginismo e a preocupação com o sofrimento do animal não humano tangencia os direitos trabalhistas e a preocupação com o sofrimento do animal humano aqui, ambos sendo tratados como objetos pelos representantes do poder econômico: com cinismo, ela propõe que se esqueça o passado daquele lugar, porque estavam ali para ouvir sobre o futuro). Esse futuro, vale ressaltar, é apresentado nos telões da campanha como um oásis de felicidade animal e humana.

O recurso ao desenho animado novamente vem à tona, e entrevemos no telão animais coloridos e felizes enfeitando a sua promoção da nova carne animal para consumo humano, carne essa que seria produzida, supostamente, de acordo com a mais rigorosa preocupação com o bem-estar dos demais animais e com seu habitat natural. O “milagre”, prossegue Miranda em seu *pitch*, para resolver de uma só vez a questão ambiental e da fome mundial estaria em uma “descoberta” (e com esta palavra encobre-se os macabros experimentos biogenéticos com animais, mais à frente revelados no filme em todo o seu horror) feita em uma fazenda no Chile: uma espécie de porco apresentado como uma criatura especial, amigável e a ser apreciada em sua aparência.

A foto de apresentação do porco ao mundo fictício é peculiar: o porco recém-nascido (ou criado, já que se trata de uma experiência geneticamente modificada, fato que se pretende esconder da população) está nos braços de um senhor sorridente, aparentemente sorrindo ele também, nos passando a sensação de alegria e de uma vida repleta de bem-estar que o porquinho desfrutaria. Não está distante das propagandas que a indústria da carne veicula realmente, principalmente pela TV. O filme dialoga assim com a realidade, ao mostrar a tentativa do marketing empresarial em olvidar a carnificina do abate com imagens felizes de animais livres e com a desvinculação do produto final “carne” com o fato da morte necessária para que ele viesse a ser, ultrapassando-a ao dar representação e imagem ao não visto, ao tabu deliberadamente escondido no plano estratégico da empresa.

---

<sup>10</sup> <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/por-que-a-monsanto-e-tao-detestada/>(último acesso em 20/08/2022).

## 4 - ÉTICA, BIOÉTICA E O FUNDAMENTO DAS LEIS: DO JUSTO E DO LEGAL

Prosseguindo ainda no discurso demagógico de abertura proferido pela personagem Miranda, deliberadamente enganoso e propagandístico, introduz-se pela primeira vez a problemática da bioética, implícita na foto anteriormente citada: diz a CEO ter levado o porquinho do Chile para os EUA e o criado com *amor*, tendo o porquinho crescido e acasalado, em suas próprias palavras, de forma “*natural e espontânea*”, dando origem a 26 novos filhotes. Podemos ver claramente o diálogo com o avanço contemporâneo da legislação bem-estarista na produção de carne e produtos de origem animal: o sofrimento visível envolvido nesse negócio tem se tornado insuportável mundo afora, o que é comprovado pelas leis de “abate e tratamento humanitário” que se fazem cada vez mais presentes (como se matar sem necessidade não fosse cruel, apenas confinar em espaços minúsculos, privar de água e causar danos físicos dolorosos ao animal antes de ser abatido, inclusive segundo métodos não indolores, anteriores à legislação).

Conseguiu-se, no filme e na realidade, deslocar o clamor do movimento de libertação animal e por direitos dos animais para a erradicação do sofrimento pré-abate, assegurando-se o abate em definitivo, como um determinante fora de cogitação. É enfatizado pelos ativistas o caráter cruel e violento, acarretador de sofrimento, intrínseco às práticas de inseminação de vacas principalmente (e se proliferam vídeos de denúncias do método de inseminação de vacas, em que o inseminador humano deve colocar um braço inteiro no interior do seu órgão genital enquanto ela se contorce e muge em claros sinais de dor).

A questão do “estupro animal”, como é popularmente conhecida entre os ativistas, será retomada mais adiante no filme, em uma cena forte em que Okja estará confinada no cativeiro da Mirando, antes de reencontrar Mikha na cerimônia de promoção, e é também uma pauta central dos movimentos ativistas ao redor do mundo<sup>11</sup> (a Frente de libertação animal inclusive, conhecida por FLA, protagoniza o filme e existe realmente, sendo este fato, por experiência observada com o trabalho do filme em sala de aula, altamente produtor de espanto e interesse nos alunos, acarretando pesquisas posteriores muito animadas dos mesmos).

À medida que ela pronuncia essas palavras, a música de fundo muda (uma fusão entre a trilha sonora do filme e do evento de pronunciamento ficcional que só aumenta o sentimento de realidade), a câmera sofre um corte inesperado. Aparece, no andar de cima em uma espécie de camarote, um personagem importante da narrativa, partícipe do círculo de negócios da empresa, que está repetindo as palavras que Miranda falava no andar de baixo, explicitando que tudo aquilo era uma farsa ensaiada com um objetivo bem claro de tocar o público e vender o produto num verniz de preocupação ética e socioambiental, algo que aparentemente naquele mundo ficcional (como no mundo real) está em alta e tem ressonância junto à população, indício da organização da sociedade em torno desses temas - o que será novamente reforçado quando da aparição do grupo de ativistas pela libertação animal.

---

<sup>11</sup> Uma única matéria a título de ilustração do ponto difundido entre os veganos: <https://anda.jusbrasil.com.br/noticias/222918357/tortura-e-infanticidio-por-que-os-veganos-nao-consomem-leite>(último acesso em 20/08/2022).

O modo de aparição desse personagem, um poderoso homem de negócios, estando por cima da Miranda, como que titereando suas ações, apresenta-o em sua importância no plano de negócios da empresa: a representante oficial e o controle da empresa mudarão ao longo do filme, após uma disputa conceitual em torno da melhor estratégia de produção de vendas e da imagem da empresa - e, talvez, de alguma empatia verídica, nascente, em relação às questões socioambientais -, mas essa figura permanecerá intocada.

Na parte final de seu discurso fundamental à narrativa, na altura dos 3 minutos de filmagem, finalmente Miranda introduz a história que acompanharemos pela próxima hora e meia. Cada um dos 26 leitões foi espalhado pelo mundo, conferidos a 26 fazendeiros notórios de 26 regiões diferentes que teriam a missão de criá-los segundo seus métodos tradicionais e diferenciados, participando ao final de dez anos de um concurso em que ganharia o fazendeiro que tivesse criado o porco mais saudável e bonito, capaz de apresentar-se como garoto propaganda da marca, numa espécie de campanha propagandística maciça que se misturaria com uma espécie de reality show em que o apresentador e juiz seria o “zoólogo e veterinário mais querido da TV”, como é anunciado o personagem Dr. Johnny Wilcox, uma espécie de mistura entre Gugu e Richard Rasmussen, só que estadunidense.

Mais uma vez o humor acidamente irônico do filme nos coloca frente a frente com a figura da contradição aparente muito frequente em nosso dia a dia: o suposto amante dos animais que os exploram. Nesse caso o “amor” aos animais, implícito em sua profissão, não é nem de longe verdadeiro, e a montagem se esforça por mostrar isso (principalmente quando da cena forte do filme em que, em cativeiro, cabe a esse personagem retirar um pedaço do corpo de Okja com um instrumento, estando ela viva e consciente, para provar a sua carne). Todo o espetáculo seria veiculado pela TV num grande evento mundial.

Mais tarde descobriremos que a estratégia para convencer os consumidores a comprar a carne de um animal que nunca tinham comido era tarefa nada fácil que justificou toda a preocupação da empresa em armar essa super promoção do produto (mais um ponto de discussão recorrente entre os veganos que está espelhado no filme. Eles perguntam aos “carnistas” se comeriam carne de gato ou cachorro, e as pessoas prontamente respondem que não, apenas de vaca, galinha e porco. Ao perguntar por que, o vegano evidencia o caráter arbitrário sedimentado pela cultura de comer apenas uma espécie de animal e não outra, indiferenciáveis em última instância. Exemplo disso é o mercado de carne de cavalo que nunca conseguiu deslanchar em nenhum lugar do mundo. Não é “natural”, dizem os consumidores de carne<sup>12</sup>. Esse problema o novo tipo de carne teria que enfrentar também). Quando da troca entre as irmãs na representação da empresa, a irmã gêmea de Miranda pronuncia a frase icônica que evidencia a mudança de posição da empresa, ao dispensar a propaganda verde de promoção do produto dizendo “se for barato, eles comerão”.

---

<sup>12</sup> <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=116914> ; <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/culinaria/polemica-carne-de-cavalo-e-consumida-em-varios-paises-veja-pratos,c86638a4f1d8c310VgnVCM3000009acceb0aR-CRD.html>(último acesso em 20/08/2022)

Ao nos transportar para bem próximo do processo de produção da carne, na parte final do filme, após o sequestro de Okja pelo grupo ativista, que decide deixar que Mirando a recupere para poderem enfim levar a cabo seu plano de exposição e denúncia pública, a filmagem irá reconstruir e expor o sofrimento animal em sua situação de confinamento e precariedade, de abuso e dores mais diversas até o momento de sua morte, nas esteiras de produção, sobre grandes poças de sangue de onde fatiam-se e esquartejam-se os corpos. Algumas cenas são icônicas a partir desse momento e remetem também às discussões éticas no interior do vegetarianismo. É assim que Okja é transportada em uma espécie de camburão; sofre estupro para procriar e tem seu corpo mutilado para que se provasse sua carne, antes de reencontrar Mikha em situação deplorável e irreconhecível (o primeiro plano de seus olhos, expressivamente vermelhos, como que em hemorragia interna, dá o tom da desorientação e estresse do animal no momento da cerimônia, tamanha que chega a atacar e ferir a própria menina), e após a confusão e a perseguição, quando Okja é recuperada e é levada para a fazenda de abate. Lá, pela primeira vez, passamos do animal indivíduo ao animal espécie, abstrato, ao conjunto dos animais que estavam na mesma situação de nosso protagonista Okja: confinados esperando sua vez de morrer.

A história que acompanhávamos, neste momento, vira a história de todos aqueles animais, que simplesmente não conhecemos (e antes não nos importávamos com eles). Mikha era movida por um impulso simplesmente egoísta: Okja é *minha* amiga; é da *minha* família. Preciso salvá-la. Quando perguntada, na primeira cena do caminhão, por um ativista da FLA, se ela permitiria que se usasse sua porca como isca para desbaratar o esquema da empresa e salvar todos os demais animais, ela recusa veementemente o plano, o que leva um dos ativistas a mentir - o que também levanta questões morais importantes e fecundas. O salto altruísta e solidário se completa no final, quando Mikha e Okja salvam um filhote de um outro porco desconhecido e prestes a ser abatido, que será criado livre com as galinhas que não serão comida na cena derradeira do filme, tendo Mikha aparentemente mudado sua alimentação e deixado de comer o seu prato preferido a base de peixe, se tornado vegetariana - a mesma cesta do início do filme volta agora sem peixes. Cabe lembrar a cena (cheia de significados) no início do filme em que, após dormir à margem do rio com sua porca, a menina acorda e encontra um peixe ainda filhote em sua cesta, junto do maior que havia pescado, e o retira da cesta e devolve ao rio.

Voltando à cena do interior da fazenda/campo de concentração, ao fim do filme, ali o abate era "humanizado": uma pistola elétrica retirava-lhes a vida instantaneamente, e sua carne seguia para ser esquartejada e empacotada, enquanto mostra-se as esteiras sangrentas da produção e a reificação do ser humano que trabalha nessas condições (mesma reificação presente na cena anterior do empregado responsável por dirigir o caminhão, visivelmente insatisfeito, colocando os temas do direito do trabalho e da estratificação social em classes em primeiro plano). Na cena do apelo emotivo, quando Okja está prestes a receber o tiro e Mikha estende uma foto sua e de sua amiga para o carrasco precariado, este ficando sem saber o que fazer até que sua chefe e patroa entrasse em cena e o mandasse prosseguir com o abate, uma dupla reflexão se sugere: no capitalismo, para os empresários do ramo, o dinheiro vale mais que a vida de qualquer ser (e é assim que Mikha só consegue libertar Okja a preço de ouro); ao mesmo tempo, a famosa passagem kantiana, tão conhecida entre os ativistas e



peças engajadas na discussão teórica que envolve o status dos animais em sociedade, é reencenada aqui: dizia o filósofo<sup>13</sup> que os homens que trabalham com a morte dos animais tornar-se-ão insensíveis ao sofrimento do próprio homem. O carrasco, entretanto, mostra sinais de dúvida e efetivamente para o seu ato de matança ao defrontar-se com a menina em prantos. Só retornaria ao ato após ser ordenado pela patroa. Percebemos que nesse homem, obrigado a trabalhar como os demais funcionários que mantêm a Mirando, ocorre uma sobreposição do tempo de trabalho ao tempo da reflexão moral, sendo seus atos condicionados pela necessidade de manter o emprego e a subsistência.

Caso recente no Brasil que ilustra bem o estado de desenvolvimento dos direitos animais foi o do porto de Santos<sup>14</sup>. O Brasil tem exportado carga viva para ser abatida na Turquia, o que tem ganhado notoriedade junto à opinião pública. Enquanto grupos de ativistas protestam pela situação dos animais, não apenas as péssimas instalações e o sofrimento ao qual eram submetidos no caminho até o abate, mas também a própria morte desnecessária de animais para que virem mercadoria comestível, sem necessidade, muitos consumidores de carne animal solidarizaram-se e algum grau e reconheceram ser degradante a situação do transporte. As próprias leis ditas “bem-estaristas” e legislação pertinente ao “manejo” dos animais demonstra algum grau de consideração (embora se possa debater quem são os destinatários desses direitos: os humanos, que seriam poupados de cenas fortes de depravação, ou os animais). O mesmo podemos dizer das leis ambientais a proteger animais silvestres.

O movimento pelos direitos (plenos) dos animais, que lhes garanta a abolição de nossa exploração sobre eles, quer estender esse princípio aceito pela sociedade às últimas consequências. Para isso recuperam o Direito enquanto manifestação sociocultural inserida na história (e em suas disputas), ou seja, a mudar, se transformar e evoluir<sup>15</sup>, para justificar sua extensão aos demais animais, ainda que não sejam capazes de cumprir deveres, além de trazer à tona

---

<sup>13</sup> “Segundo Andreas-Holger Maehle e Ulrich Tröhler (1987, p.36) no fim do século XVIII a Europa era palco de duas visões contrastantes a respeito da relação entre homens e animais. De um lado, o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) reafirmava a posição antropocêntrica característica do cristianismo tradicional, segundo a qual, em termos legais só poderiam existir relações verdadeiras entre seres racionais – portanto, humanos, motivo pelo qual os animais eram, nesse sentido, meros objetos. Ao homem cabia, sim, o dever de abster-se de cometer atos cruéis contra os animais, mas esse era um compromisso dos humanos para com a própria humanidade, visto que a crueldade contra os animais insensibilizava os homens ao sofrimento alheio, configurando um primeiro degrau na decadência que levaria à maldade contra outros homens. Dessa forma, Kant era a favor da matança de animais para alimentação, desde que feita de forma indolor, mas afirmava que a realização de experimentos dolorosos em animais somente deveria ser permitida caso os fins almejados não pudessem ser obtidos de qualquer outra forma (Maehle&Tröhler, 1987: 36).” (FERRIGNO. 2012, p. 26).

<sup>14</sup> <https://www.vista-se.com.br/ao-vivo-caso-porto-de-santos/> (último acesso em 20/08/2022). Chama atenção o nome da embarcação, NADA. Ali é transportada uma carga que sabe-se viva, senciante, mas cuja vida e sofrimento pouco importam, pouco ou quase nada são considerados. Como esses corpos tem ainda estatuto de propriedade, são tratados como meros objetos a serem utilizados como bem se entenda (ou quase).

<sup>15</sup> [O juiz] Edmundo Cruz no final de sua decisão [sobre o caso Suíça, que em 2005 quase conferiu habeas corpus a uma macaca] irá optar por aceitar o debate sobre os direitos animais, afirmando que Direito não é estático e suas matérias estão sujeitas a constantes mudanças e que novas decisões devem se adaptar a esses novos tempos. Para ele, normalmente ao decidir, juízes adotam posturas conservadoras, preferindo valores como a certeza, estabilidade e predicabilidade das relações jurídicas, contudo, esses juízes acabam entendendo o sistema jurídico como um conjunto de normas consistentes que podem ser mais ou menos aplicadas mecanicamente” (TRAJANO, 2009, pg. 118 e 119). O habeas corpus nunca saiu e o processo foi interrompido pela morte de Suíça.

a discussão sobre a origem e fundamento dos direitos, origem essa que o discurso ideológico quer obscurecer a todo custo. Ao falar em senciência, sofrimento e bem-comum, desloca-se a concepção comum do Direito, de ordem a ser cumprida para instrumento a construir e garantir o melhor dos mundos possíveis, conforme o estado da técnica. Retornamos à polêmica marxista sobre a filosofia do direito de Hegel, para quem o Estado e suas instituições seriam os instrumentos a garantir essa paz perpétua. A partir de Marx percebemos que tais instrumentos estão também em disputa e os setores cujos interesses prevalecem são os mais poderosos e organizados, acabando por ditar as regras<sup>16</sup>. Só nessa chave de leitura poderemos entender como o Direito se presta para regulamentar (e não extinguir) a exploração do trabalho humano (base do capitalismo, numa leitura marxista) e a manutenção dos privilégios da desigualdade; o acolhimento e sanção da injustiça primeva da propriedade privada. Extrapolando o raciocínio sociológico e culturalista para a estrutura do especismo, teremos que o arcabouço jurídico se prestaria à abolição da exploração animal, mas se contenta em regular a exploração, funcionando como dispositivo da ordem hegemônica (ou status quo) também neste caso.

## 5. SENTIMENTALISMO, ANIMAL DE ESTIMAÇÃO E DE CONSUMO

Terminado o discurso de abertura proferido por Miranda, a câmera corta a cena e nos transporta ao futuro; 10 anos passados desde aquela data (um fictício 2007). A primeira imagem que vemos é um plano *travelling* da paisagem montanhosa muito verde da Coréia do Sul; se nos apresenta a casa simples e rural de Mikha e o ambiente em que ela e seu avô, um fazendeiro da região, criaram a porquinha, já enorme. A paisagem idílica e as condições de vida da dupla, bem mais próxima do que seria uma condição natural, haverão de contrastar com a cidade cinza e barulhenta em que mergulhará a menina mais à frente no roteiro do filme, contraste este presente em várias situações, como da cena em que a equipe da empresa Mirando sobe a pé a montanha para reaver sua mercadoria viva e os personagens que representam os funcionários encenam de maneira enfática o cansaço envolvido na escalada que a menina que mora ali faz por brincadeira. O mais cansado deles, paradoxalmente, é apelidado de “homem muito saudável”.

Por enquanto a câmera ainda nos mostra o relacionamento entre a nossa heroína e sua porca gigante. Apesar do seu tamanho, ela é indefesa, mansa e atrapalhada. O amor e cuidado dela em relação à sua amiga de outra espécie é transmitido no início, em um primeiro plano em que Mikha retira alguma coisa que ficou preso na pata de Okja e a estava machucando, de forma bastante paternal - cuidado este correspondido pela porca adiante, quando esta salva a menina no despenhadeiro. À altura do oitavo minuto de filme, podemos ver a sintonia entre a dona e seu animal de estimação; elas trabalham juntas como uma equipe: primeiro para pescar peixes; depois, ambas dormem juntas, Mikha em cima de Okja; mais à frente

---

<sup>16</sup> Recentemente o setor pecuarista por intermédio de suas associações mostraram sua força de barganha política ao pressionar o governador do estado de São Paulo a vetar o projeto aprovado na Assembleia Legislativa referente à instituição da “segunda sem carne” nos restaurantes conveniados. Ver: <https://oglobo.globo.com/sociedade/alckmin-veta-projeto-segunda-sem-carne-em-predios-publicos-de-sp-22305222> (último acesso em 20/08/2022).

Okja salva Mikha de cair no penhasco, e cai ela no lugar sacrificialmente; Mikha se desespera, desce preocupada com a amiga e a encontra bem. Ambas se abraçam e Mikha desempenha o gesto que caracterizará a proximidade da dupla e a relação afetuosa de ambas: sussurra algo em seus ouvidos que a porca parece sempre entender (e nós, expectadores, nunca, sendo mantido o segredo até o fim do filme), o que nos é sugerido pelo primeiro plano nos olhos de Okja, que sempre mudam a feição ao ouvir as palavras misteriosas sussurradas. Na noite daquele dia as duas dormem juntas, abraçadas, e com o mesmo escovão com que Mikha coça as costas de Okja ela coça a si mesma, na cabeça. A menina escova os dentes da porca.

Enfatizemos aqui um movimento do filme: quando Mikha chama Okja para pescar, ela utiliza da seguinte frase “Quero ensopado de peixe hoje”. Mais à frente, quando vemos seu avô cozinhando, ele diz estar fazendo o prato preferido de Mikha, ensopado de peixe; chegando em casa, ao anoitecer, antes de dormir, Mikha come o ensopado de peixe, e a câmera mostra a mesa de cima, com o peixe bem visível no meio, inteiro e com a cabeça, com os olhos enaltecidos. É que a cabeça, a boca, os olhos, enfim partes dos animais que são análogas às humanas evocam a realidade da vida senciente que se extinguiu para que houvesse a carne, e tal relação nunca é oportuna para quem deve vender a carne, fugindo dessa epifania<sup>17</sup>. Ao final do filme, na cena de encerramento, poderemos ver que a alimentação de Mikha muda e as galinhas, antes presas, estão soltas, o que sugere uma mudança na mentalidade da menina após a sua aventura, que funcionou como um percurso formador, que em certa medida é o mesmo que o cidadão comum assistindo Okja e que tem um animal de estimação, ou conhece alguém que o tenha ou ainda tem simpatia por eles, deverá fazer: ela passou da consideração pelo sofrimento do “meu animal” para aquele de todos os animais, peixes inclusos.

O ensopado aparece ao fim como vegetariano. Apesar da pesca natural e ordinária da menina, ela aponta no início do filme para esse percurso formador ao mostrar consideração por um girino, peixe recém-nascido, que havia caído fora da água em seu ato conjunto de pesca com Okja, e o devolve à água. A cena é enfatizada pelo corte da câmera para a água, em que o girino arremessado mergulha, se mantendo a câmera ali por alguns segundos, um movimento nada fortuito. Aqui o filme parece enfatizar uma atitude contraditória em última instância, mas muito presentes no cotidiano do cidadão comum; não precisamos lembrar do caso recente no Brasil em que um grupo de pessoas salvaram uma ninhada da cachorrinhos Beagle de um armazém de pesquisa; o caso ganhou notoriedade na mídia e comoveu muita gente, inclusive entre os amantes de churrasco. Em Okja o cachorro sequer aparece, mas sugerimos que ele está implícito na relação entre dono e animal de estimação, um dos motivos da tamanha comoção que ele causou.

Como mencionado, não se trata apenas da abordagem do movimento de libertação animal pelo seu lado socioambiental. A ética vegetariana é colocada em cena ao se levantar a

---

<sup>17</sup> Sobre a lógica da antropomorfização de animais não humanos usada na retórica vegetarianista: “A similitude física percebida entre humanos e animais através de dois símbolos relevantes em nossa cultura – ‘carne’ e ‘sangue’ (este, como aquilo que ‘dá vida’ e que, ao se fazer visível é associado a outros dois símbolos fortes: ‘morte’ e ‘dor’) permite, a muitos vegetarianos, levar a associação entre ‘sangue’, ‘dor’ e ‘morte’ e ‘animal’ às últimas consequências, ou seja, estender a moralidade humana aos outros animais.” (FERRIGNO, 2012, p. 3).

pergunta “é certo que matemos um animal senciente para comê-lo, sem que haja necessidade de fazê-lo - dada a quantidade de opções alimentares que nos é colocada à disposição?”. A partir de um caso fictício muito próximo à realidade das pessoas vivendo nas metrópoles da civilização atual, aquelas que tem acesso à internet e, em boa parte dos casos, um animal de estimação, essa criatura que passou a ser-nos tão familiar e cuja tendência só aumenta<sup>18</sup> - o que é evidenciado pelo crescimento do negócio - o filme evoca um sentimentalismo a partir do reconhecimento de uma situação muito próxima do espectador, representada na tela: o companheirismo e cuidado com o seu animal de estimação. As cenas de proximidade e carinho antes citadas (entre as várias que pululam durante todo o filme) promovem um reconhecimento do cidadão médio das metrópoles, geralmente consumidores de carne e donos de algum animal de estimação com o qual desenvolvem afeto. O filme ao construir a ponte entre um animal qualquer que morre para virar comida e o animal próximo reconstrói a argumentação clássica dos vegetarianos que tentaram, com palavras, ligar o animal de estimação amado com os animais que sofrem e morrem (sem muito sucesso na maioria das vezes<sup>19</sup>). O sucesso de Okja parece residir na força da montagem para evocar sentimentos muito familiares ao espectador.

Todo ano diversos municípios proíbem as comemorações com fogos de artifício<sup>20</sup>, por consideração aos animais de companhia e pressão das associações protetoras desses animais, que são bem mais abundantes que as protetoras de todos os animais (ou veganas). Se os animais de estimação, que superaram em número as crianças, no Brasil, conseguem algum *status* para além do de propriedade e veem seus interesses em geral (e cada vez mais) levados em consideração, os demais animais, e sobretudo os ditos de “consumo”, sobre os quais recai a maior parcela da exploração animal, são arbitrariamente desconsiderados, ainda que se diferenciem bem pouco, constitutivamente, de um gato ou cachorro. Aliás, há vacas, galinhas, peixes e porcos feitos de estimação, aos quais os “donos” cultivam algum afeto e nunca se alimentaria deles, embora continuem o fazendo com os demais.

A esse processo Gary Francione<sup>21</sup> denominou “esquizofrenia moral”; a essa proximidade entre todos os animais o filme chama atenção, junto a todo movimento pela Libertação Animal: há uma igualdade fundamental entre todos os animais, a senciência<sup>22</sup>. Ela é a única justificativa para a atribuição de direitos a qualquer ser que seja, para essa geração contemporânea de filósofos da bioética. Se um animal a possui, deve ter o seu interesse mais básico de preservar sua vida, liberdade e integridade preservados, a salvos de qualquer mal gratuito. A única justificativa para que estendamos direitos a cães e gatos, mas não a porcos e vacas é por que a cultura é vista como o Direito, estática e eterna, inquestionável, pela maior parte das pessoas, e essa narrativa é mantida e difundida ideologicamente pelos setores que tem

<sup>18</sup> <https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/brasil-tem-mais-cachorros-de-estimacao-do-que-criancas-diz-pesquisa-do-ibge-16325739>(último acesso em 20/08/2022)

<sup>19</sup> Aqui no Brasil conhecemos bem a célebre frase “você comeria o seu cachorro?”. <http://www.escolhaveg.com.br/voc-comeria-o-seu-cachorro>(último acesso em 20/08/2022)

<sup>20</sup> A título de exemplo ver [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2017/12/29/interna\\_politica,927743/prefeitura-mg-alfenas-fogos-animais-reveillon-barulho-queima-cancela.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2017/12/29/interna_politica,927743/prefeitura-mg-alfenas-fogos-animais-reveillon-barulho-queima-cancela.shtml)(último acesso em 20/08/2022).

<sup>21</sup> Filósofo e advogado proeminente na defesa dos animais.

<sup>22</sup> Capacidade de sofrer e/ou sentir alegria.

interesse (econômico) nessa narrativa.

## 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se trata de um filme engajado, que mostra conhecimento das questões envolvidas no movimento de libertação animal, das problemáticas levantadas, soluções e argumentos propostos, não podia faltar a referência à militância ativista (que no mundo todo tem celebrado ações muitas vezes tão radicais a ponto de vencerem a rigidez da mídia em veicular informação sobre o movimento, fazendo-o de forma pejorativa). Por exemplo, no imaginário do cidadão comum consumidor de carne, o ativista pelos direitos animais é uma pessoa esquelética que “se importa mais com os animais que com os humanos”. Com uma boa dose de comédia o filme trata de enfatizar a lógica completa da libertação animal, tendo como momento alto a cena do caminhão em que coloca-se um dilema entre o grupo de ativistas: deveriam ou não mentir para Mikha, ainda que o ato “imoral” em um sentido fosse o meio necessário para alcançar o efeito maior esperado, e motivado por considerações morais?

A partir do momento da primeira separação entre Mikha e Okja, o foco do filme mudará lentamente, e da saga pela libertação de um animal, o animal próximo e familiar, de estimação, salta-se para a libertação de todos os animais, mais ao final do filme. Essas duas partes finais do filme são mediadas pela atuação junto de Mikha de um grupo de ativistas veganos pela libertação animal. Somos transportados para o interior do grupo ativista e o vemos em ação, desde o momento do planejamento da ação pública de denúncia e exposição da Mirando até a sua execução. O objetivo e o ethos do grupo são colocados sempre em evidência. Podemos então dividir o filme em dois momentos: antes e depois do aparecimento de um grupo ativista pela libertação animal, momentos que perfazem o percurso de formação de Mikha, que ao sair de sua realidade distante e idílica se depara com o mundo como ele é. Ela cresce, paradoxalmente, não quando recebe o presente do avô (que representa um dote de casamento em sua tradição) mas quando se livra dele, ao trocá-lo pela liberdade da amiga.

Ao final do filme, o seu prato predileto (uma espécie de ensopado de peixe) dá lugar a um ensopado de legumes e ela filia-se ao movimento pela libertação animal pelo ato de abster-se de comer carne, após ter estado entre ativistas e ter conhecido os porões da indústria, numa realidade tão distante da sua que a fez fazer a conexão entre a comida, o animal, o sofrimento e a morte. A apresentação do grupo ativista pela libertação animal, quando entram em cena na altura do 43º minuto do filme, revela a tônica destes personagens, que são tidos como estritamente éticos em absolutamente tudo. A grande preocupação do grupo ao encurrular o caminhão que levava Okja ao aeroporto era com a segurança do passageiro que não havia colocado o cinto de segurança. Por diversas vezes eles se mostrarão preocupados com a segurança e o bem-estar dos seres humanos, inclusive aqueles que tomam parte ativa na exploração animal, pois são vistos como meros empregados.

O filme não culpabiliza ou criminaliza os envolvidos; antes os veem como consequência automática e direta de uma lógica estabelecida e sedimentada há muito, verticalmente. Mostra, isso sim, um olhar ironicamente ácido aqueles que mostram “lealdade à empresa”

em que trabalham, do ramo da exploração animal. É o que acontece, por exemplo, com o executivo quando se coloca a correr atrás de Okja, após o motorista ter se recusado a ligar o caminhão e iniciar a perseguição: uma porta de carro abre inesperadamente e o derruba. O próprio motorista deste caminhão que levava Okja sequestrada, antes dela trocar novamente de mãos, entra em cena no filme com a típica “cara de enfado” (a mesma com que termina, num confronto com seus superiores e com aquela ocupação) que caracteriza cada vez mais a juventude obrigada ao trabalho alienante na atual fase do capitalismo.

Esse personagem tão passageiro e deslocado do filme, quando lhe é atribuído falas, demonstra um novo ethos típico de juventude, que reaparece nos membros da FLA à sua maneira. Escancara-se a faceta sobretudo jovem do movimento, percebendo-os em hegemonia principalmente por ter suas raízes de expansão tão fortemente vinculadas às redes sociais e novas tecnologias de informação que incidem em sua completude sobretudo sobre os que nascem inseridos nessa realidade recente. Aparentemente é o contato com esse grupo de jovens em prática revolucionária que acaba libertando o também jovem motorista da empresa, que incorpora o ato de rebeldia que vê se passar em frente a seus olhos e lhe empresta a emoção e o sentido que precisava, pedindo demissão.

Acrescenta-se, portanto, além das demais justificativas para o advento do movimento de libertação animal, um impulso de renovação do mundo; uma vontade irresistível de transformar a realidade e as relações sedimentadas que determinam o estar no mundo. Essa atitude recoloca sentido à vida, e na medida em que é completamente factível (requer apenas que se pare de comer determinados alimentos que podemos facilmente passar sem, usar certos produtos e escolher formas de divertimento que, de qualquer modo, apresentam-se em grande variação e abundância no mundo industrializado contemporâneo e não necessitam mais envolver seres vivos sencientes), causa um apelo tão forte naqueles sedentos por novas formas de existir. Essa revolução se percebe com tanta força atualmente provavelmente porque se trata de uma meta atingível, na mesma medida em que a atividade política organizada em partidos declina entre os jovens que não veem esperanças e possibilidades de mudança contra uma ordem que literalmente sentem independêr deles, estando além de suas forças; estando incompatíveis com a lógica deste tempo, que engole tudo enquanto passa imponente.

O ritmo rápido que nos impuseram torna incompatível a atividade política: entender o regimento de uma sessão plenária na qual não se pode estar presente (a distância; os compromissos; as prioridades, tudo impede esse deslocamento) além de tudo é incompreensível e pouca gente dispõe do tempo (e da vontade) de ler as miríades de páginas que o explicam e resguardam nenhum poder decisório real aos cidadãos não eleitos, e um mínimo de poder ao parlamentar eleito. Tornar-se vegano, ao contrário, se mostra mais conveniente e acomoda-se aos ditames ordinários, dado que o poder sobre a escolha do que se consome é total e os efeitos do boicote sobre a cadeia produtiva é automático. A revolução dentro da sociedade do consumo quer se dar negando-o em demasia, mas também subvertendo-o, ao escolher consumir uma outra alternativa disponível. O consumo politizado é um tópico importante e em ascensão dos estudos sociais contemporâneos.

Creemos ter demonstrado a fecundidade do filme para ser trabalhado em sala de aula,

suscitando múltiplas questões e causando, pela forte carga emocional que carrega, simpatia e engajamento da atenção dos espectadores. Tentamos traçar um plano de interpretação que pode ser útil como guia didático para abordar o filme em sala de aula, a partir das preocupações próprias da disciplina de Filosofia. Não esgotamos, contudo, o potencial didático do filme, e novos olhares advindos de outras preocupações poderão abrir novas vias de exploração do filme, em outras disciplinas da Educação Básica. Nosso texto pretende-se um convite a justamente isso.

## REFERÊNCIAS

FERRIGNO, Mayra Vergotti. **Veganismo e libertação animal**: um estudo etnográfico. Campinas: Março de 2012.

ARTICO, Antonia Márcia. **Ciberativismo e as estratégias comunicacionais nos movimentos abolicionistas veganos**. São Paulo, 2015.

BAZIN, André. **Montagem proibida** In O cinema. Brasília: Ed. Brasiliense.

**Comendo o Planeta: Impactos Ambientais da Criação e Consumo de Animais**, 2º Relatório SVB sobre os Impactos Ambientais da Criação e Consumo de Animais, 2015.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

EISENSTEIN, Sergei. **Dickens, Griffith e nós** In A forma do filme. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: Uma História dos Costumes. Vol 1, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores. 1994.

FERRIGNO, Mayra Vergotti. **Veganismo e libertação animal**: um estudo etnográfico. Campinas: Março de 2012.

PROKOP, Dieter. **Fascinação e tédio na comunicação**: produtos de monopólio e consciência In Coleção Grandes Cientistas Sociais, Ed Ática, 1986.

SILVA, Tagore Trajano de Almeida. **Animais em juízo**. Salvador, 2009.

SINGER, Peter. **Libertação Animal**. Rio Grande do Sul: Lugano Editora, 2004.

SORLIN, Pierre. **Sociología Del cine**. México: Fondo de Cultura Económica.

SOUZA, Camila Carbonar de. **#govegan**: veganismo, vegetarianismo e dever moral nos enquadramentos da mobilização pelos direitos animais no Brasil. Curitiba: 2016.

Sociedade Vegetariana Brasileira (SVB). **Comendo o Planeta**: Impactos Ambientais da Criação e Consumo de Animais, 2º Relatório SVB sobre os Impactos Ambientais da Criação e Consumo de Animais, 2015.

XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**. Ed Graal.



# SOBRE OS AUTORES

**ANA PAULA BERNI FERRAZ** é especialista em Mídia e Educação (UAB/Unipampa) e em Psicologia Escolar (PUCRS). Graduada em Pedagogia (URI). Professora da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, atualmente como docente e supervisora do Curso Normal, no I.E.E. Professor Osmar Poppe, em São Luiz Gonzaga.

**ADRIANA RUSCHEL DUVAL** é jornalista, mestre e doutora em Comunicação Social, pela PUCRS. Professora universitária desde 1997, ingressou como docente na Universidade Federal do Pampa no ano de 2010, onde atua no curso de Jornalismo. Participou da primeira oferta do Curso de Especialização em Mídia e Educação UNIPAMPA/UAB (2021/2023), como professora formadora ligada aos componentes “Narrativas midiáticas do cotidiano” e “Formações discursivas sobre território e identidade”. Também é colaboradora da Folha de São Borja, assinando a coluna “Crônicas da Cidade”, na qual, semanalmente, desde 2010, apresenta personagens ligados ao município e suas histórias de vida.

**AMANDA MUSSI**, pedagoga pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson – Unar (2017), percorreu um breve caminho pela área da saúde antes de se dedicar à Educação. Graduiu-se em Biomedicina pelas Faculdades Integradas Einstein de Limeira (2012), tendo exercido a profissão como estagiária por um período na Irmandade Santa Casa de Misericórdia de Limeira, fase que compreendeu não ser sua vocação. Voltou-se para a área da Educação, se especializando em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (Unar), logo realizou pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Luís (2022) e, recentemente, em Mídia e Educação pela UAB/Unipampa (2023). Trabalhou por cinco anos na área do Ensino Fundamental, Ensino Infantil e da Educação Especial na Prefeitura Municipal de Limeira. Atualmente é professora do Ensino Fundamental pela Prefeitura Municipal de Iracemápolis. Possui grande interesse nos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica.

**ANDERSON NUNES RODRIGUES** é natural de Pinheiro Machado, no Rio Grande do Sul. Professor da Rede Pública Municipal da cidade de Cerrito/RS (2022). Tem especialização em Mídia e Educação pela Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil (2023). Graduado em História/ Licenciatura, pela Universidade Federal de Pelotas, UFPEL (2015). Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas/ UFPEL (2014). Bolsista vinculado ao Programa de Bolsas de Extensão e Cultura/ PROBEC da Universidade Federal de Pelotas, UFPEL (2014). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência/PIBID II promovido pela Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, CAPES em conjunto com à 5° CRE/SEDUC e à SMED/Pelotas de 2010 a 2014, atuando em

Escolas Públicas e Estaduais do município de Pelotas/RS. Membro do corpo Docente do Projeto de Extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Desafio: Pré-Universitário Popular da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL (2017-2018), há mais de dez anos oferece um curso voltado para Educação Popular no município de Pelotas/RS.

**CAMILA DINAT CAMPOS** é graduada em Licenciatura em Ciências Humanas (Unipampa), tem especialização em Metodologia do Ensino de Geografia (UNIASSELVI), em Orientação Educacional (UNIASSELVI) e em Mídia e Educação (UAB/Unipampa). Possui Mestrado Profissional em Educação (Unipampa). Atualmente é professora efetiva na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

**FABIÁN MENDOZA QUESADA** é profissional em Estudos Literários pela Universidade Nacional da Colômbia. Possui Mestrado em Educação, na linha de Cultura e Diversidade, pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), e Especialização em Mídia e Educação, pela Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil (UNIPAMPA/UAB). Atualmente mora em Porto Alegre/RS, onde atua como tradutor e professor de espanhol no Instituto Cervantes.

**GEDER PARZIANELLO** é professor da Unipampa, doutor em Comunicação, com pós-doutorado pela Universität Paderborn (Bolsa Capes 2012-2013), na Alemanha, onde também lecionou, junto à Universität zu Köln (2014). Foi membro gestor de implantação da Universidade Federal do Pampa (2008-2012) e trabalhou na elaboração, criação e aprovação do projeto da Pós-graduação em Mídia e Educação pela Unipampa e Universidade Aberta do Brasil (UAB), com financiamento da Capes. É líder do Grupo de Pesquisa Diálogos do Pampa, registrado desde 2010, no CNPq. Atua como pesquisador associado do Céditec da Universidade de Paris XII, e como pesquisador visitante, visiting scholar ou pesquisador em outras universidades estrangeiras, tendo estado em instituições da Itália, do México e dos Estados Unidos, além de ter atuado na implantação do primeiro curso de Comunicação na Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique, África, em 2003.

**JOÃO BATISTA MAGALHÃES PRATES**, bacharel em Licenciatura em Filosofia pela UFSP, Universidade Federal de São Paulo e mestre em Filosofia (UNIFESP); tem pós-graduação em Legislativo, Controle Externo e Políticas Públicas no Brasil, pela EPCMS, Especializações em Gestão e Controle Social das Políticas Públicas e em Direito Público Municipal (EP-CMS). É especialista em docência, com ênfase na Educação Básica (IFMG); Ensino de Sociologia (UFMS); em Educação Física Escolar (Ufpel), Mídia e Educação (UAB/Unipampa) e em Gestão de Organização Pública em Saúde (UFMS). É pesquisador em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com ênfase em Ética e Filosofia Política.

**JOSEANE EVANGELISTA** é especialista em Mídia e Educação (UAB/UNIPAMPA); Educação Continuada e Permanente em Saúde (UNIC/MT); e Metodologias Ativas e Ensino Híbrido (UNIAMÉRICA/PR). Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso (2004). Atuou como técnica de nível superior no Centro de Informações Estratégicas de Vigilância em Saúde de Cuiabá - CIEVS/Capital, por dez anos. É apoiadora institucional (OPAS) no Centro de Informações Estratégicas de Vigilância em Saúde de Mato Gros-

so - CIEVS MT para Vigilância Baseada em Eventos (VBE) na detecção e monitoramento de rumores veiculados na mídia, na plataforma Epidemic Intelligence form Open Sources (EIOS/OMS), e outros meios de comunicação para emissão de alertas ou solicitação de checagem de veracidade noticiada para potencial risco de emergência em saúde pública. É professora de Língua Inglesa na rede Municipal de Educação de Cuiabá, desde 2020. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.

**KARINE BITENBENDER** é professora da rede estadual do Rio Grande do Sul. Formada em Letras e Jornalismo pela Universidade Federal Fluminense, é especialista em Mídia e Educação pela Universidade Federal do Pampa. Atualmente cursa o mestrado em História da Literatura, na Universidade Federal do Rio Grande, com seu projeto de dissertação intitulado “Identidade judaico-gaúcha: Esther e os ciclos do imigrante em Moacyr Scliar”. Desde 2016 escreve o blog “Escritas no tempo incógnito”.

**LAURA BENEVIDES ROLAND** é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Participou, como bolsista, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UERGS – 2016/2018). Em 2018 integrou a equipe do projeto de pesquisa “A Formação Matemática dos Professores de Anos Iniciais em Tempos de Cibercultura”. Participou como bolsista da Residência Pedagógica (RP) na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Tem especialização em Mídia e Educação (UAB/Unipampa) e em Administração Escolar, Supervisão e Orientação (UNIASSELVI). Atualmente é professora da rede municipal de Cachoeira do Sul/RS e participante do grupo de pesquisa Diálogos do Pampa (Unipampa).

**LEANDRO RAMIRES COMASSETTO** é graduado em Comunicação Social/Jornalismo e licenciado em Letras - Português e em Letras – Espanhol. Mestre em Linguística e doutor em Comunicação Social. Atualmente é professor do curso de Jornalismo da Unipampa e, na Especialização em Mídia e Educação (UAB/Unipampa), em sua primeira oferta (2021/2023) foi coordenador do curso. Tem experiência profissional na área da Comunicação e do Jornalismo, tendo atuado em jornais, rádios e televisão, em Santa Catarina e no Paraná. É avaliador institucional e de cursos (presenciais e EaD) do Inep/MEC. É autor dos seguintes livros: As razões do título e do lead - uma abordagem cognitiva do texto jornalístico; A voz da aldeia: o rádio local e o comportamento da informação na nova ordem global; ACCS - Associação Catarinense de Criadores de Suínos - 50 Anos de história.

**LUCAS CORDEIRO** é licenciado em Pedagogia (Universidade Estadual Vale do Acaraú - CE, 2010), possui Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Educacional (Universidade Estadual Vale do Acaraú - CE, 2012), Coordenação Pedagógica (Faculdade Européia de Administração e Marketing - PE, 2013) e em Mídia e Educação (Universidade Federal do Pampa - RS, 2023). É Mestre em Tecnologias Emergentes na Educação (MUST University - Florida USA, 2023). É professor da Educação Básica em Rede Pública Municipal de Ensino, já atuou como Professor Formador, Supervisor Pedagógico e Diretor Escolar.

**MIRO LUIZ DOS SANTOS BACIN** é jornalista (Unisinos/1985), mestre em Comunicação (Unisinos/1999) e doutor em Comunicação Social (PUCRS/2006). Avaliador ad-hoc (de curso

e instituição) e elaborador e revisor de itens INEP/MEC. Professor Associado IV Unipampa/RS; Membro da CPA/Unipampa; Membro do Conselho Universitário/Unipampa. Atua como docente nas áreas de redação, edição, legislação e ética jornalística, fotojornalismo e jornalismo esportivo. Desenvolve pesquisa empírica, desde 2010, intitulada “Jornalismo Humanizador em Crônicas do Cotidiano”, para a qual produz fotografias para a coluna semanal “Crônicas da Cidade”, na Folha de São Borja. Na Especialização em Mídia e Educação lecionou os componentes curriculares “Mídia e Educação” e “Produção de Sentido em Linguagens Imagéticas”. Como profissional do jornalismo trabalhou em jornal, rádio e televisão no Rio Grande do Sul. É fotógrafo, ilustrador e artista plástico.

**ROSANA SCHMECHEL** é professora de Língua Portuguesa no Município de Santo Cristo, na rede Estadual do RS e na Fundação Educacional Machado de Assis (FEMA) no Município de Santa Rosa. Licenciada em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e pós-graduada em Mídia e Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Universidade Aberta do Brasil (UAB). Mãe da Caroline e esposa do Jardel. Apaixonada pela educação e pelo ensinar.

**ROSELAINÉ MORAES DE MORAES BARCELLOS** é aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (Unipampa/Bagé), aluna da especialização em Psicopedagogia (UFSC). Especialista em Mídia e Educação, em Alfabetização Matemática e em Supervisão e Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia. Professora, na rede privada de ensino, desde 2006; e professora, na rede municipal, desde 2010.

**SANDRA BARBOSA PARZIANELLO** é doutora e mestra em Ciência Política pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (PPGCPol) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), possui graduação em Comunicação Social - Habilitação Jornalismo, especialização em Docência do Ensino Superior pela União Educacional de Cascavel (PR) e graduação em Bacharelado em Ciências Sociais - ênfase em Ciência Política pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus São Borja/RS. Possui experiência docente no ensino fundamental, técnico, graduação e pós-graduação nas áreas de Comunicação, Ciências Humanas e Sociais. Atuou como jornalista em jornais impressos e assessora de imprensa do Poder Legislativo de São Borja (RS), sob registro 13.828 MTB/RS. Atualmente tem atuado como Professora Formadora em cursos de especialização (pós-graduação lato sensu), desenvolvidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB - FURG/Unipampa - EaD); é membro do Grupo de Estudos de Retórica Avançada, vice-líder do Grupo de Pesquisa Diálogos do Pampa (Unipampa) CNPq, sócia-fundadora da Sociedade Brasileira de Retórica (SBR) e sócia-fundadora da Organización Iberoamericana de Retórica (OIR). Durante o doutorado atuou como pesquisadora/bolsista (CAPES/FAPERGS). Áreas de pesquisa e atuação: teoria política; teoria do discurso; populismo; crise das democracias; mídia e educação; comunicação e política social; gestão pública.

**SHEILA DE OLIVEIRA GOULART** é doutoranda em Educação (UFSM) e tem Mestrado em Educação (Escola Superior em Educação do Instituto Politécnico do Porto/Portugal) e em Gestão de Organizações Públicas (UFSM). Também possui Especialização em Administração Pública Municipal (UFSM), em Mídia e Educação (UAB/UNIPAMPA) e em Gestão Pública

Federal (UFSM). É bacharel em Ciências Contábeis (PUCRS) e licenciada em Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional (UFSM). Está vinculada ao Instituto Federal Farroupilha como técnica-administrativa em Educação (TAE) junto à Reitoria da entidade.

**SIDNEY PIRES MARTINS** é doutorando em Políticas Públicas, mestre em Administração e mestrando em Educação Tecnológica. Especialista em Administração em Marketing Estratégico, Gestão Educacional, Ensino e Tecnologias Educacionais, Educação Básica, Práticas Pedagógicas e em Didática e Trabalho Docente. É graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, em Administração e em Pedagogia. Tem atuação na docência na Educação Básica, em graduação e pós-graduação.

**VINÍCIUS FERREIRA LANER** é doutor em Direito - Área de Concentração Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNISC) (2017). Mestre em Desenvolvimento Regional, área de concentração Desenvolvimento Político-Institucional, pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2002). Possui graduação em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2000) e graduação em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo pela Universidade de Santa Cruz do Sul (1999). É professor concursado do Departamento de Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul desde agosto de 2002. Foi professor concursado da Universidade de Caxias do Sul (2003/2005). Foi Professor substituto na UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). Foi professor substituto na FURG (Universidade Federal do Rio Grande). Também lecionou no ensino médio profissionalizante. Atualmente está atuando nos cursos de Direito UNISC em Santa Cruz do Sul, graduação e pós-graduação (lato sensu). Orientador de Estágios do Curso de Direito UNISC Santa Cruz do Sul. É professor formador UAB/UNIPAMPA no curso Mídia e Educação. Tem experiência na docência na área de Direito, com ênfase em Direito Civil e Prática Jurídica. É advogado militante nas comarcas da região. Conselheiro da Subseção da OAB Santa Cruz do Sul.

**YANN ARAUJO** é professor graduado em Letras com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa. Tem especialização em Mídia e Educação, pela Universidade Aberta do Brasil/ Universidade Federal do Pampa. Atua como professor de Ensino Fundamental II da prefeitura de Fortaleza e é um crente ferrenho na educação pública.

# MÍDIA & EDUCAÇÃO

## estudos e reflexões

Organizadores

Adriana Ruschel Duval

Leandro Ramires Comassetto

