

BÁRBARA MALCUT FELIPE

CULTURAS QUE EMERGEM NA ESCOLA: pesquisa na internet, produção audiovisual e competências midiáticas de jovens estudantes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Monica Fantin

Co-orientadora: Prof. Dra. Gilka Girardello

FLORIANÓPOLIS

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Felipe, Bárbara Malcut

Culturas que emergem na escola : pesquisa na internet, produção audiovisual e competências midiáticas de jovens estudantes / Bárbara Malcut Felipe ; orientadora, Monica Fantin ; coorientadora, Gilka Girardello. - Florianópolis, SC, 2016.

104 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Mídia-Educação. 3. Competências Midiáticas. 4. Episódios de Aprendizagem Situados. 5. Teatro do Oprimido. I. Fantin, Monica. II. Girardello, Gilka. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bárbara Malcut Felipe

CULTURAS QUE EMERGEM NA ESCOLA: pesquisa na internet, produção audiovisual e competências midiáticas de jovens estudantes

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 15 de setembro de 2016

Prof. Dr. Elison Antonio Paim

Coordenadora do Curso

Banca Examinadora

Professora Dra. Monica Fantin

Orientadora

Professora Dra. Gilka Girardello

Co-Orientadora

Professora Dra. Andrea Pinheiro Cavalcante

Universidade Federal do Ceará

Professor Dr. Augusto Cesar Leiro

Universidade Federal da Bahia

Professora Dra. Fernanda Muller

Universidade Federal de Santa Catarina

Professora Dra. Dulce Márcia Cruz

Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho à minha mãe, Marilina Felipe.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho finalizado nunca é fruto de apenas um coração. Se somos resultado das culturas que nos interpelam, sinto o dever de agradecer aos que me ajudaram, das mais diversas formas, a chegar até aqui.

À minha mãe, Marilina Felipe, que mais uma vez superou todas as expectativas. Obrigada pelo incentivo aos estudos desde sempre; pela confiança no meu trabalho; pela presença em cada conquista. Mãe, não quero me estender por aqui. Você merece um capítulo à parte.

Ao Vinícius Meyer, meu parceiro da vida, que nestes 10 anos tem apoiado cada uma das minhas escolhas. Obrigada por me ajudar a superar a distância; por estar comigo sempre que eu precisei; obrigada pela confiança nos meus planos nem sempre óbvios ou lineares.

Ao Rogério Martins Rocha e ao Rogério Martins Rocha Júnior, não apenas pela hospitalidade, mas sobretudo pelo carinho e pelos momentos compartilhados. Aqui também estendo meus agradecimentos aos demais familiares que contribuíram com esta etapa da minha vida, principalmente minha avó, Hirma Malcut Felipe, e meus tios, Luiz Rafael Felipe e Paulo Ramiro Felipe.

Agradeço aos colegas de mestrado, que não apenas compartilharam saberes teóricos, mas dividiram comigo seus sentimentos. Eu aprendi muito com vocês.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Monica Fantin, pelo direcionamento e apoio nesta caminhada. Se nem sempre os caminhos são nítidos, você me ajudou a tornar este trajeto mais claro. Obrigada aos professores que participaram da qualificação deste trabalho: Dra. Andrea Pinheiro Cavalcante, Dr. Cesar Leiro e Dra. Gilka Girardello. O olhar de vocês contribuiu muito com esta caminhada. Também agradeço às professoras Dra. Fernanda Muller e Dra. Dulce Márcia Cruz pela disponibilidade e aceite de participação na banca de defesa. Aqui, estendo meus agradecimentos a todos os demais professores e funcionários da Universidade Federal de Santa Catarina e do Colégio de Aplicação - UFSC, que através de seus trabalhos me ajudaram nesta conquista. Aproveito para agradecer a todos os estudantes que participaram da pesquisa: muito obrigada por cada momento partilhado. Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, pela bolsa que possibilitou o desenvolvimento de minha pesquisa.

Agradeço a Deus, ao universo, ou o que quer que esteja por trás desta lógica inconstante; desta harmonia desconexa; desta congruência contraditória que faz nossas vidas girarem. Obrigada por me trazer até aqui.

Um navio está seguro no porto, mas não é para
isso que navios são feitos.

William G.T. Shedd

RESUMO

O presente estudo busca refletir sobre as competências midiática de jovens estudantes em contexto escolar, sobretudo em relação a pesquisas escolares. Com o objetivo de entender como os estudantes compreendem a cultura do outro e a própria cultura a partir de pesquisas na internet e de produções midiáticas, foi desenvolvida uma investigação qualitativa, embasada nos preceitos da mídia-educação. O campo empírico envolveu uma turma de estudantes do 8º Ano de uma Escola Pública de Florianópolis onde foram realizadas observações-participante e intervenções didáticas a partir dos Episódios de Aprendizagem Situados/EAS (RIVOLTELLA) e do Teatro do Oprimido/TO (BOAL), aqui entendidos como metodologias de ensino e de pesquisa. A partir dos conceitos de cultura (HALL) e seus desdobramentos nas culturas escolares, juvenis e digitais, na interface educação e comunicação foram abordados os papéis da mediação (MARTIN-BARBERO), dos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL) e das competências midiáticas (FERRÉS; PISCITELLI) na perspectiva da mídia-educação. As conclusões destacam os diferentes conceitos de cultura que emergiram nos processos de produção midiática dos jovens; a necessidade de promover os novos letramentos e as competências midiáticas entre os estudantes sobretudo em pesquisas escolares; e as possibilidades de relação entre a metodologias EAS e o TO na perspectiva mídia-educativa.

Palavras-chave: Jovens. Competências Midiáticas. Escola. Cultura. Episódios de Aprendizagem Situados. Teatro do Oprimido. Pesquisa na Internet

ABSTRACT

This study aims to reflect on the media skills of young students in schools, especially in relation to school research. In order to understand how students understand another culture and their own culture from research on the internet and media productions, a qualitative research, based on media education precepts was developed. The empirical field involved a group of students from the 8th year in a public school of Florianopolis. Participating observations and educational interventions were performed from Episodes of Situated Learning/EAS (RIVOLTELLA) and the Theatre of the Oppressed/TO (BOAL), here understood as teaching and research methodologies. From the concepts of culture (HALL) and its development in school, youth and digital culture, in education and communication interface the roles of mediation (MARTIN-BARBERO), the new literacies (LANKSHEAR; KNOBEL) and media skills (FERRÉS; PISCITELLI) were addressed from the perspective of media education. Conclusions highlight the different concepts of culture that emerged in media production processes of young people; the need to promote new literacies and media skills among students especially in school research; and the possibilities of relationship between EAS methodologies and the TO on media-educational perspective.

Keywords: Youth. Media skills. School. Culture. Episodes of Situated Learning. Theatre of the Oppressed. Research on the Internet.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação entre Episódios de Aprendizagem Situados e New London Group	62
---------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Mapa das Mediações.....	41
Ilustração 2 – Componentes dos Multiletramentos.....	45
Ilustração 3 – Árvore do Teatro do Oprimido.....	64
Ilustração 4 - Prática de TO sobre notícias relacionadas a Florianópolis – greve municipal	72
Ilustração 5 - Discussão sobre a cultura de Florianópolis.....	73
Ilustração 6 – Estudantes encenando o conteúdo do AV produzido (turismo)	75
Ilustração 7 – Considerações sobre os trabalhos produzidos em Huelva.....	75
Ilustração 8 – Slide 1.....	77
Ilustração 9 – Slide 2.....	78
Ilustração 10 – Slide 3.....	79
Ilustração 11 – Slide 4.....	79
Ilustração 12 – Slide 5.....	80
Ilustração 13 – Slide 6.....	80
Ilustração 14 – Slide 7.....	81
Ilustração 15 – Slide 8.....	82
Ilustração 16 – Criação coletiva do Tutorial.....	86
Ilustração 17 – Estudantes pesquisando com celular.....	87
Ilustração 18 – Estudantes pesquisando com celular II.....	87
Ilustração 19 – Estudantes pesquisando com celular III.....	88
Ilustração 20 – Estudantes pesquisando com celular IV.....	88

LISTA DE SIGLAS

AV	Audiovisual
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
CA	Colégio de Aplicação
TO	Teatro do Oprimido
EAS	Episódios de Aprendizagem Situados
NLG	New London Group
MC	Matrizes Curriculares
FI	Formatos Industriais
LP	Lógicas de Produção
CR	Competências de Recepção
AMI	Alfabetização Midiática e Informacional
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
PROBLEMATIZANDO INQUIETAÇÕES.....	17
DELIMITANDO O PERCURSO.....	18
1. UM PASSEIO PELA(S) CULTURA(S).....	23
1.1 DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL À HIBRIDIZAÇÃO.....	23
1.2 CULTURA DE TODOS E PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA.....	25
1.2.1 Sociedade Informacional, Cultura Digital e da Convergência	28
1.2.2 Culturas Juvenis.....	31
1.2.3 Culturas Escolares.....	33
1.2.4 Navegando pela internet.....	35
1.2.5 Culturas, escola, juventude, internet e elementos locais: uma síntese	38
2. EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: LETRAMENTOS E COMPETÊNCIAS.....	39
2.1 ONDE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO SE ENCONTRAM.....	39
2.1.1 Multiletramentos no contexto da Mídia-Educação.....	44
2.1.2 Educação e comunicação: uma síntese em pesquisas escolares	48
2.2 COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS E PRODUÇÃO DE TEXTOS DIGITAIS.....	49
2.2.1 Competências Midiáticas	49
2.2.2 Produção de Textos Digitais	52
2.3 DA COMUNICAÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTOS MIDIÁTICOS: UMA SÍNTESE	54
3. PESQUISA NA INTERNET E PRODUÇÃO MIDIÁTICA DOS ESTUDANTES	57
3.1 IDEIAS NORTEADORAS.....	57
3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	58
3.2.1 Episódios de Aprendizagem Situados (EAS)	60
3.2.2 Teatro do Oprimido (TO)	63
3.3 O CAMPO E OS SUJEITOS.....	65
3.4 PLANEJAMENTO DAS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS.....	66
3.5 INTERVENÇÕES DIDÁTICAS.....	67
3.5.1 Culturas locais/regionais no contexto digita	70
3.5.2 Construção cultural e identitária dos jovens: algumas mediações escolares	74
3.5.3 Letramentos midiáticos na escola	77
3.5.4 Competências midiáticas: promovendo e refletindo sobre as práticas	83
3.5.5 Pesquisa na internet e produção midiática dos estudantes: uma síntese	89
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
4.1 NOÇÕES DE CULTURA	91
4.2 POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE EAS E TO NO CONTEXTO MÍDIA- EDUCATIVO.....	94
4.3 DESDOBRAMENTOS	96
4.4 RETICÊNCIAS.....	97
5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	99
APÊNDICE	103

INTRODUÇÃO

Os temas de pesquisa muitas vezes surgem de inquietações pessoais ou situações vividas pelos investigadores. Neste caso não foi diferente. Por isso vou começar contando sobre duas ocasiões que me intrigaram e que compõem o início da trajetória deste trabalho.

A primeira delas ocorreu em 2011, quando assisti a um vídeo institucional no *Youtube* em que apresentavam uma “escola do futuro”¹. Com muita tecnologia, telas por todos os cantos e amplas possibilidades de aprendizagem, o que mais chamou minha atenção foi a cena inicial, em que uma pequena estudante encostava a ponta do dedo em uma parede de vidro e, instantaneamente, entrava em contato com outro estudante, de outro país. Eles conversavam e, simultaneamente, balões de fala, desses que vemos em quadrinhos, traduziam o diálogo, que acontecia em idiomas distintos.

Meu primeiro pensamento foi: esse relacionamento é possível hoje! Não da mesma forma, não com a mesma estética, mas a estrutura disponível hoje já possibilita tal interação. E também fiquei satisfeita em perceber que não era a única que entendia a relação e a aproximação entre países como uma dádiva das tecnologias (hoje tenho certeza de que somos muitos defendendo esta visão).

A segunda situação aconteceu em 2012, quando realizei minha primeira viagem internacional. O destino era a Suíça e minhas expectativas eram enormes. Comecei a desbravar o país pela internet. Conheci de Zurich a Zermatt, dos Alpes aos lagos, dos chocolates aos queijos e vinhos. Aprendi sobre o sistema de transporte público, a divisão dos cantões, os idiomas oficiais. Vasculhei os sites das universidades, a estrutura escolar, os teatros e os museus. Andei pelas ruas através do *Google Street View*, li blogs de brasileiros que já haviam visitado a Confederação Helvética, estudei a história e a moeda deles. Enfim, conheci a Suíça sem ao menos sair de casa.

Mero engano! Literalmente em meus primeiros passos nas terras suíças me deparei com algo que texto, vídeo ou imagem nenhum deu conta de transmitir: a experiência pela vivência. Quando digo “literalmente em meus primeiros passos” é porque eu não havia lido sobre o apego dos suíços a cachorros, não imaginava como os bichinhos faziam parte do cotidiano dos moradores, a ponto de eu quase me deparar com mais cães do que pessoas no hall do aeroporto (isso sem contar em praças, lagos e restaurantes). Mas não foi apenas o “desconhecido” que me surpreendeu. O sistema de trens, tão especulado por mim, consegui me sobressaltar em particularidades sobre as quais eu já havia me debruçado em inúmeros acessos. Após exatos 30 dias na terra dos relógios e canivetes, voltei para casa com uma certeza pessoal: eu não conseguiria desbravar um local apenas pela internet.

Estas duas ideias (de que a internet facilita a relação entre culturas, mas que ela não é suficiente para conhecer o outro) estiveram engavetadas em algum local de minha mente, até que eu precisei de um “problema” para trilhar o caminho acadêmico. Reestruturando questões pessoais e com a ajuda de minha orientadora, transformei minhas inquietações em problemática de pesquisa e, posteriormente, em investigação. Apresento a seguir esta construção.

PROBLEMATIZANDO INQUIETAÇÕES

Embora a internet seja uma das grandes ferramentas que impulsionaram a globalização da cultura, conforme apontam os teóricos dos Estudos Culturais, não se pode negar a existência de elementos locais ou nacionais na rede. Desta maneira, componentes culturais relacionados à tradição e/ou específicos de um determinado grupo encontram no mundo virtual uma possibilidade de expressão.²

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=aJu6GvA7jN8>

² Sobre a relação “cultura local e internet”, é possível encontrar trabalhos que tratam, sobretudo, da análise de sites e/ou páginas específicas de determinados grupos. No entanto, estudos referentes à **percepção sobre o outro** ainda

Entre os discursos corriqueiros sobre a rede, a ideia de que com ela é possível “conhecer o mundo todo” é bastante frequente. Neste sentido, pesquisar aspectos de culturas diferentes a partir da internet e investigar como estudantes percebem as igualdades e diferenças, pode contribuir com sua formação cidadã e aumentar a percepção deles sobre o outro e também sobre si próprios.

No entanto, tal afirmativa prevê uma diminuição da experiência gerada pela vivência, na medida em que supõem que a busca online por informações é suficiente para tal conhecimento. Além disso, não considera as possibilidades de informações errôneas, visões estereotipadas e falta de fontes confiáveis, que podem prejudicar o entendimento sobre a outra cultura.

Nesse processo, há riscos de apropriações diversas, inclusive visões equivocadas sobre as diferentes culturas e características do outro, o que remete ao conceito de Internet Literacy e/ou Information Literacy (FANTIN, 2010), que implica em saber procurar, selecionar, certificar e analisar criticamente as informações na internet. Assim, no contexto dessa problemática sobre as formas de apropriação das informações na internet, no que diz respeito às diferentes culturas e práticas juvenis, a questão de pesquisa foi sintetizada da seguinte forma: **como os estudantes compreendem a cultura do outro e a própria cultura a partir de pesquisas na internet e da produção audiovisual?**

Esta questão buscou analisar especialmente três aspectos: a noção de cultura entre os estudantes; a busca por informações na internet; a apropriação de informações pelos estudantes mediada pela produção de audiovisuais (AV). Desta pergunta, portanto, surgiram outras questões: como os jovens fazem pesquisa escolar na internet? Quais sites são utilizados na busca e como os escolhem? Há uma preocupação em conferir as fontes/com a confiabilidade das fontes? Há preocupação em referenciar imagens e informações? Quais elementos culturais foram selecionados e por quê? Quais competências são desenvolvidas nesse processo? Que aprendizagens a internet possibilita? Como a produção colaborativa de um audiovisual contribui com a compreensão de si e do outro?

Diante de tais questões, esta investigação teve como **objetivo geral** identificar como a pesquisa na internet e a produção audiovisual de estudantes podem contribuir com a compreensão da própria cultura e de outras. Assim, os **objetivos específicos** se referiram a: refletir sobre como os estudantes fazem pesquisa na internet; analisar como os estudantes produzem conteúdos midiáticos; identificar as competências midiáticas e informacional dos estudantes; e refletir sobre possíveis aproximações entre EAS e TO.

DELIMITANDO O PERCURSO

O processo investigativo, por seu caráter de busca e curiosidade, pode facilmente levar o pesquisador a adentrar caminhos bifurcados, rotas desnecessárias e até mesmo fazê-lo se perder. Tal qual Alice³, é possível que o decurso do trabalho leve o investigador a questionar sua própria identidade, a transformar o impossível em palpável e inclusive supor-se como louco. Obviamente, sem desconsiderar a presença do Coelho Branco e seu sentimento de atraso latente, as oscilações do processo investigativo parecem poder sempre despistar o pesquisador. Mas diferente de Alice, aqui se sabe para onde se quer ir e, por isso, nem todo caminho serve. Desta forma, abordaremos a seguir os passos e a organização da pesquisa realizada.

Inicialmente é importante contextualizar esta investigação, que possui relação com dois projetos maiores. O primeiro, coordenado pela Professora Dra. Monica Fantin, intitula-se “Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares

são poucos evidenciados. O que se observa, são investigações acerca da relação “pesquisa e internet” de maneira ampla, principalmente em relação a pesquisas escolares.

³ Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll

e culturais” (FANTIN, 2013). Buscando verificar as práticas de multiletramentos e as aprendizagens de crianças e jovens em duas escolas de Florianópolis, este estudo aplica a metodologia Episódios de Aprendizagem Situada (EAS) e objetiva conduzir diálogos entre o aprender formal e o informal. O outro projeto, “Competências midiáticas em cenários brasileiros e euramericanos” (BORGES, 2014), coordenado pela Professora Dra. Gabriela Borges (UFJF) e com participação de pesquisadores de seis universidades brasileiras, entre as quais a UFSC, integra a Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación, Alfamed⁴, presidida pelo Professor Dr. Ignacio Aguaded, da Universidade de Huelva, Espanha. Com o propósito de mapear competências midiáticas de professores, estudantes e comunicadores, tal pesquisa pretende analisar as referidas competências e as relações possíveis entre os diferentes contextos socioculturais pesquisados.

A presente investigação integra e dialoga com estes dois projetos, utilizando a metodologia EAS na intervenção didática, aplicando questionários e colaborando com o levantamento de dados, assim como tratando e analisando os mesmos⁵. Esta relação com trabalhos mais amplos, especificamente com a rede Alfamed, contribuiu também com o desenvolvimento da presente pesquisa, na medida em que se estabeleceu uma parceria com investigadores espanhóis. Além disso, devido à relação da pesquisadora com as artes cênicas e trabalhos previamente realizados por ela sobre o Teatro do Oprimido (BOAL, 2005), esta modalidade teatral também comporta as intervenções didáticas do presente trabalho.

Desse modo, esta pesquisa possui natureza aplicada, visto que envolveu a utilização de “[...] uma proposta e a ‘produção de objetos’ que se referem a atividades de produção de mídia e suas reflexes” (Rivoltella 2009, p.133), além de referir-se a interesses específicos, visar à utilidade social e prática do conhecimento. Em relação à abordagem, por considerar as subjetividades dos sujeitos, sem traduzi-las em números ou técnicas estatísticas, foi qualitativa. Exploratória do ponto de vista dos objetivos, ela aproximou-se de uma investigação participante, na medida em que considera os sujeitos da pesquisa como parceiros e produtores de conhecimento e, dessa interação e diálogo entre a pesquisadora e os integrantes, os dados para análise surgiram.

Os sujeitos desta pesquisa foram estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Por enfatizar a utilização midiática por jovens, foi escolhida uma turma do 8º ano, com alunos entre 13 e 14 anos, e a investigação foi desenvolvida no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, durante o primeiro semestre de 2015. Também houve participação de uma turma de jovens estudantes da cidade de Huelva, na Espanha, que, embora não tenha sido analisada neste trabalho, possibilitou sua realização. Considerando as limitações de uma pesquisa de mestrado, este estudo contou com a colaboração de estudantes brasileiros e estrangeiros, mas se limitou a analisar o primeiro grupo. No entanto, vale ressaltar que os dados levantados em ambos os contextos poderão ser objeto de reflexão para estudos futuros.

Os instrumentos da pesquisa envolveram observação, intervenções didáticas e performances, que foram registrados em diário de campo e com auxílio de recursos audiovisuais. Assim, as etapas da pesquisa envolveram: Estudo teórico; Pesquisa empírica, com etapas de observação, intervenções didáticas e performances, que podem ser assim resumidos: 1) Observação e aproximação com os alunos integrantes do projeto; 2) Intervenção Didática segundo pressupostos da metodologia EAS: a) Discussão inicial sobre cultura: utilizando algumas técnicas do Teatro do Oprimido como ferramenta de problematização social; b) Levantamento sobre pesquisa na internet: passos, demonstração e problematização; c) Pesquisa na Internet sobre outra cultura: os estudantes foram convidados a explorar a cidade de Huelva utilizando apenas a internet. Da mesma forma, os estudantes espanhóis foram incentivados a pesquisar na internet sobre

⁴ <http://www.redalfamed.org/>

⁵ Infelizmente não foi possível finalizar algumas análises previamente propostas devido a mudanças no cronograma da pesquisa da Red Alfamed (que modificou a data da aplicação dos questionários e, conseqüentemente, o período de análise dos dados).

Florianópolis; d)Produção Audiovisual sobre outra cultura: os estudantes brasileiros foram divididos em grupos de até três pessoas e produziram documentários de até um minuto sobre Huelva; e)Discussão sobre o audiovisual produzido: utilizando algumas técnicas do Teatro do Oprimido, os estudantes do Colégio de Aplicação da UFSC problematizaram e discutiram sobre os documentários que produziram; f)Recepção e Análise do trabalho realizado pelo outro grupo/cultura: nesta etapa houve uma troca entre os trabalhos produzidos, sendo que a recepção pelos estudantes do Colégio de Aplicação foi acompanhada;

Conhecer trabalhos realizados no domínio da investigação em curso contribui não apenas para uma aproximação sobre o tema, os pesquisadores, os métodos e alguns autores corriqueiros, mas também para auxiliar em uma delimitação mais precisa e original acerca da própria pesquisa. Por isso, foi realizada uma Revisão Bibliográfica que buscou conhecer melhor o campo da interface educação e comunicação, especificamente nos temas de interesse da presente investigação. A Revisão Bibliográfica⁶, que trabalhou com cinco bancos de dados, em quatro idiomas, e verificou mais de dois mil estudos, não encontrou investigações que relacionassem pesquisas na internet com compreensões sobre culturas de outros países. Diante desse quadro, observamos que a questão de pesquisa deste trabalho apresentou-se como original e pouco abordada, embora possuísse um número considerável de aproximações teóricas e metodológicas, que justificaram seu aprofundamento.

Assim, foi possível delimitar com melhor precisão a presente investigação, direcionando-a ao ambiente escolar, em contextos formais de aprendizagem, na interface educação e mídias, especificamente no desenvolvimento de compreensões sobre culturas de países diferentes a partir de pesquisas na internet. A produção audiovisual como possibilidade de expressão e experiência estética, além da Metodologia EAS e do Teatro do Oprimido como instrumento de problematização social, completam a especificidade da investigação.

Vale ressaltar que além deste levantamento, outras referências fundamentam este trabalho, como: cultura (HALL, 1997), letramento digital e informacional (RIVOLTELLA, 2008; FANTIN, 2010), jovens e internet (PAIS, 2003, 2006, BEVORT; BRÉDA, 2008), competências midiáticas (FERRES, PISCITELLI 2012, AGUADED, 2010), mediações (MARTIN-BARBERO, 2009), Episódios de Aprendizagem Situados (RIVOLTELLA, 2012), Teatro do Oprimido (BOAL, 2005), dentre outros.

Além desta introdução em que situamos a investigação e delimitamos o percurso, o trabalho estrutura-se da seguinte forma:

No primeiro capítulo abordamos teoricamente o tema *cultura*, sobretudo na perspectiva epistemológica (HALL, 1997), com ênfase às Culturas Escolares (BRUNER, 2001), Culturas Juvenis (PAIS, 2003), Cultura Digital (FANTIN; RIVOLTELLA, 2013), Cultura da Convergência (JENKINS, 2008) e Culturas Locais e Globais (BAUMAN, 2001, CANCLINI, 1997, GIDDENS, 2000).

No segundo capítulo, discorremos sobre a interface educação e comunicação, abordando principalmente as Mediações (MARTIN-BARBERO, 2009), a Mídia-Educação (FANTIN, 2006, RIVOLTELLA, 2009, BUCKINGHAM, 2008), além dos Multiletramentos (FANTIN, 2010, 2011, LANKSHEAR; KNOBEL, 2011) e das Competências Midiáticas (FERRÉS; PISCITELLI, 2012).

No terceiro capítulo apresentamos e analisamos a etapa empírica do trabalho. Para isso, elencamos as ideias norteadoras desenvolvidas durante os dois primeiros capítulos teóricos; apresentamos alguns aspectos metodológicos, especialmente relacionados aos Episódios de Aprendizagem Situados e ao Teatro do Oprimido; esclarecemos sobre o planejamento das intervenções didáticas; e a partir de algumas situações observadas tecemos nossas reflexões

⁶ O relatório da Revisão Bibliográfica encontra-se no Apêndice A deste trabalho.

seguindo principalmente quatro eixos de análise: culturas locais/regionais no contexto digital; construção cultural e identitária dos jovens; letramento midiático na escola; e competências midiáticas.

Por fim, nas Considerações Finais destacamos os diferentes conceitos de cultura que emergiram no processo; a necessidade de letramento midiático principalmente no desenvolvimento de pesquisas escolares, com enfoque às Competências Midiáticas dos estudantes; e as relações entre a metodologias EAS e o TO na perspectiva mídia-educativa.

1. UM PASSEIO PELA (S) CULTURA (S)

A proposta deste primeiro capítulo teórico é viajar com o leitor, conduzindo-o por conceitos e perspectivas que ancoram a presente investigação e, assim como em todo trajeto pelo qual conduzimos alguém, (re) aprender com o caminho. Como o título sugere, passearemos por mais de um conceito e por mais uma cultura, mas isso não significa que intencionemos esgotar tal vocábulo, pois o entendemos complexo, amplo e aberto. Nosso objetivo será elucidar as escolhas teóricas que orientam este trabalho.

Assim, apresentaremos inicialmente algumas noções sobre as *modernidades* de Zygmunt Bauman, sobre as ideias de *hibridismos* e *desterritorialização* de Néstor Garcia Canclini, além da *globalização* de Anthony Giddens e *culturas*, conforme Raymond Williams. Partiremos, então, para um diálogo com Stuart Hall e sua perspectiva epistemológica de *cultura*.

Em seguida, buscaremos esclarecer o leitor sobre a especificidade de algumas culturas que permeiam este trabalho. São elas: *Cultura Digital* com base em Monica Fantin e Pier Cesare Rivoltella; *Cultura da Convergência* conforme Henry Jenkins; *Culturas Juvenis* de acordo com José Machado Pais e *Culturas Escolares* na perspectiva de Jerome Bruner.

Rumo à ideia de *autossuficiência dos jovens sobre as mídias*, buscaremos demonstrar que, embora esta pareça uma questão naturalizada, ela é construída culturalmente. Também buscaremos problematizar tal autossuficiência, comparando-a a pesquisas acadêmicas já concluídas, em um exercício que intenciona fazer emergir problemas e riscos inerentes à noção.

Por fim, seguiremos em uma rota onde os temas do capítulo se aproximam, relacionando a cultura, a juventude e o ambiente escolar ao contexto tecnológico da atualidade, que converge práticas sociais e possibilita que os espectadores-produtores, sejam mais ativos do que nunca.

Assim, relacionaremos este quadro à busca por conhecimento sobre outros países e outras culturas mostrando como tal exercício deve ser fomentado na atualidade, sem deixar de lado a criticidade sobre esta aproximação.

1.1 DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL À HIBRIDIZAÇÃO

Ao advento de uma sociedade estável em seus modos de vida e valores propiciados pela Revolução Industrial, Zygmunt Bauman (2001) confere o nome de Modernidade Sólida, enfatizando o caráter rígido e duradouro das instituições, além do tradicionalismo das mesmas. Centrada no Estado-Nação, a Modernidade Sólida buscava eliminar ambivalências e, para isso, diminuía o espírito de liberdade, tornando a *igualdade* prioritária. Separando a população em “[...] plantas úteis a serem estimuladas e cuidadosamente cultivadas e ervas daninhas a serem removidas ou arrancadas” (BAUMAN, 1999, p. 29), o reconhecimento e a aceitação de um indivíduo estavam sujeitos à adequação deste à identidade nacional e, portanto, a individualização era considerada secundária.

No decorrer do processo de aberturas econômicas, ampliação dos meios de comunicação e das relações entre países, o processo de globalização acarretou um rompimento na solidez da modernidade, que Bauman (2001) nomeia de Modernidade Líquida. Neste novo momento social o Estado-Nação perde sua posição central para o *consumo* que, impulsionado por instituições cada vez mais globais, também assume a condição de construtor e propagador de identidades.

Antony Giddens (2000) é outro sociólogo que analisa o contexto atual, especificamente sob a ótica da globalização. Para ele, esta relação entre países torna-se bastante evidente no contexto econômico, na medida em que diariamente trilhões de dólares são movimentados entre mercados financeiros em todo o planeta. No entanto, ele evidencia que a globalização não ocorre apenas nesta instância econômica, mas também em contextos tecnológicos, políticos e, assim, culturais. Compreendendo que as relações globais não se desenvolvem de maneira homogênea em todos os lugares, Giddens verifica que europeus e norte-americanos possuem vantagens em tais fluxos, mas não concorda (e nomeia como teóricos pessimistas aqueles que concordam) com a ideia da globalização como um exercício de extinção de culturas locais.

Para este sociólogo britânico, a globalização é um movimento descentralizado, que embora seja mais benéfico a países e regiões específicas, efetiva mudanças com dimensões mais amplas em todos os espaços. Assim, embora identifique as negatividades do contexto atual (como questões ambientais e preconceitos ideológicos), Giddens (2000) considera que os aspectos positivos se sobressaem. Defendendo o desenvolvimento de inovações como processo para superar os problemas inerentes à realidade global, ele acredita na criatividade e na ousadia como ferramentas para superar tais problemas.

Sobre os pontos positivos da globalização, Giddens (2000) destaca o fortalecimento de elementos culturais locais, na medida em que se elaboram movimentos de resistência à ideia de uma cultura hegemônica. Além disso, o autor aponta um aumento na democratização em escala mundial, considerando que o maior diálogo entre países e contextos distintos fez e faz emergir/expandir movimentos de aceitação e compreensão em ambientes distintos. Da queda do Muro de Berlim às discussões sobre os direitos das mulheres na sociedade, estes casos são compreendidos pelo autor como eventos oportunistas e empoderados pela comunicação em escala global.

Outro intelectual que analisa os efeitos sociais a partir da globalização é o antropólogo e investigador argentino Néstor García Canclini. A partir do conceito de “sociedades desterritorializadas” (1997), ele enfatiza a existência atual de comunidades que não possuem um ambiente físico comum para manifestarem seus posicionamentos. No entanto, através do fluxo global de bens materiais e simbólicos, estas comunidades se constituem enquanto grupos. Desta maneira, é através da apropriação de produtos que se legitimam e se manifestam as identidades no contexto contemporâneo. Para exemplificar tal desterritorialização, o autor discute experiências próprias de pesquisa, especificamente ocorridas na cidade mexicana Tijuana (que faz fronteira com os Estados Unidos). Com o objetivo de identificar a identidade dos habitantes daquela cidade, Canclini solicitou que os entrevistados selecionassem, através de fotografias, os lugares mais significativos da vida naquele lugar:

Dois terços das imagens que julgaram mais representativas da cidade, das que falaram com maior ênfase, eram de lugares que vinculam Tijuana com o que está além dela: a avenida Revolución, suas lojas e centros de diversão para turistas, o minarete que testemunha onde esteve o cassino, as antenas parabólicas, as passagens legais e ilegais na fronteira, os bairros onde se concentram os que vêm de diferentes regiões do país, a tumba de Juan Soldado, "senhor dos emigrados", a quem vão pedir que lhes ajeite "os papéis" ou a agradecer-lhe não terem sido pegos por "la migra". (CANCLINI, 1997, p. 15).

Ao demonstrar que são os diálogos entre diferentes contextos que elaboram as identidades de Tijuana, Canclini enfatiza a condição da Modernidade Líquida sobre a qual aborda Bauman (2001), na medida em que é a relação entre o local e o externo que constitui atualmente as culturas. Assim, este intelectual latino-americano elabora o conceito de *hibridização*, caracterizada pela confluência entre diversos. Considerando o contexto de produções simbólicas (nos mais diversos sentidos, seja político, econômico, histórico ou outros), ele conceitua o híbrido:

Encontram-se ocasionais menções aos termos sincretismo, mestiçagem e o emprego de outros termos para designar o processo de hibridização. Prefiro este último, porque abarca

diversas mesclas interculturais – não apenas as raciais e as que normalmente se limitam à “mestiçagem” – e porque permite incluir as formas modernas de hibridização melhor do que a expressão “sincretismo”, que se refere quase sempre a fusões religiosas ou de movimentos simbólicos e tradicionais. (CANCLÍNI, 1997, p. 14-15)

Assim, Canclini entende o processo de hibridização como o resultado da convergência entre diferentes, sobretudo no contexto dos elementos locais que formam a cultura versus os elementos globais/de outros países. Esta visão relaciona-se à concepção de globalização de Giddens (2000), na medida em que ambos identificam o movimento de diálogo entre contextos distintos, e conjuntamente acreditam que tal aproximação não exclui os elementos nacionais dos países.

É possível perceber, portanto, um enfraquecimento dos Estados-Nação (BAUMAN, 2001), mas não a extinção dos mesmos. Se antes eles eram entendidos como as instituições que constituíam as identidades, hoje eles são considerados mais uma vertente que colabora com tal formação. Neste contexto, em que nem o Estado-Nação nem a globalização determinam os indivíduos, mas ambos contribuem com a identificação dos sujeitos, torna-se necessária a valorização de um movimento (físico e/ou virtual) de aproximação com outras realidades, sobretudo outros países, com o intuito de promover compreensão sobre contextos diferentes. Este contato pode contribuir com habilidades individuais (no âmbito pessoal e profissional), assim como com melhorias coletivas, na medida em que a compreensão sobre o outro pode minimizar estereótipos, preconceitos e até mesmo conflitos.

1.2 CULTURA DE TODOS E PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Utilizamos até aqui diversas vezes a palavra *cultura*, por isso torna-se necessário explicar nosso entendimento sobre o conceito. Embora haja percepções que relacionam este termo a conceituações sobre alta e baixa cultura e movimentos artísticos, nosso enfoque neste trabalho refere-se ao entendimento mais amplo sobre o vocábulo. Defendemos aqui a cultura na perspectiva dos Estudos Culturais, sobretudo a partir das visões de Raymond Williams e Stuart Hall.

A perspectiva do crítico galês Raymond Williams (1958) aponta dois conceitos que ele não aceita sobre cultura. Ou seja, são ideias anteriormente defendidas e admitidas, mas que o autor não considera mais válidas. A primeira delas refere-se àqueles que buscam aparentar erudição. Vale ressaltar que neste ponto a crítica de Williams não se debruça sobre a diferença entre alta e baixa cultura, mas sobre a *postura* superior de alguns indivíduos. A outra concepção combatida pelo crítico refere-se aos indivíduos formados e conhecedores de artes eruditas, mas que utilizam seus conhecimentos em uma tentativa de manipulação das massas.

Assim, após elucidar sobre as formas de cultura com as quais ele *não concorda*, o autor nos apresenta aquela que defende. Levando em conta o título de seu texto publicado em 1958, Williams afirma que *Culture is Ordinary*, ou seja, a cultura é ordinária/de todos. Sobre esta visão, ele afirma que:

Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado, e, no entanto, ela se constrói e reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, propósitos e significados de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Depois, em segundo lugar, mas de igual importância, está a

comprovação destes na experiência, a construção de novas observações, comparações e significados. (WILLIAMS, 1958, p. 2)

Desta maneira, o crítico considera dois aspectos de formação cultural. O primeiro, referente à sociedade, comporta elementos tradicionais, que perduram, ou seja, os significados comuns que circundam determinado modo de vida. Em contrapartida tem-se o aspecto individual, relativo a cada pessoa pertencente ao grupo. Aqui a cultura refere-se à criatividade, à inovação artística e aos aprendizados, oriundos de descobertas de significados próprios. Para Williams, a sociedade existe e se desenvolve considerando ambos os aspectos de formação cultural. Assim, tradicionalismo e criatividade, para o autor, são caminhos que andam paralelamente, já que a sociedade é composta por elementos fixos que são flexionados a partir de invenções pessoais; e os indivíduos possuem uma base cultural para, a partir dela, elaborarem novidades.

A concepção de Williams, que defende a cultura como pertencentes a todos os indivíduos e a todos os grupos, auxiliou outros pensadores a desenvolverem suas fundamentações sobre o tema. Dentre estes, pode-se destacar o trabalho do sociólogo jamaicano Stuart Hall, que em parceria com Williams e com Richard Hoggart fundou o campo de estudos chamado Estudos Culturais, a partir da Escola de Birmingham.

Especificamente sobre os estudos de Stuart Hall (1997), verifica-se que ele combate a ideia de que haja um modelo cultural pronto, que sirva como referência, mas entende que *as culturas* são sistemas de significação. Considerando que através de elementos como língua, arte, crenças religiosas e pensamentos filosóficos, os seres humanos criam significados para suas ações e práticas sociais, o teórico explica que são estes sistemas ou códigos de significação que constituem as culturas.

Conceituando *ação social* como tudo aquilo que se diferencia do biológico, genético ou instintivo, Hall defende que toda ação social é também cultural, na medida em que “[...] todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p. 1). Assim, o autor analisa a revolução sofrida pela noção de *linguagem*, a partir da segunda metade do século XX, e verifica a centralidade concedida a ela. De instrumento de descrição do mundo, a linguagem passou a ser aceita na posição de construtora e circuladora de significados, não apenas relatando conjunturas, mas criando-as. Isso não significa que não há nada além da linguagem (ou do discurso), ou ainda que a realidade é formada pelos recursos da língua; significa que algo só pode ser definido e identificado a partir de códigos de significação e, portanto, embora seja natural, biológico ou genético, ainda será resultado de fenômenos discursivos.

Neste cenário, Hall (1997) conceitua a cultura no sentido *epistemológico*, relacionando-a ao que ele chama de “virada cultural”, que pode ser considerada uma inversão de paradigma sobre o conceito, similar à da linguagem. Se antes a cultura era compreendida como resultado das práticas sociais, agora ela é vista como uma variável que constitui tais práticas.

Ao conceder à cultura um espaço de centralidade nas discussões das ciências humanas e sociais, ele não considera outras dimensões superiores a ela, mas de igual valor. Nas palavras do autor: “A cultura é [...] uma parte constitutiva do “político” e do “econômico”, da mesma forma que o “político” e o “econômico” são, por sua vez, parte constitutiva da cultura e a ela impõem limites.” (HALL, 1997, p. 14). Percebe-se, portanto, uma forte relação entre cultura e poder. Não sendo determinada por outras instâncias, tais quais política, econômica ou de mercado, ela torna-se valiosa nos processos de negociação que geram regulações. Vale ressaltar que *regulação* não significa coerção ou não deve ser compreendida sob uma perspectiva necessariamente negativa. Entendida enquanto uma relação entre liberdades e restrições, ela atua como um arranjo das práticas sociais.

Ao analisar as regulações através da cultura, Hall (1997) verifica a existência de três delas: normativa, classificatória e dos sujeitos. A primeira, *regulação normativa*, refere-se aos preceitos aos quais seguimos automaticamente em nossos cotidianos. Exemplificando com uma tarefa rotineira no transporte coletivo, o autor escreve:

Subimos num ônibus, automaticamente procuramos por alguma moeda no bolso, a inserimos no lugar apropriado e esperamos que uma máquina nos devolva um pedaço de papel. É assim que embarcamos num ônibus e pagamos a passagem. Raramente pensamos no que estamos fazendo – todas as nossas ações são automáticas. Ainda assim, não há nada aí de “instintivo”, no seu sentido usual. Cada movimento que fizemos é normativamente regulado no sentido que, do início ao fim, foi guiado por um conjunto de normas e conhecimentos culturais. (HALL, 1997, p. 19)

Esta citação foi escolhida de propósito, para causar estranheza aos que não utilizam o transporte inglês⁷ e, ao mesmo tempo, para enfatizar a automaticidade da regulação normativa. Em Florianópolis, por exemplo, seria espontâneo entregar o valor da passagem ao cobrador, receber o troco se fosse o caso, esperar a liberação da catraca e seguir para o interior do ônibus com a expectativa de um lugar vago. Ou ainda, encostar o Cartão Transporte no local apropriado, que fica ao lado direito da catraca, há pouco mais de um metro e meio do chão, esperar a liberação e passar. Em outras cidades, provavelmente esta rotina é ainda diferente, mas o fato de Hall ter nos dado este exemplo tão ordinário em seu cotidiano, revela-nos o quão involuntário e naturalizado tal procedimento parecia a ele, embora fosse culturalmente construído.

A segunda forma de regulação cultural pode ser chamada de *classificatória*. Relacionada a tudo o que uma sociedade considera ou não correto, ela determina “[...] os limites entre a semelhança e a diferença, entre o sagrado e o profano, o que é “aceitável” e o que é “inaceitável” em relação ao nosso comportamento, nossas roupas, o que falamos, nossos hábitos [...]” (HALL, 1997, p. 20). Esta regulação, como as outras, não é fixa, mas está em constante alteração. As atuais discussões sobre temas polêmicos, assuntos que ganham as mídias e as conversas informais entre amigos, nas *mediações* de Jesús Martín-Barbero (2009), são exemplos da constante mudança que ocorre na *regulação classificatória*.

Os sistemas de classificação são uma forma de incluir ou de excluir, de aproximar ou afastar, ou seja, de regular. Mas a atenção deve recair sobretudo ao fato de que *nos modificamos* em nossas relações com os demais ao considerá-los dentro ou fora do que estabelecemos como adequado. Este é o poder da cultura.

Por fim, a terceira forma de regulação refere-se a mudanças culturais que atuam nas subjetividades, ou seja, na *construção do eu*. Podendo ser chamada de *regulação dos sujeitos*, ela busca transformar os indivíduos a partir de uma desconstrução de seus hábitos enraizados. Hall explica esta regulação dando o exemplo de uma empresa burocrática que busca tornar-se flexível. Embora ações de fora para dentro (como treinamentos e recompensas) possam contribuir com tal mudança, ela provavelmente só será efetivada quando os hábitos dos funcionários forem alterados. Para o autor “[...] ao invés de constranger as condutas, comportamentos e atitudes dos empregados pela imposição de um regime externo de controle social, busca levar os empregados subjetivamente a *regular-se a si mesmos*. ” (HALL, 1997, p. 21). Vale ressaltar que estas mudanças não são garantidas e que, principalmente, sofrerão resistência. A única ressalva é que, ao transformar as *subjetividades*, pode-se “criar” (como no exemplo de Hall) ótimas pessoas com atitudes flexíveis,

⁷ Ao menos na época em que Stuart Hall escreveu este exemplo, visto que hoje a utilização do transporte público inglês sofreu adequações, sobretudo tecnológicas.

mas também pode-se fomentar comportamentos nocivos ao corpo social, caso as subjetividades sejam direcionadas a posturas preconceituosas ou excludentes. Este é mais um poder da cultura.

Em síntese, a cultura, entendida como um sistema de significação das práticas sociais (HALL, 1997) está presente em todos os grupos e em todos os indivíduos (WILLIAMS, 1958). Especificamente sobre a *virada cultural*, verifica-se a cultura como um elemento que possui o mesmo valor de outros (como o econômico e o político), o que concede a ela poder. Neste trabalho partiremos desta visão para compreender especificidades culturais da atualidade.

1.2.1 Sociedade Informacional, Cultura Digital e da Convergência

No tópico anterior nos aproximamos da perspectiva epistemológica de cultura, conforme Hall (1997). Ao verificar a relação entre os sistemas de significação (inerentes aos seres humanos) e a formulação de culturas, percebemos que somos conduzidos por elas, mas também que é possível efetuar mudanças culturais.

Considerando o contexto tecnológico da atualidade, que possibilita novas noções de tempo e espaço, transformações no modo de viver, nos anseios e desejos, assim como no sentido que os indivíduos dão a suas vidas, presenciamos fortes mudanças de significação. Assim, é possível pensar hoje a criação de diferentes e múltiplos sistemas ou códigos de significação que, por sua vez, criam novas dimensões culturais. Não há, portanto, apenas uma ou mesmo poucas, mas muitas culturas.

Em relação a este contexto, Pier Cesare Rivoltella (2008) discorre sobre a ênfase muitas vezes direcionada às tecnologias, mas que segundo o autor deveria recair sobre as práticas sociais possibilitadas por tais aparatos. Com base em Castells (1996), ele analisa o cenário contemporâneo entendendo que:

[...] em relação à era da informação, ela não pode ser identificada pela introdução de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); melhor, ela deve ser entendida com a reorganização sistemática que essas tecnologias promovem em nível social. Ao invés de falar sobre a *sociedade da informação* [grifo próprio], o sociólogo espanhol prefere referir-se ao conceito de *sociedade informacional* [grifo próprio]. No primeiro caso, a informação é o conteúdo da sociedade, enquanto que no segundo ela define a natureza da mesma sociedade.⁸ (RIVOLTELLA, 2008, p. 2)

Desta maneira, sendo o contexto social oportunizado pelas tecnologias mais relevante do que os aparelhos tecnológicos, Rivoltella nos apresenta três características da sociedade informacional. São elas: velocidade, virtualidade e networking/redes de colaboração.

Sobre a *velocidade*, o autor aborda as mudanças ocorridas na noção de tempo (e como consequência na noção de espaço) que a rapidez na circulação de informações gerou e gera. Para Rivoltella (2008), esta erosão na compreensão sobre tempo e espaço tornou a internet o mais rápido veículo de transporte, embora conduza apenas informações. Desta maneira, mudanças são percebidas em diversos âmbitos sociais, sobretudo no que diz respeito à comunicação e ao conhecimento, na medida em que dominar as aprendizagens e os recursos tecnológicos (que surgem

⁸ No original: “[...] in relation to the information age. It cannot be identified with the introduction of information and communication technologies (ITC); better it could be bended with the systematic reorganization that these technologies promote on social level. Rather than talking about information society, the Spanish sociologist prefers to refer to the concept of informational society. In the first case, information is the content of society, while in the second one it defines the nature of society itself” (RIVOLTELLA, 2008, p. 2)

e desaparecem rapidamente e em diversos caminhos) torna-se uma necessidade para se relacionar com interlocutores. Sobre estas mudanças sociais ocasionadas pela velocidade, o autor exemplifica:

Se a informação corre rápido, torna-se necessário não apenas um profundo e rápido processamento dela, mas também a produção de respostas necessárias, porque uma diminuição em nossos comentários de retorno implica uma queda geral na velocidade do sistema e isso pode criar sérios efeitos à organização⁹ (2008, p. 7)

A segunda característica, *virtualidade*, é enfatizada não como o oposto do real, mas sim do vigente (o autor utiliza a palavra *actual*). Assim, Rivoltella (2008) a compreende não como uma ilusão, mas como uma distinta manifestação da realidade. Diferenciando-se por sua natureza complexa (ela é concebida e interpretada de maneira particular) e pela deslocalização (o poder geográfico é minimizado), a virtualidade não deve ser entendida como um “mundo paralelo”, mas enquanto um suporte à realidade. Para compreender esta característica, o autor (2008, p. 10) nos oferece um exemplo educacional, considerando salas virtuais de aprendizagem:

[...] quando falamos de "sala de aula virtual" dentro do campo do e-learning, nos referimos às atividades de ensino / aprendizagem feitas e desenvolvidas entre indivíduos que não compartilham o mesmo espaço físico, graças à mediação de um ambiente telemático tal como os atuais Learning Management Systems. O adjetivo *virtual* [grifo próprio], neste sentido, não se refere a uma dimensão diferente onde é possível experimentar situações simuladas de percepção, nem um mundo feito de interações imaginária que mascara o tempo livre. Pelo contrário, o termo refere-se a uma situação em que a presença física é resolvida através da tele-presença.¹⁰ (2008, p. 10)

Assim, compreendemos que *virtual* refere-se à ampliação das práticas sociais, viabilizada sobretudo pelos aparelhos tecnológicos e pela internet. Desta maneira, podemos considerar o caráter cultural da virtualidade, através das configurações que ela efetua não de forma excludente, mas em parceria com a realidade.

Por fim, em relação ao *networking/ trabalhos em rede*, Rivoltella nos explica que a conectividade (relacionada à alta velocidade no transporte de informações e à virtualidade no cotidiano) está expandindo a dimensão coletiva da nossa sociedade, na medida em que a “inteligência é coletiva, o trabalho é feito em grupos, e cooperação e colaboração parecem cenários estratégicos em diferentes campos, da economia à didática”¹¹ (RIVOLTELLA, 2008, p. 3). Assim, os relacionamentos (pessoais, profissionais e entre instituições) tornam-se cada vez mais globais, ou seja, bens simbólicos e materiais passam a circular amplamente em todo o planeta.

É neste contexto da Sociedade Informacional que surge a Cultura Digital, compreendida como "uma cultura multimídia, que usa códigos, linguagens e estratégias pragmáticas de comunicação diferentes." (FANTIN; RIVOLTELLA, 2013, p. 96). Este conceito compreende o momento atual da sociedade como permeado por diálogos entre contextos e verifica que, se por um lado este movimento implica em globalizações, ele também fortalece identidades locais. Assim, considerando que "[...] as mídias se tornam mais que instrumentos primordiais da relação com o

⁹ No original: “If information runs fast, what is needed is not only a deep rapidly to process it, but also to produce the required answers, because a subsiding in our feedback implies a general fall in the system speed and this can create serious organization effects”. (2008, p. 7)

¹⁰ No original: “[...] when we talk about “virtual classroom” within the e-learning field we refer to learning/teaching activities as they are made possible among individuals who do not share the same physical place, thanks to the mediation of a telematic environment such as the current Learning Management Systems. The adjective virtual, in this sense, does not refer to a different dimension where it is possible to experience perceptive simulated situations, nor a world made of fictional interactions supporting masking free play. On the contrary, the term refers to a situation where physical presence resolves into telepresence”. (2008, p. 10)

¹¹ No original: “Intelligence is collective, work is done in staff, and cooperation and collaboration seem strategic scenarios in different fields, from economy to didactics”. (RIVOLTELLA, 2008, p. 03)

mundo, configurando-se como formas de cultura, sendo por meio delas que se consolidam novas percepções marcadas por interdependências e interconexões de diversas naturezas" (FANTIN; RIVOLTELLA, 2013, p. 96), são estas epistemologias possibilitadas pelas tecnologias midiáticas que caracterizam a Cultura Digital.

Desta maneira, Fantin e Rivoltella (2013) abordam três características inerentes à Cultura Digital, sendo elas: intermedialidade, portabilidade e personal media. A primeira, *intermedialidade*, refere-se à impossibilidade atual de se determinar uma única função ou atributo aos dispositivos midiáticos, na medida em que suas funções se unem e convergem (verificaremos ainda nesta seção a Cultura da Convergência¹² que analisa a confluência midiática do ponto de vista técnico e cultural). A *portabilidade*, por sua vez, configura-se como a possibilidade cada vez maior de carregar e utilizar equipamento midiático, sobretudo devido ao tamanho e ao peso dos aparelhos, que vêm diminuindo, além de suas potencialidades, que vêm aumentando. Por fim, a *personal media* apresenta-se como resultado das características anteriores, na medida em que a intermedialidade e a portabilidade facilitam uma utilização individual dos aparelhos tecnológicos, possibilitando maior protagonismo do utilizador. Nas palavras de Fantin e Rivoltella (2013, p. 98) "os celulares e as redes sociais, social network, ao lado de outras tecnologias, permitem que o leitor se torne cada vez mais autônomo, e, graças a essa cultura, cada leitor pode se tornar também um autor".

Considerando especificamente o contexto da Cultura Digital em seu diálogo com a educação, os autores destacam ainda outras três características inerentes a tal relação: passagem do lugar físico ao lugar social; mudança no papel da escola; e mudanças nas aprendizagens. Sobre a primeira, destaca-se a necessidade em tempos remotos de se estar presente no mesmo espaço que seus interlocutores. No contexto atual, isso não é mais necessário, pois as mídias se tornaram os próprios locais sociais "[...] no qual a interação mediada desempenha o papel que uma vez só a comunicação vis a vis desempenhava" (FANTIN; RIVOLTELLA, 2013, p. 140). A mudança no papel da escola relaciona-se sobretudo à descentralização das instituições de ensino, antes compreendidas como principal local de saberes e conhecimentos, que hoje corre o risco de perder sua primazia para as tecnologias. Por fim, as mudanças nas aprendizagens relacionam-se principalmente às aprendizagens informais, que permeiam os cotidianos dos indivíduos, sobretudo de crianças e jovens. Sobre esta realidade, os autores nos alertam que "[...] as relações horizontais dos jovens entre si, as atividades de lazer que desenvolvem no tempo livre e o acesso à informação que têm por vezes são mais significativos que os da escola". (FANTIN; RIVOLTELLA, 2013, p. 140).

Assim, considerando a Sociedade Informacional no contexto da Cultura Digital, desenvolve-se a *Cultura da Convergência* (JENKINS, 2008). Em seu livro, Henry Jenkins explica que os aparelhos são sistemas de distribuição e que os meios de comunicação são sistemas culturais, sendo que as tecnologias podem se tornar obsoletas, mas os meios perduram. Quando usa o termo *convergência*, portanto, o autor não está se referindo à junção de vários aparelhos em um único (a chamada Falácia de Caixa Preta), mas às mudanças sociais que a confluência midiática produz.

Alterando não apenas as formas de produção, com parcerias e acordos entre instituições midiáticas, mas também possibilitando maior atividade dos espectadores (ou melhor, *prosumers*¹³) a Cultura da Convergência ocorre em uma realidade "onde as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis" (JENKINS, 2008, p. 29). A participação do

¹² Jenkins (2006)

¹³ Este termo foi cunhado por Alvin Toffler (1980) no livro futurista *The Third Wave*, que aborda o sistema econômico da sociedade pós-moderna. A expressão *prosumer* é um neologismo que une as palavras *produtor* e *consumidor*, considerando que atualmente os indivíduos possuem ambas as características.

prosumer, neste sentido, é compreendida de forma ativa, em um exercício que pode comportar autoria e participação.

A convergência, portanto, possibilita novas formas de participação e compreensão do mundo, o que contribui com o aumento dos sistemas de significação dos indivíduos. Assim, verifica-se que a Cultura da Convergência amplia as dimensões culturais que constituem as práticas sociais.

1.2.2 Culturas Juvenis

No contexto da juventude atual, tecer afirmações totalizantes é, no mínimo, arriscado ou prejudicial, para não dizer irreal ou impossível. Mas uma ideia pode ser generalizável (embora não totalizável): o cotidiano dos jovens, em geral, está permeado por tecnologias midiáticas. No entanto, vale ressaltar a necessidade de criticidade no uso de tais aparatos, mas o enfoque nesta seção versará sobre a possibilidade (ou não) de pensar *uma* cultura juvenil em meio a tantas influências e possibilidades advindas dos meios. Ainda neste capítulo teceremos considerações sobre usos midiáticos pelos jovens.

Verificamos anteriormente como a Cultura da Convergência (JENKINS, 2008) propicia outras formas de participação na contemporaneidade. Os meios de comunicação atuais possibilitam aos indivíduos novas noções de tempo e espaço, o que amplia suas oportunidades de compreensão e participação no mundo. Considerando a epistemologia cultural (HALL, 1997), ou seja, a relação entre cultura e a forma como os seres humanos desenvolvem seus conhecimentos, podemos afirmar que a confluência midiática, ao aumentar o número de sistemas de significação, amplia também as culturas que circundam os indivíduos, oferecendo mais opções para se identificarem (ou não), tornando a formação identitária um processo amplo e complexo. Seria incongruente, assim, pensar que os jovens estão alheios a tal processo. Ao contrário, são eles os que mais se permitem experimentar culturas e, assim, (re) formular suas identidades.

Quando o sociólogo português José Machado Pais (2003) discorre sobre Culturas Juvenis, ele aborda a pluralidade do termo, pois não considera a existência de apenas uma cultura ou de um pequeno número delas, mas entende que os paradoxos da juventude fazem emergir diversas. Para o autor, que também utiliza técnicas antropológicas, é necessário superar o exercício de “encaixar fatos empíricos em teorias pré-estabelecidas” (PAIS, 2003, p.65).

Desta maneira, Pais discorda da chamada Teoria Geracional, que considera a juventude como um período fixo de transição entre a infância/adolescência e a idade adulta. Entendendo que tal fase não é homogênea, mas varia conforme interpelações de diferentes instâncias (como família, origem e gênero; ou seja, conforme as culturas que circundam o indivíduo), o autor considera necessário entender e respeitar as “diferenças sociais que existem entre os vários grupos de jovens, em termos de expectativas, aspirações e consumos culturais” (PAIS, 2003, p. 29). Assim, a Teoria Classista, que defende a juventude enquanto dividida conforme desigualdades sociais, também é combatida pelo autor.

Pais (2003) entende que as culturas juvenis são múltiplas e complexas e, portanto, não podem ser definidas conforme termos fixos ou totalizantes. Defendendo uma articulação entre a Teoria Geracional e a Teoria Classista, ele considera aspectos das duas abordagens e compreende a distinção entre juventude e idade adulta através da utilização diferenciada que os jovens fazem do tempo. Assim, as experiências e vivências, influenciadas por este consumo de tempo particular, concede à juventude formas específicas de sociabilidade. O autor enfatiza a necessidade de discutir o cotidiano juvenil dando voz a estes indivíduos, para compreender elementos específicos que constituem a cultura de determinado grupo.

Nesta perspectiva, o autor analisa a relação entre identidade juvenil e expressividades (PAIS, 2006). Considerando o “espaço estriado” aquele cujas estruturas são caracterizadas por normas e regras pré-definidas e “espaço liso” os locais de experimentação criativa da juventude (onde destacam-se as performances), o autor discorre:

[...] nos tradicionais estatutos de passagem da adolescência para a vida adulta os jovens adaptavam-se a formas prescritivas que tornavam rígidas as modalidades de passagem de uma a outra fase da vida. Diríamos, então, que essas transições ocorriam predominantemente em espaços estriados. No entanto, entre muitos jovens, as transições encontram-se atualmente sujeitas às culturas performativas que emergem das ilhas de dissidência em que se têm constituído os cotidianos juvenis. Ou seja, as culturas juvenis são vincadamente performativas porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhe impõe. (PAIS, 2006, p. 7).

Nos espaços lisos, portanto, ocorrem produções culturais juvenis que superam a estrutura social estabelecida e as culturas já existentes. Relacionando esta perspectiva às culturas da convergência, verificamos que as tecnologias ampliam os locais de produção dos jovens, oferecendo a eles a oportunidade de criarem elementos de constituição de suas próprias identidades.

A antropóloga Margaret Mead (2006), quando diferencia as sociedades pós-figurativas, cofigurativas e pré-figurativas, nos ajuda a compreender, através dos processos de transmissão de conhecimento, este movimento de produção performativa juvenil. Conceituando as primeiras (pós-figurativas) como aquelas em que os mais velhos ensinam aos mais jovens, estas culturas são caracterizadas pelo tradicionalismo, na medida em que o conhecimento adquirido pelos adultos e anciões serve como base ou herança para ações dos mais novos. Nas sociedades cofigurativas, em que geralmente não se tem a figura dos anciões, o conhecimento é desenvolvido em pares, através de comparações práticas de condutas, que acabam por moldar comportamentos futuros. Por fim, as pré-figurativas podem ser ilustradas com a seguinte citação: “Nenhum adulto de hoje sabe do nosso mundo o que dele sabem as crianças nascidas no decorrer dos últimos vinte anos” (MEAD, 2006, p. 108). Entendidas enquanto sociedades em que os mais novos ensinam aos mais velhos, a autora defende que atualmente vivemos em tal configuração e explica de que forma as tecnologias midiáticas contribuem com esta característica social (MEAD, 2006, p. 94):

Hoje, subitamente, em razão de que todos os povos do mundo formam parte de uma rede de intercomunicação com bases eletrônicas, os jovens de todos os países compartilham um tipo de experiência que nenhum de seus parentes mais velhos teve ou terá jamais. Ao contrário, a velha geração nunca verá repetida na vida dos jovens sua própria experiência singular de mudança. Essa ruptura entre gerações é totalmente nova: é planetária e universal.

Portanto, quando Mead entende que a experiência dos mais velhos não será replicada pelos jovens, mas que estes produzirão suas próprias culturas, ela identifica na juventude a função de criar o futuro, mas um futuro pautado pelo incerto. Entendendo a “rede de intercomunicação com bases eletrônicas” como a estrutura que oportuniza aos mais novos as experiências que lhes concedem a diferenciação em relação aos indivíduos mais velhos, ela enfatiza o que entendemos ser a característica de “espaço liso” (PAIS, 2006) inerente às tecnologias, sobretudo à internet.

Mas é importante ressaltar que embora haja um predomínio do conhecimento dos jovens, que através das mídias experimentam o mundo de formas diferentes que seus ascendentes, eles não podem ser considerados precursores absolutos do futuro, pois não estão necessariamente preparados para utilizar os conhecimentos que possuem. A internet deve ser compreendida enquanto um *espaço liso em potencial*, mas não garantido, na medida em que suas possibilidades para produção cultural juvenil são amplas, mas a simples replicação online de sistemas de significação prescritivos confere à rede o caráter de espaço estriado com interface tecnológica. Ainda neste capítulo discutiremos este tema problematizando a noção de autossuficiência dos jovens diante das mídias.

1.2.3 Culturas Escolares

A relação entre Cultura e Escola pode ser analisada em duas diferentes perspectivas. A primeira, referente às práticas sociais *nas* organizações, objetiva identificar os sistemas ou códigos de significação que emergem no cotidiano dos estabelecimentos de ensino, como resultado da interação entre os sujeitos que a compõem. Por outro lado, é possível verificar as práticas sociais *das* organizações escolares, em uma análise sobre a função das escolas, considerando que elas transmitem elementos como linguagens e costumes que formam ações sociais e, desta maneira, podem enaltecer ou restringir culturas, em um exercício de manuseio das práticas sociais. Nesta seção abordaremos ambas as relações, que não são excludentes, mas relacionadas, direcionando nosso olhar para uma correspondência entre escola, mídia e aproximação com outros países ou realidades.

Jerome Bruner (2001), ao considerar a relação entre mente, escola e cultura, nos oferece uma perspectiva das instituições de ensino enquanto locais de práticas sociais. Para o autor, a educação deve ser pensada a partir da *mente cultural* e não da *mente computacional*, percepção que pode ser relacionada à Martin Heidegger, quando este aborda as formas de pensamento humano e afirma que:

Há dois tipos de pensar, cada um dos quais é, por sua vez e a sua maneira, justificado e necessário: o pensar calculador (*rechenende Denken*) e a reflexão meditativa (*besinnliche Nachdenken*). É a esta última a que nos referimos quando dizemos que o homem de hoje foge ante o pensar. (HEIDEGGER, 2001, p. 13).

A visão do intelectual alemão tem um caráter filosófico, entendendo o Pensamento que Calcula como uma aceitação de argumentos externos sem objeção e o Pensamento que Reflete como um processo de análise que resulta na elaboração de conceitos próprios. A visão do psicólogo estadunidense, por vez, refere-se ao comportamento do cérebro, defendendo que os processos mentais não são equivalentes a computadores, ou seja, não processam informações segundo um padrão, mas sim por influência de recursos externos. Embora partam de perspectivas distintas (filosofia e psicologia) as percepções de ambos os pensadores acordam, na medida em que não consideram os processos de aprendizagem mecânicos ou maquinais.

Bruner identifica as instituições de ensino como espaços de exercícios culturais: “A escola é uma entrada para a cultura e não apenas um preparo para a mesma” (2001, p. 43). Para ele, as práticas culturais *nas* escolas, são elementos fundamentais no desenvolvimento identitário de crianças e jovens, sendo que os estabelecimentos de ensino devem incentivar os estudantes a criarem/ampliarem códigos de significação, que os auxiliarão a elaborar suas identidades. Relacionando a percepção de Bruner sobre escola e cultura à formação identitária de Hall, é possível traçar um paralelo. Hall (2003) defende que na pós-modernidade características nacionais e globais (como costumes, idiomas e ideologias), ao tornarem-se sistemas de significação produzem culturas; e os indivíduos, ao se identificarem (ou não) com tais culturas elaboram (ou reelaboram) suas identidades. Para Bruner (2001) a escola, enquanto um dos primeiros espaços externos à família, deve oportunizar às crianças e jovens não apenas sistemas de significação/culturas para que os indivíduos se identifiquem (ou não), mas também subsídios para que este processo de (re) elaboração identitária permaneça mesmo após o período de escolarização.

Para promover nas escolas práticas sociais que geram sistemas de significação, formando culturas com as quais os indivíduos elaboram suas identidades, Bruner propõem práticas de criações narrativas, pois as entende enquanto “um modo de pensamento e como um veículo de produção de significado” (2001, p. 44). Vale ressaltar que o autor não as considera apenas como

elaboração/leitura de textos escritos, mas também enquanto produção/apreciação de conteúdos em outras mídias, que tenham o intuito de representar possibilidades e vivências. Desta maneira, as *narrativas* podem estar relacionadas a diversas disciplinas e em diversos dispositivos tecnológicos.

No entanto, as escolas não devem ser entendidas apenas como locais de prática social, mas também como instituições de transmissão de saberes já estabelecidos, em uma perspectiva de cultura *das* organizações. Retomando às regulações sobre as quais Hall (1997) discorre, consideradas como uma relação entre liberdades e restrições, torna-se necessário assumir o papel social das instituições de ensino como aquelas que, juntamente com outras (como família e Estado), devem transmitir às crianças e jovens as regulações com as quais a sociedade opera. A esta função de transmissão cabe principalmente as regulações normativas e classificatórias. A primeira, compreendida como aquilo que o corpo social considera ordinário, cotidiano ou natural, inclui desde hábitos tradicionais que devem ser passados a crianças e jovens, assim como temáticas específicas, disciplinas escolares estabelecidas como básicas para o desenvolvimento dos estudantes. Em relação à regulação classificatória, entendida como aquilo que uma sociedade considera certo ou errado, é necessário que tais pressupostos éticos sejam passados aos estudantes, em um exercício que se aproxima mais do Pensamento que Calcula do que do Pensamento que Reflete, sobre o qual falou Heidegger (2001).

Isso não significa que crianças e jovens devam ser subjugados intelectualmente ou que não devam meditar sobre os saberes historicamente estabelecidos e transmitidos a eles, mas compete compreender que é necessário possuir um conhecimento prévio sobre a forma como a sociedade opera para poder superá-la ou aprimorá-la. Regulações dos Sujeitos, portanto, compreendidas como mudanças culturais, apenas poderão ser efetivadas caso o indivíduo entenda o funcionamento social, afinal não faz sentido mudar aquilo que não se conhece/compreende. Bruner (2001, p.28) nos diz que:

[...] [a] educação deve ser concebida como algo que auxilie o ser humano a aprender a utilizar as ferramentas de produção de significado e de construção da realidade, a adaptar-se melhor ao mundo em que ele se encontra, ajudando no processo de modificá-lo quando necessário

Assim, pensando a Cultura e a Escola, podemos relacionar as práticas sociais *nas* e *das* instituições de ensino, na medida em que as culturas que emergem do cotidiano escolar são de extrema importância para subsidiar não apenas produções identitárias, mas também ações de mudança social por parte dos estudantes. Mas Bruner nos fala sobre modificar o mundo “quando necessário” e para isso é preciso conhecê-lo e entendê-lo, para então identificar suas necessidades de mudança. Hannah Arendt nos auxilia nesta relação entre experiência/criatividade e transmissão inerentes à escola quando escreve: “criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (ARENDDT, 1972, p.234).

Transmitir instruções e normas sobre a sociedade, assim como formar para práticas sociais que possibilitem pensar diferente, são, portanto, ambos os domínios das instituições de ensino. No contexto da atualidade, em que relações econômicas, políticas e culturais atuam em todo o globo, torna-se necessário tanto ensinar sobre o mundo global quanto possibilitar que os estudantes experimentem criativamente aproximações com o outro. As tecnologias, sobretudo a internet, mostram-se como aliadas nesta realidade.

1.2.4. Navegando pela internet

No cenário de uma Sociedade Informacional, edificada na Cultura Digital e permeada pela Cultura da Convergência, que possibilita a inserção de tecnologias no cotidiano dos indivíduos, surge uma ampliação midiática no ambiente juvenil, sobretudo em instituições de ensino, apesar das apostas sobre o fim das escolas¹⁴. O próprio Henry Jenkins (2008), entusiasta das tecnologias, que identifica o usuário como o agente transformado pela convergência, afirma que este indivíduo não está necessariamente preparado para entender tal processo. Criticando as políticas atuais, ele defende que seja dada ênfase à *participação*, para que as atenções que hoje versam sobre o *acesso* e sobre os *aparelhos*, sejam redirecionadas para as *práticas culturais*.

Jenkins não é o único a se preocupar com a participação em relação aos meios. A professora do Departamento de Mídia e Comunicação da London School of Economics and Political Science, Dra. Sonia Livingstone, aborda tema semelhante. Pensando historicamente, a autora analisa o fenômeno da internet relacionando-o às “crianças migrantes que aprendem a língua do país de destino antes de seus pais” (LIVINGSTONE, 2011, p. 13). Esta vantagem dos jovens em uma prática socialmente estimada é rara na história, conforme Livingstone, mas parece estar presente nos dias atuais em relação ao uso da rede.

Buscando compreender este fenômeno, a autora entrevistou crianças e adolescentes, analisando as percepções deles sobre seus próprios usos e suas efetivas utilizações da internet. Considerando o aproveitamento das crianças e adolescentes em grande parte ineficiente, Livingstone destaca alguns aspectos que a levam a tal conclusão, como: baixa perspectiva da internet como espaço de exploração; utilização on-line com os mesmos interesses do off-line; pouca atenção para fontes de informação; pouca habilidade para pesquisa; e falta de interesse para as possibilidades de informação e educação na rede.

Ainda nesta investigação, Livingstone (2011) aponta que uma utilização eficiente da internet não está diretamente relacionada à disponibilidade de recursos, mas ao interesse do indivíduo e ao desenvolvimento de suas competências para aprender e explorar as possibilidades. Esta última conclusão acorda com Jenkins, na medida em que considera a participação mais relevante que o acesso. Para promover este bom aproveitamento da internet, Livingstone sugere ações de letramento, que não apenas ensinem a utilizar os aparelhos, mas que desenvolvam criticidade neste uso. Esta, aliás, é uma questão antiga da Mídia-Educação, que surgiu nos anos 30 com o propósito de compreender as relações que envolvem o uso educativo das mídias e suas interlocuções. Sobre este campo de pesquisa (que permeia todo o trabalho), o abordaremos com mais ênfase no segundo capítulo.

Outra pesquisa que analisa a relação entre adolescentes e as mídias (neste caso não considerando apenas a internet, mas também celulares e videogames) é a Mediappro - Media Appropriation¹⁵ (BEVORT; BRÉDA, 2008). Esta investigação, feita com estudantes entre 12 e 18 anos, destaca o uso pessoal, para pesquisa e lazer como os principais entre os pesquisados, que acessam as mídias com mais frequência em casa do que na escola.

Embora desenvolvida há mais de 5 anos, a investigação aponta para que os adolescentes superestimam suas capacidades na internet, sobretudo em relação às habilidades de conhecimento e

¹⁴ Ver crítica sobre este tema em Buckingham (2010).

¹⁵ Pesquisa coordenada pela Universidade Católica de Louvain, no grupo de pesquisa “Learning’s Mediation” (Bélgica), com membros da Dinamarca, Itália, França, Polônia, Reino Unido, Grécia, Bélgica, Portugal, Estônia e da Província do Quebec.

criticidade. O trabalho indica que há ceticismo dos entrevistados em relação às informações obtidas na rede, mas sites como *Google* e *Wikipédia* são considerados fontes confiáveis. Desta maneira, é possível problematizar as convicções dos adolescentes pesquisados, que embora tenham habilidades técnicas para utilizar a rede, não possuem, de acordo com Bevort e Bréda, as habilidades críticas necessárias.

Para tornar a utilização das mídias mais qualificada, a pesquisa Mediappro (BEVORT; BRÉDA, 2008) sugere que as aprendizagens sobre meios, que conforme as autoras ocorrem fora das escolas, sejam assumidas pelas instituições de ensino. Além disso, elas sugerem uma inversão de regulação, com o intuito de aumentar a capacidade crítica do público entrevistado. Para as autoras, intervenções pedagógicas devem prevalecer, ao invés de proibições.

No contexto nacional, diversas pesquisas desenvolvidas sobre o tema apontam resultados semelhantes, entre elas, o trabalho de Monica Fantin (2012). Com o intuito de analisar o Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA) do Governo Federal, que distribuiu *laptops* em escolas do país para fomentar o uso de tecnologias em sala de aula, Fantin aponta para a necessidade de estudos relacionados não apenas ao aspecto instrumental de aparatos midiáticos em contexto escolar, mas sobretudo a práticas de utilização. A partir de uma pesquisa de estudo de caso, desenvolvida em escolas de Santa Catarina e da Bahia que receberam os *laptops*, ela levanta a origem do Programa, que remete ao One Laptop Per Child (OLPC), de Nicholas Negroponte, do MediaLab do MIT.

Nesta análise, a autora aponta que “[...] não é suficiente a inserção de tecnologia nas escolas para desencadear processos inovadores, sendo necessário criar condições para uma formação que possibilite outros usos das tecnologias entre estudantes e professores no contexto escolar e fora dele” (FANTIN, 2012, p. 93). Considerando a proposta 1:1 (um computador por um aluno) ela desconstrói tal posição segundo duas perspectivas: a primeira, relacionada à disponibilidade técnica, demonstra que nem sempre as escolas podiam ofertar um aparelho para cada estudante, sendo que esta relação muitas vezes se efetuava como 1:2, 1:3 ou 1:4. Em segundo lugar, ela questiona a atenção direcionada aos aparelhos, inerente à proposta 1:1, pois acredita que o enfoque deve versar sobre os alunos e suas aprendizagens. Desta maneira, ela problematiza a percepção de que os meios são *autoalfabetizantes*, considerando que isso pode ocorrer em um nível instrumental, mas não no sentido crítico-reflexivo da utilização midiática. Com isso, a autora enfatiza o papel do professor no cenário tecnológico atual, ressaltando a necessidade de mediações nas utilizações midiáticas de crianças e jovens.

Considerando as pesquisas de Livingstone (2011), Bevort e Bréda (2008) e Fantin (2012), principalmente no que se refere às opiniões sociais sobre as habilidades de crianças e adolescentes na internet, é possível analisar, consoante Hall, uma dimensão cultural presente nas afirmativas de que os jovens são exímios utilizadores da rede. Os elementos que criam significado para as práticas humanas foram ampliados com as novas tecnologias e, desta maneira, os códigos ou sistemas de significação dos indivíduos foram modificados. Neste contexto, a habilidade dos mais novos no acesso técnico aos meios foi significada como autossuficiência e, como as culturas são constituídas por estes códigos ou sistemas de significação, além de serem uma das variáveis que constituem as práticas sociais, pode-se afirmar o caráter cultural da *concepção naturalizada de que crianças e jovens possuem amplo domínio sobre a internet e outras tecnologias digitais e, assim, são autossuficientes midiaticamente*.

No entanto, verificamos que é possível regular culturalmente, ou seja, estabelecer relações entre cultura e poder. Para Hall, a cultura “[...] nos governa – “regula” nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (1997, p. 18). Desta maneira, é possível pensar uma mudança cultural para desconstruir a ideia de que crianças e jovens possuem domínio sobre as mídias, não defendendo o inverso, mas

sugerindo que apesar das habilidades técnicas que grande parte possui, eles precisam de orientação no âmbito crítico da utilização.

Neste sentido, caberia um exercício de *regulação dos sujeitos* e de *regulação classificatória*. A primeira, referente à “construção do eu”, defende que intervenções de fora para dentro sejam substituídas por ações de dentro para fora. Esta mudança de perspectiva concorda com Bevort e Bréda (2008, p.159) quando afirmam que:

[...] a ênfase muitas vezes colocada sobre a regulamentação e proibição de mídia on-line dentro das escolas seja substituída por intervenções pedagógicas que visem ao desenvolvimento de habilidades e competências críticas de letramento entre crianças e jovens¹⁶.

As intervenções pedagógicas, portanto, são vistas pelas autoras como estratégia para uma regulação que pode “criar” sujeitos mais críticos em relação às mídias. Como citado anteriormente, esta mudança certamente enfrentaria resistências, mas é um caminho que pode permitir aos próprios jovens regularem-se a si mesmos em relação à noção de que são exímios utilizadores midiáticos. Mas não se pode pensar *apenas* em uma autorregulação dos jovens, que faça recair sobre eles a responsabilidade sobre suas utilizações. Quando Livingstone (2011) relaciona o letramento impresso (escrita e leitura com entendimento crítico) com o letramento na internet, ela demonstra que enquanto aquela foi transferida do ambiente familiar para o escolar, esta percorre o caminho contrário, em um movimento que aproxima o Estado da vida privada, na medida em que a responsabilidade por tal alfabetização/letramento recai sobre a família. Assim, a autora destaca a vantagem e a desvantagem deste movimento:

Na medida em que o aumento da regulação estatal sobre pais, filhos e nas casas representa o lado negativo deste fluxo, o crescimento concomitante de um discurso internacionalizado sobre os direitos das crianças no final do século XX representa o lado positivo. De maneira otimista, então, a literacidade¹⁷ – incluindo a literacidade na internet – poderia representar uma forma de empoderamento para os jovens num mundo mediado. (LIVINGSTONE, 2011, p. 36).

O equilíbrio entre a instituição família e a instituição escola pode, então, efetivar um exercício de *regulação classificatória* benéfico para crianças, jovens e suas famílias, ao oportunizar a eles o empoderamento que os meios (sobretudo a internet) podem oferecer, ao mesmo tempo em que compartilha entre ambas as instituições a responsabilidade sobre o uso crítico-reflexivo dos jovens. Desta maneira, buscar-se-ia com a *regulação classificatória* uma modificação social, na qual os indivíduos considerariam correta uma parceria entre escola e família, em um exercício de letramento/alfabetização/literacia midiática. Quando Jenkins (2008) fala sobre políticas direcionadas às práticas culturais e à participação, portanto, não seriam necessárias medidas externas rígidas, do público em direção ao privado, pois haveria um consenso sobre direitos e deveres em relação ao letramento midiático, que seria compartilhado entre a escola, a família e o próprio indivíduo.

Em um cenário ideal, em que cada instituição cumprisse seu papel nesta formação, *regulações normativas* também poderiam ser diferentes. Poder-se-ia não apenas “desconstruir certos discursos da naturalização da competência midiática infantil e juvenil, do determinismo

¹⁶ Tradução do autor: “The emphasis often placed on regulation and prohibition on online media within the schools is substituted by pedagogical interventions aimed at developing children's and young people's critical literacy skills and competences.”

¹⁷ A tradução do original em inglês utiliza o termo literacidade (português de Portugal), mas no contexto de nossas pesquisas no Grupo de Pesquisa NICA (Núcleo de Infância, Comunicação, Cultura e Arte) utilizamos o termo letramento ou alfabetização, em uma perspectiva que concorda com a noção de Paulo Freire, ou seja, não apenas leitura e escrita técnicas, mas leitura e escrita do mundo.

tecnológico” (FANTIN, 2012, p. 103), mas naturalizar a necessidade de formação para os meios e de mediação neste processo. Seria plausível, inclusive, reformular nos jovens algumas noções que hoje soam como “instintivas” ou espontâneas a eles, como as etapas que desenvolvem para fazer pesquisa na internet; a confiabilidade sobre informações disponíveis na rede; ou mesmo a relação entre intimidade e compartilhamentos *online*.

1.2.5 Culturas, escola, juventude, internet e elementos locais: uma síntese

Neste trabalho são utilizadas muitas expressões relacionadas ao termo *cultura*. Por isso, torna-se importante reforçar ao que cada uma delas corresponde. Entendendo o sentido epistemológico do vocábulo (HALL, 1997), as expressões *cultura* e *culturas*, quando utilizadas isoladamente, referem-se à epistemologia concedida ao termo. A compreensão de *Culturas Escolares* defendida neste trabalho comporta tanto a transmissão de conhecimentos (ARENDDT, 1972) quanto a produção/experimentação em sala de aula (BRUNER, 2001). Assim, quando este termo for utilizado, o objetivo será ressaltar este caráter duplo do vocábulo, que ao mesmo tempo em que considera a necessidade de promoção criativa e produção identitária no ambiente escolar, defende as instituições de ensino enquanto lugares de transmissão de conhecimentos, de normas e de regulações. Sobre as *Culturas Juvenis*, a lógica de dualidade também será defendida, ao considerar este período da vida (não determinado por uma idade específica nem por condições sociais, mas que varia conforme interpelações culturais) caracterizado tanto pela experimentação (PAIS, 2006) quanto pela necessidade de instrução para que os jovens se expressem e utilizem suas habilidades de maneira crítica, em um exercício de construção positiva do futuro (MEAD, 2006, LIVINGSTONE, 2011).

Por fim, ao abordarmos os Elementos Nacionais/Locais, faremos menção às características de determinado país que, ao formarem códigos de significação que elaboram culturas, constituem a identidade de seus moradores. Conforme vimos anteriormente, a partir de aberturas econômicas e ampliação de relacionamento entre países, elementos globais também passaram a compor a formação identitária. Mas a cultura global não se organiza de forma homogênea e completa em todos os cantos do planeta. Devido a sua expansão, a globalização possibilita que manifestações e características locais aflorem e ganhem destaque em seus contextos. Este fenômeno pode ocorrer principalmente em razão de duas características: possibilidade de abertura para manifestações distintas, que antes o Estado Nação não possibilitava e/ou sentimento de recusa à hegemonia global. Assim, não se pode afirmar que os elementos locais foram extintos, pois eles dialogam com os globais na (re) elaboração das identidades individuais e das identidades dos grupos.

Desta maneira, torna-se possível relacionar estes elementos do local/global com a Cultura Digital e com a Cultura Juvenil, sobretudo em ambiente escolar. Como o contexto contemporâneo amplia as oportunidades de identificação dos indivíduos, é através das possibilidades epistemológicas da Cultura Digital que os seres humanos definem suas culturas, suas práticas culturais. Considerando a especificidade da juventude, que se manifesta principalmente nos espaços lisos, é possível identificar a internet como um ambiente em potencial para a produção e difusão cultural juvenil. No entanto, verificamos que as mídias não são necessariamente espaços estriados, mas podem ser caracterizadas como espaço liso com interface tecnológica. Desta maneira, compreendendo a Cultura Escolar também como um local de criatividade e experimentação, o ambiente educacional formal mostra-se como propício para exercícios de letramento midiático, que possibilitem as manifestações juvenis enfatizando o caráter liso dos meios.

2. EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: LETRAMENTOS E COMPETÊNCIAS

No capítulo anterior passeamos por conceitos e noções sobre cultura, especificamente na perspectiva epistemológica, verificando de que maneira as culturas juvenis, escolares e digital dialogam entre si e colaboram umas com as outras. Neste segundo capítulo nossa trilha continuará sendo teórica, em um caminho que conduzirá às bases e aos fundamentos que sustentam a etapa prática da pesquisa. Assim, nos ateremos a tópicos que relacionam educação e comunicação, buscando enaltecer os pontos que costuram tal vínculo, e também verificaremos o que são competências midiáticas e de que forma elas podem e devem ser fomentadas no contexto escolar.

Iniciaremos esta seção buscando compreender as mudanças sofridas nas estruturas e hierarquias do campo da comunicação. Especificamente a partir de Jesús Martín-Barbero, verificaremos a mudança de perspectiva proposta pelo autor, que direcionou a atenção de profissionais e pesquisadores (antes voltadas aos meios de comunicação) às mediações elaboradas pelos sujeitos. Assim, com base em Monica Fantin e Pier Cesare Rivoltella, situaremos a Mídia-Educação, considerando-a enquanto prática social e disciplina curricular, demonstrando sua importância no cenário comunicacional da atualidade.

Ainda na primeira seção, verificaremos o conceito de multiletramentos. Assim, as noções de *Media Literacy*, *Digital Literacy* e *Information Literacy* serão abordadas, especificando a relação entre as múltiplas alfabetizações e as pesquisas escolares realizadas com auxílio da internet.

Em seguida, abordaremos a noção de competências, enfatizando aquelas relacionadas ao contexto da Cultura Digital. A partir de Ferrés e Piscitelli, apresentaremos a proposta destes autores, que consiste em uma tabela com dimensões e indicadores de Competências Midiáticas que podem ser verificadas/avaliadas em professores, estudantes e profissionais da comunicação.

Por fim, especificando nosso olhar à alfabetização audiovisual, seguiremos com Lankshear e Knobel pelos caminhos que levam à relação entre ambiente escolar e produção de textos digitais. Nosso foco versará sobre a produção midiática elaborada pelos estudantes.

2.1 ONDE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO SE ENCONTRAM

O campo de estudos da Comunicação é plural em sua origem e desenvolvimento. Englobando diversas áreas (como filosofia, sociologia, educação e psicologia), suas formas de abordagem teórica e empírica podem incorporar elementos tecnológicos, sociais, econômicos, cognitivos ou políticos. Composta por diferentes pensadores, correntes e grupos de estudo/escolas, a Teoria da Comunicação (WOLF, 1999) perpassa, em sua história, todos os campos e elementos anteriormente citados, sempre muito relacionada aos pensamentos emergentes de cada época. Para entender a relação entre educação e comunicação no contexto da atual pesquisa, ou seja, no campo da Mídia-Educação, focaremos nos Estudos Culturais, priorizando nesta seção teorias desenvolvidas na América Latina. No entanto, para compreender os Estudos Culturais com maior clareza, passaremos antes pela Escola de Frankfurt e pela Escola Francesa.

Com origem na Alemanha em 1923, fechada durante o nazismo e reaberta em 1950, nos Estados Unidos, a Escola de Frankfurt caracterizou-se por possuir uma perspectiva crítica em relação ao positivismo e ao caráter observacional das pesquisas que seguiam a Teoria Tradicional. Influenciados por Marx e Freud, os teóricos frankfurtianos (sobretudo Adorno, Horkheimer, Fromm, Marcuse e Benjamin) combatiam a instrumentalidade da razão e questionavam a sociedade burguesa, industrial e cultural de seu tempo. Um dos conceitos centrais deste grupo é o de Indústria

Cultural, que se refere à estrutura padronizada de produções culturais, tal qual ocorre em linhas industriais fordistas. Para os frankfurtianos, esta característica de produção transformava as obras artísticas em mercadorias e, com isso, além da perda da áurea da obra de arte (BENJAMIN, 1955) manipulava-se as audiências para determinados consumos. Os filósofos Adorno e Horkheimer (1985, p. 60) elucidam esta visão quando afirmam, na obra *Dialética do Esclarecimento*, que:

[...] os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos irão consumi-los abertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. [...]. Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo.

A Escola de Frankfurt, portanto, pode ser compreendida como uma linha crítica, de origem marxista, que entende os modelos de produção artística e cultural como servidores da estrutura capitalista, ou seja, subordinados à lógica do mercado.

Também trabalhando o conceito de Indústria Cultural, a Escola Francesa tem início nos anos 60 e diferencia-se da frankfurtiana na medida em que direciona seu olhar investigativo para os produtos/objetos de consumo e suas relações com o consumidor. Assim, os teóricos da Escola Francesa (sobretudo Morin, Barthes, Friedmann, Baudrillard, Lévy, Bourdieu, Althusser e Foucault) através da chamada Teoria Culturalógica (WOLF, 1999), passam a considerar a realidade multicultural entendendo as mídias/produções midiáticas como mais uma forma cultural existente na sociedade. É importante enfatizar que estes teóricos permanecem criticando os meios de comunicação, mas diferente dos frankfurtianos, os franceses passam a considerar a cultura dos consumidores, que, segundo os autores, fazem exigências às mídias. É possível compreender a perspectiva culturalógica através da noção de reciprocidade dos sistemas de influência, ou seja: mídia e sociedade dependem e interferem uma da/na outra. Para Edgar Morin (2002, p. 72), “As interações são ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos, corpos, objetos, fenômenos em presença ou em influência”, desta maneira, embora permaneçam com a perspectiva de industrialização cultural, os teóricos da Escola Francesa passam a considerar também as influências da sociedade sobre as mídias.

Ainda na década de 60, especificamente em 1964, surge na Inglaterra um outro movimento teórico-político que passa a estudar a sociedade da época. Com foco nos conceitos de cultura e identidade, os Estudos Culturais acabam integrando o campo da comunicação, na medida em que as mídias se tornam seu objeto de estudo. Com uma perspectiva expandida do termo *cultura*, que não considera apenas obras artísticas, mas também os cotidianos (conforme vimos no primeiro capítulo), este grupo passa a priorizar em seus estudos as atitudes e os papéis dos sujeitos, verificando as estruturas sociais. Ao entender que os meios de comunicação não podem ser desassociados da sociedade, as mídias tornam-se centrais nos Estudos Culturais, especialmente em questões que envolvem as audiências/recepção dos conteúdos midiáticos.

Esta linha investigativa, que iniciou seus trabalhos no Centro de Estudos da Cultura Contemporânea da Escola de Birmingham com os fundadores Hoggart, Williams e Thompson, também contou com a participação do teórico jamaicano Stuart Hall em sua estruturação. A partir de sua expansão e reconhecimento em outros contextos, temos na América Latina os teóricos Martín-Barbero e Canclini entre os principais pesquisadores da área.

Lançando nosso olhar especificamente para os trabalhos do antropólogo, filósofo e semiólogo colombiano Jesús Martín-Barbero, temos como ponto chave de seus estudos o conceito de *mediações*. Esta formulação refere-se aos locais simbólicos que estão entre a produção e a recepção midiática e, portanto, tornam-se o espaço onde emergem os fatores/orientações que formam a materialidade social e a expressividade cultural. Em outras palavras, as mediações são os lugares onde a cultura cotidiana se efetiva. Martín-Barbero (2009) apresenta três destes locais,

indicando que eles podem influenciar a recepção midiática dos espectadores. São eles: cotidiano familiar, temporalidade social e competência cultural.

Em relação ao primeiro, *cotidiano familiar*, o autor o enfatiza enquanto espaço de relação e interação entre indivíduos que, através de conflitos e negociações, possibilita o compartilhamento de opiniões e anseios. A *temporalidade social* refere-se à percepção do tempo em diferentes contextos, sendo o tempo cotidiano circular ou repetitivo e o tempo produtivo medido ou calculado. Para Martin-Barbero, as recepções de um mesmo indivíduo podem variar conforme a temporalidade na qual ele se encontra no momento da audiência e conforme a característica temporal dos meios de comunicação. Por fim, a *competência cultural* diz respeito às aprendizagens formais e informais dos sujeitos e às suas experiências particulares.

Por meio da proposta das mediações, Martin-Barbero mostra-se “[...] contra o *pensamento único* que legitima a ideia de que a tecnologia é hoje o “grande mediador” entre as pessoas e o mundo” (2009, p. 20). Buscando, então, enaltecer as demais posições socioculturais, o teórico elabora um mapa, que auxilia o entendimento sobre seus estudos:

ILUSTRAÇÃO 1 – Mapa das Mediações



Fonte: MARTIN-BARBERO, 2009, p. 16

O rompimento com a perspectiva frankfurtiana fica evidente a partir da ilustração acima, que oferece centralidade ao tripé comunicação–cultura–política. Ao compreender que são estes elementos que, ao se articularem, produzem e possibilitam as práticas sociais, o autor sugere que no campo acadêmico “[...] em vez de fazer a pesquisa partir da análise das *lógicas* de produção e recepção, para *depois* procurar suas relações de imbricação ou enfrentamento, propomos partir das *mediações*” (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 294). Assim, este esquema pode ser observado de forma horizontal, considerando as Matrizes Culturais (MC) e os Formatos Industriais (FI), que conforme o teórico, constituem um eixo diacrônico. Também é possível observar a ilustração de forma vertical, considerando as Lógicas de Produção (LP) e as Competências de Recepção (CR),

que por vez operam ao mesmo tempo (sincrônico). São, portanto, nas relações entre estes elementos que se encontram as mediações.

Observando o Mapa, verificamos a existência de quatro mediações: institucionalidade (interesses e poderes contrapostos que regulam os discursos fazendo imperar a ordem social); tecnicidade (mediação material dos meios de comunicação com a tecnologia moldando a cultura); ritualidade (elementos simbólicos que especificam modos de existência: formas de consumo dos produtos midiáticos, trajetos de leitura, usos sociais pelos receptores); e socialidade (desenvolvida nas relações cotidianas, caracteriza-se como as interações dos sujeitos e a formação de suas identidades através de tal convívio). Sendo as duas primeiras referentes a mediações em contexto macro (instituições e tecnologias) e as seguintes referentes a mediações em contexto micro (desenvolvidas pelos indivíduos), as duas últimas embasam este trabalho, que não busca analisar produções ou produtos midiáticos, mas as interações dos sujeitos e as percepções que emergem de tal convívio.

É neste contexto de mediações, na compreensão da comunicação enquanto processo social e cultural, que vislumbramos o encontro entre educação e comunicação na perspectiva da presente pesquisa. Embora fundamental no desenvolvimento das Teorias da Comunicação, sobretudo no caminho que levou ao surgimento dos Estudos Culturais, o modelo frankfurtiano é aqui compreendido como superado, na medida em que seu foco de investigação parte de uma visão estruturalista da sociedade, na qual todo o corpo social é movido pela lógica econômica. São as ampliações culturais iniciadas pela Escola Francesa e aprofundadas pelos Estudos Culturais que alicerçam a presente investigação.

Assim, ao entender que os meios de comunicação permeiam os cotidianos dos indivíduos no contexto atual e que as mediações de ritualidade e socialidade efetuam direcionamentos nas ações dos sujeitos, percebemos que as mídias colaboram com as modelações das culturas em nossa sociedade. Neste cenário, surgem algumas ideias no chamado “senso-comum”, como a concepção da habilidade de crianças e jovens frente às mídias, sobretudo em relação ao uso da internet. Obviamente que crianças e jovens demonstram certas facilidades em operar com a diversidade de tecnologias digitais, mas é importante diferenciar a habilidade de uso e a consciência crítica da linguagem já que “[...] nem sempre facilidade e rapidez significam consciência sobre seu uso, pensamento reflexivo e entendimento sobre seu funcionamento”, enfatiza Fantin (2015, p. 228) ao desmistificar o uso do termo “nativos e imigrantes digitais”.

Como exemplo, é possível verificar uma dimensão cultural que incute certa noção de autossuficiência dos mais novos em relação às tecnologias, mas diante da amplitude das práticas midiáticas críticas e reflexivas, tal percepção nem sempre se evidencia. Nem mesmo os riscos são previstos ou pelo menos minimizado, como por exemplo o acesso a conteúdos inapropriados, o contato com pessoas mal-intencionadas, a obtenção de informações errôneas ou mesmo a utilização superficial ou pouco criteriosa das mídias, como algumas pesquisas destacam (BUCKINGHAM, 2008, TUFTE; CHRISTENSEN, 2009, FANTIN, 2012). Desta maneira, é necessário pensar uma estrutura de mudança cultural que tenha como objetivo tornar a utilização dos meios, sobretudo da internet, mais crítica. Nesse sentido, destacamos o papel da Mídia-Educação, que pode ser compreendida:

[...] como **campo de conhecimento interdisciplinar** na interseção entre as ciências da educação (didática em particular) e as ciências da comunicação (principalmente a sociologia da comunicação e a semiótica), delineando-se também como possível *disciplina*; e pode ser entendida como **prática social** em contextos não só extraescolares. Ou seja,

podemos entender a mídia-educação como duas áreas de saber e de intervenção em diversos contextos: como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta práxis (com objetivos, metodologias e avaliação). (FANTIN, 2006, p.36)

Assim, é possível pensá-la enquanto esta estrutura que possibilita diferentes significações, criando novas práticas sociais direcionadas à criticidade em relação aos meios.

Por meio da concepção de educar *com, para, sobre e através* das mídias, Fantin (2006) intensiona demonstrar o mapa amplo de formas de utilização midiática em contexto escolar. Com base em Pier Cesare Rivoltella (1997, 2002), a autora esclarece os três contextos de manifestação da mídia-educação, sendo eles: metodológico ou tecnológico; crítico; e produtivo. Em relação ao primeiro, a ela destaca o instrumentalismo das mídias no contexto didático, em um exercício de educação *com* os meios, ou seja:

[...] as mídias funcionam como recurso numa pedagogia instrumental que considera o ensino-aprendizagem através de uma perspectiva construtivista que permite produzir consciência colaborativa no trabalho coletivo, tendo como pano de fundo um enfoque psicossocial que reflete sobre a relação entre as mídias e os fenômenos sociais. (FANTIN, 2006, p. 85)

Quanto ao contexto crítico, este refere-se a uma educação *sobre* os meios ou *para* as mídias, na qual objetiva-se não apenas compreender os conteúdos midiáticos, mas também analisá-los, interpretá-los e avaliá-los. Por fim, no contexto produtivo, tem-se uma educação através dos meios, em que a dimensão da produção está presente. Nas palavras da autora (FANTIN, 2006, P. 86), este último contexto visa a:

[...] utilizar as mídias como linguagem, como forma de expressão e produção, pois assim como não se aprende a ler sem escrever, não se faz mídia-educação só com a leitura crítica e uso instrumental das mídias, sendo necessário aprender a “escrever” com as linguagens das mídias. Tal perspectiva insere-se numa pedagogia funcional com concepção alfabética e expressiva, objetivando a interação dos sujeitos com as mídias e promovendo o conhecimento criativo e também crítico de suas linguagens.

Esta concepção da mídia-educação nos contextos metodológico, crítico e produtivo, pode ser relacionada aos Direitos das Crianças em relação às Mídias, desenvolvidos por David Buckingham em seu livro *Crescer na Era das Mídias Eletrônicas* e sintetizados nos chamados 3P (provisão, proteção e participação). Ao compreender que crianças e jovens estão sendo inseridas no “mundo adulto”, no qual os meios de comunicação perpassam cotidianamente, o autor afirma que não é possível pensar apenas em proteger as crianças, mas sobretudo “[...] ter a coragem de prepará-las para lidar com ele [mundo midiático], compreendê-lo e nele tornar-se participantes ativas, por direito próprio” (BUCKINGHAM, 2007, p. 295). Desta maneira, o autor entende a *provisão* como oferta de contato midiático às crianças e aos jovens, em um exercício que, se pensado em sala de aula, relaciona-se com o contexto metodológico esclarecido por Fantin (2006). A *proteção*, ao ser compreendida como uma defesa de crianças e jovens contra informações, consumos e culturas inapropriados, relaciona-se ao contexto crítico, pois busca fomentar compreensão, interpretação e avaliação de conteúdos midiáticos. Por fim, a *participação* relaciona-se ao contexto produtivo, na medida em que ambos compreendem o aspecto ativo de manifestação de crianças e jovens.

Neste cenário mídia-educativo, em que os contextos metodológico, crítico e produtivo manifestam-se e interagem com os direitos à provisão, à proteção e à participação, é possível pensar a desconstrução de certos usos de tecnologias por crianças e por jovens e fomentar uma cultura que entenda o uso crítico dos meios como prática cidadã. De acordo com Rivoltella (2012, p. 26), “é muito difícil em nossa sociedade sermos cidadãos ativos sem nos valermos da mídia-educação”. O autor, portanto, defende um *educar para a cidadania* compreendendo que na sociedade atual torna-

se necessário um exercício de aproximação com outros contextos. Assim, ele elenca os seguintes objetivos inerentes à educação para a cidadania:

- 1) A aquisição de conhecimento: conhecer as leis, as instituições e seu funcionamento; conhecer o mundo e a realidade cultural, social e econômica em que vivemos;
- 2) A aquisição de competência social: saber desenvolver de modo consciente o próprio papel de cidadão; saber cooperar, construir e realizar projetos comuns; assumir responsabilidades e resolver conflitos; saber intervir em um debate público;
- 3) A aquisição de competência ética e relacional: a) saber ser solidário; b) estar aberto à diferença; c) ser capaz de hospitalidade;
(RIVOLTELLA, 2005 apud FANTIN, 2006, p.39)

Uma educação cidadã, portanto, está diretamente ligada ao relacionamento e à compreensão de outros. O primeiro objetivo, referente à *aquisição de conhecimento*, demonstra que o exercício cidadão depende de informações relevantes sobre a própria realidade e sobre realidades distintas. O segundo, *aquisição de competência social*, ao referir-se à facilidade de relação com indivíduos de outro contexto, defende tal proximidade. Por fim, *a aquisição de competência ética e relacional* nos mostra a importância, no cenário atual, de se desenvolver compreensão sobre o outro.

A partir deste panorama, é possível visualizar o enlaçamento entre educação e comunicação no qual a presente investigação se fundamenta. Partindo de uma perspectiva cidadã de utilização, estudo e produção midiática; compreendendo a comunicação além da produção e da difusão, mas enquanto elemento social de mediações e reflexões, sublinhamos a importância dos multiletramentos/multiliteracies, os quais serão abordados no tópico seguinte.

2.1.1 Multiletramentos no contexto da Mídia-Educação

Vimos que as tecnologias comunicacionais permeiam os cotidianos interferindo nas identidades e culturas, tornando-se necessário alfabetizar crianças e jovens não apenas para leitura e escrita impressa, mas também digital. Ao entender que a Educação Básica “[...] é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”¹⁸, conseguimos relacioná-la à Mídia-Educação, na medida em que progressos pessoais e profissionais, de estudo e trabalho, além do exercício cidadão, estão vinculados na atualidade à cultura digital. É importante destacar que a perspectiva de alfabetização compreendida aqui refere-se não apenas à aquisição instrumental de códigos de escrita, mas a uma compreensão crítica que inclui o pensamento ético e estético sobre o conteúdo aprendido. É possível compreender esta noção de alfabetização a partir de Paulo Freire, quando ele afirma que:

[...] a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...] A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. (FREIRE, 1999, p. 14).

Além do termo *alfabetização*, outras expressões são utilizadas para denominar tal aprendizagem crítica e ativa, que supera a perspectiva instrumental, tendo destaque o termo *letramento* (SOARES 2004, FANTIN, 2005, 2007, CAVALCANTE et al, 2015). Em alguns casos,

¹⁸ Texto elaborado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica>

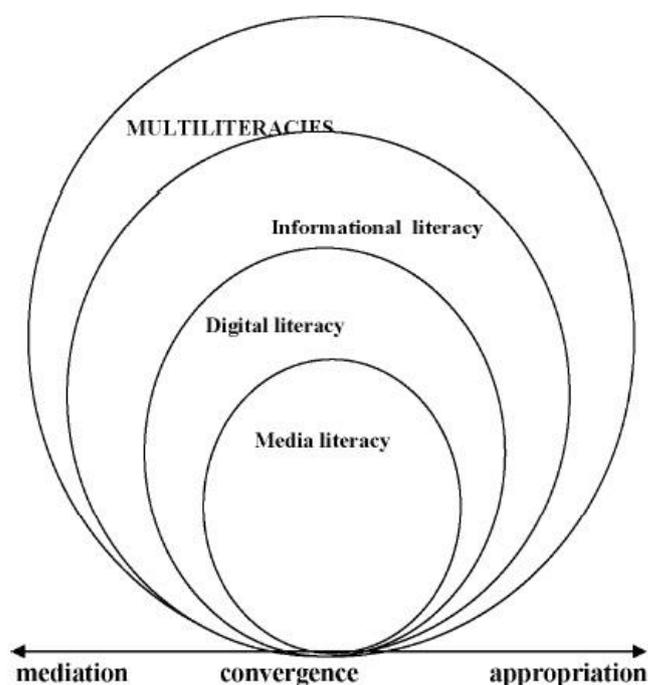
de acordo com Fantin (2005), a palavra *alfabetização* é utilizada como sinônimo de aquisição instrumental dos códigos, enquanto *literacy/letramento/literacia* são utilizadas no sentido crítico e reflexivo do termo. No entanto, na medida em que nosso entendimento parte do conceito de alfabetização de Freire (1999), os quatro termos anteriormente citados somam-se.

Desta maneira, verificando a gramática das diferentes tecnologias comunicacionais, e pensando em uma aquisição que contemple os três contextos mídia-educativos (metodológico, crítico e produtivo) assim como os 3P (provisão, proteção e participação), podemos considerar que na atualidade não cabe à Educação Básica apenas a alfabetização escrita, mas também diversas outras linguagens. Assim, podemos utilizar os termos múltiplas alfabetizações/multiliteracies/multiletramentos para compreender a função de ensino-aprendizagem de diversos elementos necessário para uma atuação cidadã. Nas palavras de Fantin (2008, p. 73) “um aspecto interessante nesta noção de multiliteracies, é a necessidade que hoje temos de circular por outros tipos de representação da realidade que transcendem a escrita e envolvem as representações visuais, musicais, corporais, digitais e outras”.

Buscando esclarecer a estrutura dos *multiletramentos*, Fantin (2011) elaborou um diagrama que auxilia o entendimento sobre as articulações conceituais e práticas que formam tal proposta de alfabetização.

ILUSTRAÇÃO 2 – Componentes dos Multiletramentos

Components of the multiliteracies



FONTE: FANTIN (2011, p. 5)

Nesta ilustração, podemos observar que dentro dos multiletramentos encontram-se o letramento informacional, o letramento digital e o letramento midiático. Sobre este último, Fantin (2010, p. 2) nos explica que ele “[...] envolve a capacidade de decifrar, apreciar, criticar e compor; mas também requer um amplo entendimento dos contextos histórico, econômico e social no qual

estes textos foram produzidos, distribuídos e utilizados pelas audiências”¹⁹. Tendo como embasamento os estudos de Hobbs (1994), Silverstone (2003) e Rivoltella (2005), Fantin (2010) nos explica que o letramento midiático comporta saber acessar, analisar, avaliar, criar e comunicar mensagens em contexto tecnológico. No entanto, ela alerta para a amplitude semântica de tais exercícios, enfatizando a ideia de que:

[...] todas as mensagens são construídas; as mensagens são representações da realidade; as mensagens possuem propósitos relacionados com contextos sociais, políticos, econômicos, éticos e estéticos; os indivíduos constroem significados para as mensagens que recebem; cada mídia, forma e gênero de comunicação possui características específicas.²⁰ (FANTIN, 2010, p. 2)

Assim, entendendo o letramento midiático como a alfabetização da era da informação (HOBBS, 1994), é possível verificar que ela comporta exercícios de leitura, escrita, fala, escuta e contemplação críticas em contexto tecnológico. Mas isso ocorre sem deixar de lado as particulares e peculiaridades dos ambientes de produção, de difusão e de recepção dos textos midiáticos.

O Letramento Digital, por sua vez, teorizado sobretudo por Pérez-Tornero (2004) e esclarecido por Fantin (2010), busca se tornar uma resposta para a digitalização, ou seja, para o encontro entre diferentes linguagens (como linguística, visual, espacial, etc.) que ocasionou/ocasiona a formação de um universo multimidiático. Para Fantin (2010, p. 3), este encontro “[...] envolve dar potencial para a convergência de diferentes meios de comunicação e de transmissão, produzindo uma mídia híbrida, enquanto a importância de certos suportes convencionais diminui”²¹.

Desta forma, ao considerar o universo multimidiático formado pela digitalização, torna-se possível pensar na emergência de novas culturas a partir de tais encontros, tal como nos fala Jenkins (2008) em seu livro *A Cultura da Convergência*. Assim, o Letramento Digital pode ser considerado um alfabetismo para a Cultura Digital.

Para Pérez-Tornero (2004), quatro dimensões formam o letramento digital, sendo elas: Dimensão Operacional (saber manejar as tecnologias de informação e comunicação); Dimensão Semiótica (saber utilizar as linguagens que convergem no universo multimidiático); Dimensão Cultural (saber compreender os elementos culturais fomentados/criados pelo universo multimidiático); e Dimensão Cívica (conhecer e respeitar os direitos e deveres que emergem no contexto da cultura digital).

Por fim, sobre o Letramento Informacional, Fantin (2010) esclarece que tal ideia foi desenvolvida sobretudo por Sharkey e Brandt (2008) e refere-se às habilidades de saber encontrar,

¹⁹ No original: “[...] media literacy involves the capacity to decipher, appreciate, criticize and compose, but also requires a broad understanding of the historic, economic and social context in which these texts are produced, distributed and used by audiences” (FANTIN, p. 2)

²⁰ No original: “[...] all messages are constructed; messages are representations of reality; messages have proposals related to social, political and economic, ethical, and aesthetic contexts; individuals construct meanings for the messages that they receive; each media, form and genre of communication have specific characteristics.” (FANTIN, p. 2)

²¹ No original “[...] involves giving potential to the convergence of different communication and broadcast media, producing a hybrid media, whilst the importance of certain conventional supports diminishes.” (FANTIN, 2010, p. 3).

recuperar e utilizar informações na internet. Relacionada aos novos meios digitais e, sobretudo, à World Wide Web, este alfabetismo relaciona-se fortemente com as ideias de democracia, cidadania e participação, na medida em engloba saber encontrar, reunir e distribuir informações.

Derivado do conceito de Letramento Informacional, o Letramento da Internet foi teorizado sobretudo por Vieira (2007) e consiste em alfabetismos específicos para esta tecnologia. Este letramento envolve a competência analítica; o conhecimento do contexto; o conhecimento canônico; e a competência produtiva. Sobre cada uma destas características, Fantin (2010, p. 6) nos explica:

- *Competência analítica*: compreender as características formais de uso e operação da Internet, de construção de web sites, links, hipertextos, além dos códigos simbólicos da web;
- *Conhecimento do contexto*: compreensão dos contextos sociocultural, político e econômico nos quais a informação da Internet foi produzida, distribuída e consumida;
- *Conhecimento canônico*: um quadro de referência sobre os sites “clássicos”, a sua importância, utilidade, confiabilidade e veracidade;
- *Competência produtiva*: criação de páginas da Internet e de conteúdo, interpretação, consumo e apreciação da Web, a participação em chats, grupos, e-mails e listas de discussão, que são essenciais para a expressão individual e de produção coletiva.²²

Retomando o conceito de multiletramentos, podemos verificar que ele engloba estas três principais alfabetizações: midiática, digital e informacional. Desta maneira, os multiletramentos se caracterizam pela capacidade de acessar, analisar, avaliar, criar e comunicar mensagens; mas também por dimensões operacionais, semióticas, culturais e cívicas em resposta à digitalização; assim como pela habilidade de encontrar, reunir e distribuir informações, seja através da internet (e aqui inclui-se a capacidade de analisar, contextualizar, canonizar e produzir informações) ou mesmo por meio de outras tecnologias.

Ainda sobre o diagrama, Fantin (2011, p. 5) afirma a importância de incluir

[...]outros elementos relacionados com a condição de ser fluente em multiletramentos, que dizem respeito a diferentes mediações e oportunidades de se apropriar dessa experiência multimodal e da ideia de convergência. [...]. As linhas, que sustentam e formam o desenho, podem ser entendidas como fios que atravessam as dimensões e destacam a especificidade de cada fronteira, tecidas pela ideia de mediação, apropriação e convergência.²³

Assim, verificamos que no contexto mídia-educativo, devemos considerar outras alfabetizações além da apropriação dos códigos escritos. Representações digitais, audiovisuais, corporais e musicais, dentre outras, também devem ser incorporadas às práticas escolares, em uma

²² No original “ - *analytical competence*: understanding the formal qualities, for the use and operation of the Internet, for the construction of web sites, links, hypertexts, and the symbolic codes of the web; - *contextual knowledge*: understanding of the socio-cultural, political and economic contexts in which Internet information is produced, distributed and consumed; - *canonic knowledge*: a frame of reference about “classic” web sites, their importance, utility, reliability and veracity; - *productive competence*: creation of Internet pages and content, interpretation, consumption and appreciation of the Web, participation in chats, groups, e-mails and mailing lists, which are essential for individual expression and collective production” (FANTIN, 2010, p. 6)

²³ “other elements related to the condition of being fluent in multiliteracies, which concern different mediations and opportunities to appropriate this multimodal experience and the idea of convergence [...] The lines, which sustain and form the design, can be understood as threads that cross the dimension and highlight the specificity of each frontier, woven by the idea of mediation, appropriation and convergence.”

conjuntura de múltiplas alfabetizações ou multiletramentos. Desta maneira, buscando fluência ou apropriações eficazes das múltiplas alfabetizações, mostra-se necessário dominar a amplitude semântica das mensagens, inerente ao letramento midiático; as dimensões de uso das linguagens convergentes, referente ao letramento digital; e também as competências informacionais dos novos meios digitais, próprios do letramento informacional.

2.1.2 Educação e comunicação: uma síntese em pesquisas escolares

A partir deste breve panorama sobre as Escolas de Frankfurt, a Francesa e os Estudos Culturais, pudemos verificar que os estudos sobre comunicação, especialmente no que se refere às mídias, são de fato amplos e plurais. Com teóricos oriundos de diferentes campos (como filosofia, psicologia, sociologia, estudos literários, etc.), percebemos que a constituição e o desenvolvimento desta área interagem e devem interagir com outras. A relação entre comunicação e educação, por exemplo, está presente nas três Escolas anteriormente citadas, e é no contexto dos Estudos Culturais que encontramos a *perspectiva mídia-educativa*, na qual este trabalho se insere. Seja através do conceito *epistemológico de cultura*, debatido no primeiro capítulo, ou nas *mediações* desenvolvidas pelos sujeitos, abordadas no segundo capítulo, esta investigação concorda que a *cultura digital* interfere nas *práticas sociais*. Desta maneira, torna-se relevante e necessário repensar as *práticas pedagógicas*, entendendo que *alfabetizar* crianças e jovens apenas para o código escrito (por mais crítica e reflexiva que esta alfabetização seja) não é suficiente para a demanda social da atualidade.

A Mídia-Educação, portanto, entendida enquanto prática social e disciplina curricular, que busca aliar educação e comunicação, atua por meio de letramentos *para, com, sobre e através* dos meios. Objetivando garantir *provisão, proteção e participação* midiática aos estudantes, este campo transversal defende um ensino com múltiplas alfabetizações ou multiletramentos. Neste contexto, são englobados os letramentos midiático, digital e informacional.

Neste cenário, pensar a prática de *pesquisas escolares* desenvolvidas pelos estudantes requer um exercício de atualização de conceitos anteriormente estabelecidos. Seja em relação aos formatos de trabalho (que hoje podem ser digitados e impressos, mas também filmados e editados, ensaiados e encenados, musicalizados, etc.) ou ao conteúdo dos mesmos (que não está mais limitado a determinado livro ou enciclopédia), é a mídia-educação que ganha destaque nestes exemplos. Aqui, tão importante quanto o contexto metodológico e a provisão, com as mídias enquanto recurso pedagógico, é importante assegurar o contexto crítico e a proteção, alcançados por meio de diálogos e exercícios reflexivos sobre os meios, assim como o contexto produtivo e a participação, contemplados pelo fomento à criatividade e à elaboração ativa de trabalhos individuais e em grupo.

Assim, tanto a forma quanto o conteúdo da pesquisa escolar não podem dialogar apenas com o letramento midiático e o digital, mas sobretudo com a alfabetização informacional, na medida em que se torna necessário saber encontrar, reunir e distribuir as informações/questões de pesquisa. Especificando no letramento da internet, as pesquisas online devem comportar uma postura analítica, contextualizada, canônica e produtiva de busca. O formato de apresentação, da mesma forma, deve equilibrar criatividade e circunstância, buscando através de múltiplas linguagens e de diferentes estruturas de manifestação, contemplar de maneira adequada os assuntos pesquisados. Pensar as pesquisas escolares através da mídia-educação, portanto, engloba aliar o caráter social e disciplinar deste campo de conhecimento.

2.2 COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS E PRODUÇÃO DE TEXTOS DIGITAIS

2.2.1 Competências Midiáticas

Em 2008/2009 o guia com Padrões de Competências em TIC para Professores²⁴, buscava fomentar a utilização midiática em sala de aula, partindo do pressuposto que (UNESCO, 2009, p. 1):

Para viver, aprender e trabalhar bem em uma sociedade cada vez mais complexa, rica em informação e baseada em conhecimento, os alunos e professores devem usar a tecnologia de forma efetiva, pois em um ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem: usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições.

Mais recentemente, verificamos esta mesma instituição desdobrar-se ainda mais sobre a necessidade de fomentar competências midiáticas em estudantes e professores, entendendo sua relação com os direitos humanos (UNESCO, 2013, p. 16)²⁵:

O Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de opinar livremente e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras”. A alfabetização midiática e informacional (AMI) proporciona aos cidadãos as competências necessárias para buscar e usufruir plenamente dos benefícios desse direito humano fundamental [...]. As competências adquiridas pela alfabetização midiática e informacional podem equipar os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico, permitindo que eles demandem serviços de alta qualidade das mídias e de outros provedores de informação. Conjuntamente os cidadãos fomentam um ambiente propício em que as mídias e outros provedores de informação possam prestar serviços de qualidade.

Embora o documento mais recente, *Alfabetização Midiática e Informacional*, enfatize os conhecimentos sobre mídia e informação, neste trabalho, a partir dos conceitos destacados anteriormente, entendemos que o termo/adjetivo *midiático* já envolve o informacional. Desta maneira, ao utilizarmos o termo mídia, faremos referência também à capacidade de encontrar, reunir e distribuir informação, considerando características analíticas, de contexto, canônicas e de produção.

Assim, o incentivo ao desenvolvimento de competências midiáticas é entendido pela UNESCO como uma necessidade atual, visão que concorda com a perspectiva mídia-educativa de formação cidadã através dos meios. Com enfoque nas competências dos professores, este material tem servido como embasamento para políticas públicas e estudos posteriores que também objetivam fomentar competências midiáticas, em contextos formais e informais de aprendizagem, considerando os mais diversos sujeitos. Daí a importância de um olhar crítico sobre o tema.

O entendimento sobre *competências* que embasa uma das pesquisas à qual a presente investigação integra é de Ferrés e Piscitelli (2012). Buscando trabalhar com as três principais instituições ligadas à mídia e à educação (universidades, escolas e profissionais de comunicação), o objetivo do estudo que gerou tal concepção era diagnosticar as principais necessidades relacionadas a competências midiáticas e cidadania em cada um destes espaços de formação. Assim, partindo de

²⁴ <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>

²⁵ Documento proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO (2013) no currículo para a formação de professores.

uma construção coletiva com diversos estudiosos, entre 2005 e 2010, foi desenvolvida uma proposta de identificação de tais competências, a partir de dimensões e de indicadores.

Para eles, competência se refere à:

[...] combinação de conhecimentos, agilidades e atitudes que se consideram necessárias para um determinado contexto. É precisamente a origem laboral ou profissional do conceito que aumenta a relutância lógica por alguns especialistas. Se o conceito é mantido apesar desta relutância é porque aqui não se faz uma interpretação instrumental. Não se busca a competição para garantir a eficácia profissional, mas reforçar a excelência pessoal. A Competência Midiática irá contribuir com o desenvolvimento da autonomia pessoal dos cidadãos e cidadãs, assim como seu compromisso social e cultural²⁶ (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 76)

Objetivando ampliar a gama de conceituações sobre o tema *competências*, encontramos a visão de Nilson José Machado (2002), que busca incluir este termo em contexto educacional, sobretudo porque intenciona dissolver a dicotomia entre disciplinas e competências, que segundo o autor é equívoca e bastante comum na atualidade. Retomando à origem das palavras competitividade e competência, ele demonstra que ambas possuem o mesmo embrião grego (com + petere), e que o significado destas palavras se refere a buscar ou esforçar-se junto. Para o autor, “[...] o conhecimento não é um bem fungível, não se gasta: quanto mais usamos, mais novo ele fica. Isso acarreta necessariamente uma ampliação no significado original da competição, da competência no sentido de buscar junto” (MACHADO, 2002, p. 141).

Neste trabalho entendemos o conceito de competência de tal forma que concorda com a UNESCO, com Ferrés e Piscitelli e com Machado. Ou seja, não consideramos a ideia de disputa, mas de trabalho em conjunto (MACHADO, 2002); desconsideramos a perspectiva instrumental, mas acreditamos na busca por excelência pessoal (FERRÉS; PISCITELLI, 2012); e a verificamos como um caminho para a promoção dos direitos humanos e de cidadania.

Retomando à perspectiva de Ferrés e Piscitelli (2012), ao explicar a funcionalidade da divisão das competências midiáticas em dimensões, os autores argumentam que apesar de operar uma fragmentação, o fenômeno da comunicação midiática não ocorre de forma separada ou autônoma, mas como um sistema holístico. A divisão, portanto, foi uma maneira que os autores encontraram para especificar cada uma das mais significativas partes do todo comunicacional. Vale também ressaltar que “se propõem dimensões e indicadores genéricos e flexíveis, confiando que serão adaptados a cada situação educativa concreta²⁷ (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 77).

Em relação aos indicadores de cada dimensão, eles são divididos em dois âmbitos: expressão e análise. Esta divisão parte da noção de produção midiática na atualidade, que os autores chamam de “era do prosumidor”, ou seja, o produtor que também consome ou o consumidor que também produz. O âmbito de **expressão**, portanto, refere-se à participação nos processos comunicativos, sobretudo em relação à produção midiática dos sujeitos. Em contrapartida, o âmbito de **análise** refere-se à seleção, à interpretação, à apreciação (ou não) crítica e à difusão dos conteúdos midiáticos, mas sem desconsiderar o caráter ativo da análise, pois “os processos de análise de mensagens têm que ser abordados também a partir de uma abordagem ativa, dialógica,

²⁶ No original: “[...] combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto. Es precisamente el origen laboral o profesional del concepto el que suscita lógicas reticencias por parte de algunos expertos. Si se mantiene el concepto pese a estas reticencias es porque aquí no se hace de él una interpretación instrumental. No se piensa en una competencia que garantiza la eficacia profesional, sino que potencie la excelencia personal. La competencia mediática ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural.” (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 76).

²⁷ No original: “[...] dimensiones y unos indicadores genéricos y flexibles, confiando en que van a ser adaptados a cada situación educativa concreta” (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 77).

levando em consideração a participação do interlocutor no processo”²⁸ (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 79).

Assim, as competências midiáticas segundo Ferrés e Piscitelli (2012) são divididas em dimensões que, por sua vez, são verificadas a partir de indicadores no âmbito da análise e da expressão do sujeito. Além disso, os autores buscam dialogar com o campo da Psicologia, quando afirmam que a educação midiática não deve focar apenas em processos conscientes, mas também no inconsciente e nas emoções. Para eles:

Deve ser considerada insuficiente uma educação midiática que não esteja em conformidade com a dimensão emocional das pessoas que interagem com as telas [...]. Uma educação midiática nunca será eficaz se não advertir que as tecnologias apenas propiciarão uma cultura participativa e a autonomia pessoal caso se coloquem a serviço de uma adequada gestão do capital emocional dos sujeitos²⁹. (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 79).

Portanto, a partir destas concepções, Ferrés e Piscitelli (2012) elaboraram uma lista de dimensões e indicadores das competências midiáticas, sendo as dimensões: Linguagens; Tecnologias; Processos de Interação; Processos de Produção e Difusão; Ideologia e Valores; Estética. Considerando as especificidades deste trabalho, focaremos nosso olhar em três dimensões abordadas por Ferrés e Piscitelli, sendo elas: Tecnologia; Ideologia e Valores; e Linguagens³⁰.

Em relação à primeira dimensão, Tecnologia, ela se refere à vinculação entre os sujeitos, a sociedade e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Desta maneira, os indicadores no âmbito de análise dizem respeito à capacidade de um indivíduo identificar as funções e os efeitos das TIC na sociedade, assim como à capacidade de interagir, manejar e se desenvolver com as mídias, buscando aumentar qualidades pessoais. No âmbito das expressões, espera-se que os sujeitos saibam como manejar ferramentas tecnológicas e adequá-las a seus objetivos, assim como saber manipular imagens e sons compreendendo de que forma os meios constroem realidades.

A dimensão Ideologia e Valores aborda a relação entre ética e mídias, tanto do ponto de vista da produção (intenções de produtores e produtos em relação ao consumidor) quanto da audiência (utilização ética dos meios). Assim, um indivíduo midiaticamente competente nesta dimensão deve, no indicador análise, saber examinar criticamente as fontes de dados e informações, além de perceber intenções institucionais por trás de produções midiáticas. A identificação de estereótipos e uma boa gestão das próprias emoções em relação aos conteúdos dos meios também são considerados necessários neste quesito. Por fim, ainda no indicador análise, consta a utilização de conteúdos, que deve comportar uma “atitude ética ao baixar produtos úteis para consulta, documentação ou entretenimento”³¹ (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 80). No que diz respeito ao âmbito expressão, a dimensão Ideologia e Valores busca verificar a cidadania/o exercício cidadão

²⁸ No original: “Los procesos de análisis de mensajes han de ser afrontados también desde un planteamiento activo, dialógico, tomando en consideración la participación del interlocutor mediante los procesos” (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 79).

²⁹ No original: “Habrá que considerar insuficiente una educación mediática que no atienda a la dimensión emocional de las personas que interaccionan con las pantallas [...] nunca podrá ser eficaz una educación mediática que no advierta que las tecnologías solo propiciarán la cultura participativa y la autonomía personal si se ponen al servicio de una adecuada gestión del capital emocional de los sujetos.” (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 79).

³⁰ Estas três dimensões foram escolhidas devido à aproximação de seus conteúdos com os demais temas abordados neste trabalho. De qualquer forma, é importante enfatizar que os próprios autores (FERRÉS; PISCITELLI, 2012), reconhecem a relação existente entre todas as dimensões e indicadores propostos, em um sistema holístico de abordagem. Desta forma, acreditamos que embora tenhamos escolhidos 03 dimensões que melhor se articulam teoricamente com o trabalho, na prática as demais dimensões também são contempladas.

³¹ No original: “Actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento.” (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 80).

com apoio dos meios, na medida em que prevê a criação de produtos midiáticos e modificação dos já existentes buscando questionar padrões e estereótipos difundidos pelas mídias. A transmissão de valores com compromisso social e cultural também é contemplada neste âmbito.

Por fim, a dimensão Linguagens refere-se aos diferentes códigos e sistemas possibilitados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. Desta maneira, no âmbito análise, encontramos a capacidade de analisar, interpretar e avaliar mensagens (seus significados, suas estruturas narrativas, suas convenções de gênero e formato, etc.), além de relacionar diferentes códigos, textos e meios. No âmbito expressão, é a capacidade de se manifestar em diferentes sistemas e linguagens e de modificar produtos midiáticos conferindo a eles outros significados. Além disso, ainda em relação ao âmbito expressão, os autores destacam a “capacidade de eleger entre diferentes sistemas de representação e distintos estilos, em função da situação comunicativa, do tipo de conteúdo que se vai transmitir e do tipo de interlocutor”³² (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 79). Desta forma, adequar códigos e sistemas ao contexto pretendido também é considerado um indicativo da dimensão Linguagens.

É importante esclarecer que esse recorte da proposta de Ferrés e Piscitelli (2012) que fundamenta nossa reflexão está de acordo com as referências utilizadas na pesquisa da rede Alfamed, com a qual também dialogamos (BORGES, 2014), além da perspectiva das multiliteracies e da mídia-educação. Os indicadores do âmbito análise facilmente se relacionam com o contexto crítico (FANTIN, 2006) sobre o qual nos debruçamos na primeira parte deste capítulo, que se refere à compreensão, análise, interpretação e avaliação de conteúdos midiáticos. O âmbito expressão, por vez, ao vislumbrar a utilização midiática instrumental, mas também a produção crítica e criativa pelos sujeitos, dialoga com os contextos metodológico e produtivo.

Especificamente em relação às três dimensões de Competências Midiáticas apresentadas, podemos verificar que a Tecnologia se relaciona fortemente com a provisão (BUCKINGHAM, 2006) na medida em que aborda a possibilidade de interação entre os sujeitos e as TIC, oportunizando aos indivíduos o contato com as mídias. A dimensão Ideologia e Valores, ao buscar fomentar percepções, ética e cidadania, aproxima-se da proteção que, como vimos, pode ser alcançada por meio de debates e análises sobre os meios. Por fim, no que se refere à Linguagem, ela pode ser relacionada à participação, pois considera as manifestações dos sujeitos, que para isso devem dominar sistemas e códigos midiáticos, e na multiplicidade de canais enfatizados pelos multiletramentos.

2.2.2 Produção de Textos Digitais

O ambiente escolar, além de um espaço de verificação, é um local de fomento às competências midiáticas de crianças e jovens, sobretudo se considerarmos a perspectiva mídia-educativa de ensino. Desta maneira, podemos pensar em atividades escolares de apreciação dos meios (como sessões de cinema, jogos online, leitura de jornais e revistas, etc.), de reflexão (como debates sobre uso do celular na escola, considerações sobre pesquisas *online* e sobre privacidade na internet), assim como exercícios de produção, autoria e participação midiática.

Quando Lankshear e Knobel (2011) abordam a ideia de novos letramentos ou novos alfabetismos, os autores alertam para a necessidade de adequar as práticas escolares a uma

³² No original: “Capacidad de eleger entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor.” (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 79).

contextualização. Isso significa que as tecnologias não devem ser utilizadas de maneira arbitrária ou por simples modismo, mas de forma que dialogue com os contextos socioculturais e com as demais propostas da instituição de ensino.

Assim, Lankshear e Knobel (2011) utilizam as expressões “substância técnica” e “substância espiritual” para explicar que algumas práticas, embora possuam estruturas “antigas” podem ser consideradas “novos letramentos”. Da mesma forma, práticas escolares que utilizam “novas tecnologias”, podem ser consideradas “antigas”. Nas palavras dos autores (Lankshear; Knobel, 2011, p. 41):

Ao analisar os letramentos cronologicamente recentes, nós gostaríamos de chamá-las [práticas escolares] de "novas", mas não a partir de uma "questão técnica" nova, mas porque descobrimos que elas possuem uma "substância espiritual" nova. Então, se olharmos para exemplos como a construção de cenários, *fanfiction* e impressos zines, descobrimos que refletem características-chave do pensamento que associamos aos novos letramentos. Enfatizam parcerias, a participação, a dispersão, a perícia distribuída, em outras palavras, ainda que estes novos letramentos não sejam "novos" em aparência de "questão técnica" da sua ontologia, são ontologicamente novos em sua "substância espiritual."³³

Desta maneira, os autores demonstram que os novos letramentos não estão relacionados apenas aos aparatos tecnológicos utilizados em sala de aula, mas se referem a práticas escolares que possuam “substância espiritual” inovadora. Em outras palavras, os novos letramentos se referem a atividades de produção, autoria, colaboração e participação dos estudantes.

Com enfoque nos letramentos “novos em toda sua ontologia”, ou seja, aqueles que possuem substância técnica e substância espiritual novas, os autores destacam alguns exemplos de textos digitais que podem ser utilizados em ambiente escolar. Aqui, abordaremos dois deles, que foram utilizados na etapa prática da presente pesquisa: blogs e remix.

Em reação ao primeiro, blogs, é possível verificar que a criação de páginas online de rápida e fácil atualização são compreendidas como benéficas pelo incentivo à participação dos estudantes, que podem publicar postagens e/ou comentar publicações. Sobre isso, os autores afirmam que (Lankshear; Knobel, 2011, p. 91):

Sem dúvida, na Internet encontramos exemplos de projetos de sistemas que tendem mais à emissão e à publicação, mas também, e cada vez mais, encontramos exemplos de projetos de sistemas que fomentam a participação interativa em grande escala, assim como projetos que se situam entre os dois extremos. A arquitetura dos blogs e a blogosfera podem ser considerados decididamente participativos em muitos níveis diferentes³⁴

Outra característica evidenciada por Lankshear e Knobel refere-se às possibilidades de escolha (*layout* das páginas, tema de postagens, frequência de postagem) pelos mantenedores de blogs. Em contexto escolar, esta flexibilidade e abertura para preferências pode fomentar a

³³ No original: “[...] al examinar los alfabetismos cronológicamente recientes, que nos gustarla llamar "nuevas" pero no están hechos con una "sustancia técnica" nueva, descubrimos que sí lo están con una “sustancia espiritual” nueva. Así, si examinamos ejemplos como la construcción de escenarios, la *fanfiction* en papel y los zines impresos, descubrimos que reflejan características claves del pensamiento que asociamos con los nuevos alfabetismos. Enfatizan las relaciones de colaboración, participación, dispersión, pericia distribuida. En otras palabras, aunque esos nuevos alfabetismos no sean "nuevos" en el aspecto de la "sustancia técnica" de su ontología, son ontológicamente nuevos en cuanto a su "sustancia espiritual" (Lankshear; Knobel, 2011, p. 41).

³⁴ No original: “Sin duda, en Internet encontramos ejemplos de diseños de sistemas que tienden más a la emisión y la publicación, pero también, y cada vez más, hallamos ejemplos de diseños de sistemas que fomentan la participación interactiva a gran escala, así como diseños que se sitúan entre ambos extremos. La arquitectura de los blogs y de la blogosfera puede considerarse decididamente participativa en muchos niveles diferentes” (Lankshear; Knobel, 2011, p. 91)

criatividade dos estudantes, ao mesmo tempo em que os conteúdos postados incentivam debates e discussões em espaços como “comentários” ou mesmo através de outras postagens.

Em relação ao Remix, os autores nos explicam sua origem da seguinte forma:

O termo “remix” surgiu do panorama de amostragem, arranhões e mesclas de DJs que teve início no final da década de 1970 e no princípio da década de 1980 (ainda que a prática do remix de música tenha uma longa história: a música blues, a ska da Jamaica)³⁵ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 86)

Mais recentemente, a noção de remix digital refere-se à criação de um material (geralmente audiovisual) autoral a partir de recortes e paródias de produtos midiáticos pré-existentes. Lankshear e Knobel (2011, p. 89) entendem o “[...] remix digital como uma prática de criatividade cultural é um tipo de escrita. [...] De fato, as novas mídias digitais estão mudando o significado da escrita”³⁶. Assim, no exercício de modificar, o aluno exerce sua autoria e produção na medida em que confere outros significados aos produtos midiáticos.

A produção de textos digitais em sala de aula, portanto, relaciona-se fortemente à promoção das Competências Midiáticas de crianças e jovens. Seja através dos exemplos citados, com as atividades sugeridas por Lankshear e Knobel (2011), ou com adaptações destes exercícios a outros contextos, ou ainda através da elaboração de novas propostas, verificamos a importância de tais produções em contexto escolar, sobretudo dentro da perspectiva mídia-educativa.

2.3 DA COMUNICAÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTOS MIDIÁTICOS: UMA SÍNTESE

Neste segundo capítulo teórico pudemos definir perspectivas e conhecimentos que ancorarão a etapa prática do trabalho. Iniciando pelo campo da Comunicação, verificamos a Escola de Frankfurt e seu conceito de Indústria Cultural, que analisaram a produção de conteúdos artísticos e culturais, entendendo-os enquanto servidores da lógica de mercado. Também verificamos a Escola Francesa e sua visão Culturalista, que direcionou o olhar de pesquisa para os objetos/produtos midiáticos e suas relações com os sujeitos. Por fim, explanamos sobre os Estudos Culturais, que passou a analisar as mídias a partir da recepção, ou seja, dos espectadores/consumidores.

Nos atendo a esta terceira escola, direcionamos nosso olhar aos teóricos latino-americanos, especificamente a Jesús Martín-Barbero (2009). Com ele, verificamos o conceito de Mediações, sobretudo a de Ritualidade (elementos simbólicos que especificam modos de existência) e a de Socialidade (interações entre indivíduos, formando culturas e identidades), pois estas não partem do ponto de vista dos produtos ou produtores midiáticos, mas das interações dos sujeitos e das percepções que emergem de tal convívio, que é um dos aspectos da presente investigação. Assim, entendendo que os meios de comunicação permeiam a sociedade atual, verificamos a necessidade de aliar educação e mídias, pois conforme averiguamos com Pier Cesare Rivoltella (2012), o exercício cidadão na atualidade está diretamente relacionado com os meios.

Nos aprofundamos, então, na Mídia-Educação, pois ela parte de uma perspectiva de ensino *com, para sobre e através* dos meios (FANTIN, 2006), considerando os contextos metodológico, crítico e produtivo desta relação. Com David Buckingham (2007) também verificamos os direitos das crianças e dos jovens e em relação às mídias, nos chamados 3Ps: provisão, proteção e

³⁵ No original: “[...] el término “remix” surgió del panorama de muestreo, scratchíng y mezcla de los pinchadiscos que se inició a finales de la década de 1970 y principios de la de 1980 (aunque la práctica del remix de música tiene una larga historia: la música de blues, la ska da Jamaica).” (Lankshear; Knobel, 2011, p. 86)

³⁶ No original: “[...] el remíxdigital como práctica de creatividad cultural es un tipo de escritura. [...] en efecto, los nuevos medios de comunicación digitales están cambiando el significado de escribir.” (Lankshear; Knobel, 2011, p. 89)

participação. Assim, neste contexto mídia-educativo, entendemos a necessidade de ampliar os entendimentos sobre a alfabetização, considerando-a não apenas para o código escrito, mas também para outras formas de representação, como visuais, digitais, corporais, etc. Os *multiletramentos*, portanto, foram compreendidos como a estrutura de alfabetização que comporta estas diversas formas de representação da realidade.

Ao pensar as pesquisas escolares neste contexto de múltiplas alfabetizações, verificamos que estas atividades devem ser repensadas. Assim, apontamos a necessidade de quebrar paradigmas tanto em relação à forma dos trabalhos (as pesquisas podem ser apresentadas em formatos distintos) quanto em relação aos seus conteúdos (que hoje não se encontram limitados a textos específicos).

Na segunda seção do capítulo abordamos as Competência Midiáticas, que são incentivadas/fomentadas pela UNESCO. Utilizando os estudos de Ferrés e Piscitelli (2012), verificamos as dimensões de competências midiáticas e seus respectivos indicadores, que devem ser analisados de forma holística e flexível, e que podem ser averiguados em estudantes, professores e em profissionais de comunicação. Assim, especificamos nosso olhar para as dimensões Tecnologia; Ideologia e Valores; e Linguagens, abordamos indicadores de análise e de expressão para estas três dimensões, relacionando as Competências Midiáticas à Mídia-Educação. Por fim, com base em Lankshear e Knobel (2011), abordamos algumas formas de Produção de Textos Digitais, sendo elas: *Blogs* e *Remix*.

Retomando aqui a discussão sobre pesquisa escolar, verificamos que no contexto tecnológico e midiático da atualidade é necessário repensar a forma e o conteúdos destes trabalhos, em uma perspectiva mídia-educativa que comporta múltiplos letramentos. Neste cenário, podemos pensar as atividades propostas por Lankshear e Knobel (2011) como possibilidades de pesquisa escolar, na medida em que comportam diferentes buscas por conteúdos e informações, além de oferecer uma variada gama de formas de apresentação dos trabalhos. Assim, estas atividades escolares podem, além de acordar com a perspectiva mídia-educativa e com os multiletramentos, fomentar e promover competências midiáticas em crianças e jovens.

Nos dois primeiros capítulos deste trabalho passeamos pelos conceitos e pelas perspectivas que embasam, justificam e argumentam a presente investigação. Agora, em um exercício de conexão entre teoria e prática, vamos relacionar a parte empírica da pesquisa aos temas anteriormente trabalhados. Retomaremos as ideias norteadoras, situaremos a metodologia e suas articulações com duas outras pesquisas mais amplas e explicaremos de que forma a parte empírica foi realizada. Contextualizaremos o Campo e os Sujeitos com destaque para a Proposta desenvolvida nas intervenções didáticas.

Abordaremos, assim, o período de observação e aproximação com os estudantes; a realização das atividades previamente planejadas e propostas; além do momento final de produção/recepção midiática e avaliação do processo. Apresentaremos, ainda, uma síntese das atividades desenvolvidas, analisando-as e avaliando-as conforme os conceitos teóricos trabalhados anteriormente.

3.1. IDEIAS NORTEADORAS

Durante o trajeto conceitual, verificamos que o processo de globalização (GIDDENS, 2000), a desterritorialização provocada pelas tecnologias digitais (CANCLINI, 1997) e a diminuição das estruturas do Estado-Nação na identidade dos indivíduos formaram a chamada Modernidade Líquida (BAUMAN, 2003). No entanto, compreendemos que esta liquefação não resultou na extinção de culturas menos expressivas nem na hegemonia das dominantes, mas intensificou um processo de hibridização que está presente tanto nas formações identitárias quanto culturais dos sujeitos (CANCLINI, 1997). Neste contexto, que entende as culturas locais como um processo de negociação entre tradicionalismos e inovações (WILLIAMS, 1958), também encontramos a perspectiva epistemológica do termo cultura (HALL, 1997) que concede centralidade à palavra, entendendo-a como tão importante quanto as dimensões política e econômica. Assim, identificamos na atualidade o advento de uma Cultura Digital (FANTIN; RIVOLTELLA, 2013), na medida em que as mídias não se tornam apenas instrumentos, mas formam e possibilitam práticas sociais. Neste contexto, também verificamos a Cultura da Convergência (JENKINS, 2008) entendida como a ampliação de práticas sociais (sobretudo de consumo e produção midiáticas) possibilitadas pela confluência tecnológica. A partir desta conexão de conceitos, podemos destacar a **primeira ideia que sustenta a etapa prática da pesquisa**: *a identificação de culturas locais/regionais no contexto digital e convergente da atualidade*.

A **segunda ideia que ancora a parte empírica da investigação relaciona-se com a formação identitária e cultural dos jovens** no cenário contemporâneo apresentado acima. Verificamos que na atualidade não é possível classificar a juventude a partir de uma perspectiva Geracional nem sob um ponto de vista Classista, mas que se torna necessário articular estas duas abordagens, entendendo a complexidade e a multiplicidade das Culturas Juvenis (PAIS, 2003). O ambiente escolar, neste cenário, embora tenha uma função estruturada de transmissão de conhecimentos e conteúdos, também deve ser um espaço de exercícios culturais, sobretudo através da elaboração de narrativas em diversos suportes (BRUNER, 2001), oferecendo aos estudantes a oportunidade de (re) elaborarem suas identidades e (re) formarem culturas. Como a realidade midiática é bem aceita pela juventude, verificamos um contexto social pós-figurativo (MEAD, 2006), na medida em que a habilidade técnica dos mais novos em relação aos meios digitais é maior do que a dos adultos. Neste contexto, a internet apresenta-se como um Espaço Liso (PAIS, 2006) em potencial, pois possibilita expressões e manifestações juvenis, podendo/devendo ser inserida nos processos de elaboração de narrativas, nas instituições de ensino (BRUNER, 2001).

Aliado a isso, temos a noção de competências midiáticas (FERRÉS; PISCITELLI, 2012), que também constroem as identidades de jovens e configuram as diferentes formas de participação na cultura digital. Desta maneira, a segunda ideia que ancora nossa etapa prática pode ser sintetizada como: *subsídios escolares que contribuam para a construção de identidades e culturas juvenis sintonizadas com as demandas da atualidade.*

Verificamos, ainda, as possibilidades de articulação entre os campos da Educação e da Comunicação, sobretudo através do conceito de Mediações (MARTIN-BARBERO, 2009). Enfatizamos as mediações que se referem às interações dos indivíduos, apontando o desenvolvimento de percepções dos sujeitos. Neste sentido, entendemos que as mídias perpassam os cotidianos na atualidade e que é necessária uma educação midiática, mas que esta deve superar a instrumentalidade dos meios. Assim, a Mídia-Educação em sua perspectiva de educar com, para, sobre e através das mídias (FANTIN, 2006), considerando os direitos de provisão, proteção e participação (BUCKINGHAM, 2007) e sua perspectiva de educar para a cidadania (RIVOLTELLA, 2012), através dos princípios dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, FANTIN, 2011), foi escolhida como a estrutura de embasamento para a presente investigação. Com enfoque em *pesquisas escolares utilizando a internet*, observamos uma necessidade atual de repensar tais atividades, tanto na forma quanto em seu conteúdo, buscando sempre um equilíbrio entre criatividade e contextualização. Desta maneira, a **terceira ideia** que ancora a parte empírica da investigação pode ser resumida como: ***a necessidade de letramento midiático nas escolas, em uma concepção que supere o instrumentalismo dos meios de comunicação, que possa ser verificada em pesquisas escolares que contemplem os multiletramentos em sua forma e conteúdo.***

Por fim, a **última ideia que fundamenta** a etapa empírica refere-se **às práticas midiáticas de jovens**. Para isso, trabalhamos o conceito de Competências, que etimologicamente devem ser entendidas enquanto buscar em conjunto (MACHADO, 2002). Assim, chegamos à noção de Competências Midiáticas, aproximando-nos das dimensões e indicadores sugeridos por Ferrés e Piscitelli (2012). Neste cenário, as propostas e práticas pautadas nos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011), as atividades ligadas ao Letramento Informacional e ao Letramento Digital (RIVOLTELLA, 2008, LIVINGSTONE, 2009) se apresentam como propostas através das quais podemos tanto fomentar quanto refletir sobre as Competências Midiáticas dos estudantes. Sendo assim, a última ideia que ancora a esta empírica pode ser resumida como: ***a necessidade de promover e refletir sobre as competências midiáticas dos jovens.***

Serão, portanto, estas quatro ideias (identificação de culturas locais/regionais no contexto digital e convergente da atualidade; subsídios escolares que contribuam para a construção de identidades e cultura juvenis sintonizadas com as demandas da atualidade; necessidade de letramento midiático nas escolas, em uma concepção que supere o instrumentalismo dos meios de comunicação, traduzida em pesquisas escolares que contemplem os multiletramentos em sua forma e conteúdo; e necessidade de promover e refletir sobre as competências midiáticas dos jovens) que, em articulação, serão trabalhadas na etapa empírica da presente investigação.

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Conforme mencionamos na Introdução, esta investigação relaciona-se com duas pesquisas maiores: “Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais” (FANTIN, 2014) e “Competências midiáticas em cenários brasileiros e

euramericanos” (BORGES, 2014). A primeira tem como objetivo “analisar as práticas de multiletramentos entre alunos do ensino fundamental de escolas públicas de Florianópolis/SC inferindo possíveis aprendizagens formais e informais a fim de refletir sobre a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situadas (EAS)”³⁷. Para tal, realizou-se a aplicação da Metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados em diferentes contextos de ensino no cenário brasileiro, especificamente na cidade de Florianópolis.

Esta metodologia dos EAS, desenvolvida na Itália com base na Neurociência, na Teoria da Simplexidade, na concepção de lição à posteriori de Freinet e na ideia de Design Cultural (COPE; KALANTZIS, 2000), busca repensar a estrutura escolar/das aulas, entendendo e dialogando com a cultura dos estudantes e reposicionando os professores, que não devem ser compreendidos como únicos detentores de conhecimento nem como meros transmissores de informações. Nesta perspectiva, os professores são entendidos enquanto mediadores que promovem experiências de forma a possibilitar uma aprendizagem mais significativa, autônoma e cidadã, além de contribuir com o desenvolvimento de competências midiáticas dos estudantes. Desse modo, nossa investigação dialoga com essa pesquisa a partir da identificação de práticas midiáticas de jovens que articulam os saberes formais e informais potencializados pelos EAS e sua especificidade com o Teatro do Oprimido (TO).

A segunda pesquisa, “Competências midiáticas em cenários brasileiros e euramericanos” (BORGES, 2014), está sendo desenvolvida por pesquisadores de seis universidades brasileiras com objetivo de mapear e avaliar as práticas midiáticas de professores, estudantes e comunicadores e, por vez, está relacionada à Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación, Alfamed³⁸, a partir dos critérios de Competência Midiática de Ferrés e Piscitelli (2012), envolvendo hoje 14 países. O diálogo que estabelecemos com essa pesquisa se refere às identidades culturais dos jovens e suas competências midiáticas (e aqui entendidas também as competências informacionais) em relação a outras culturas. Com isso pretendemos contribuir com o recorte local da pesquisa no contexto nacional de modo a articular os resultados obtidos nos demais contextos.

Dentre as classificações metodológicas de investigação, é possível afirmar que esta pesquisa se insere na proposta Mídia-Educativa (RIVOLTELLA, 2009). Isso significa que a focalização da presente investigação não está centrada nas mídias (as implicações dos meios sobre a educação), mas está centrada na educação (as possibilidades educativas sobre as mídias). Nas palavras de Rivoltella (2009, p. 127), “[...] a pesquisa no âmbito da Mídia Educação é [...] decisivamente empenhada em tornar possível um agir político e educativo eficaz em relação às mídias (abordagem education centred)”. Além disso, esta classificação investigativa diferencia-se de outras na medida em que não separa o investigador do educador. Desta maneira, as práticas didáticas não são dissociadas do objeto de pesquisa, ou seja, (RIVOLTELLA, 2009, p. 127-128):

[...] o ponto de vista da pesquisa no âmbito da Mídia Educação é sempre interno; isto significa que o pesquisador é quase sempre um educador que se serve da pesquisa para melhorar a eficácia de sua intervenção ou para pressionar as organizações (como a escola) ou as instituições para adotar a Mídia Educação como um quadro de referências para a ação educativa a respeito das mídias.

Por fim, ainda sobre as especificações das pesquisas Mídia-Educativas, em relação à orientação funcional desta categoria investigativa, pode-se destacar o objetivo de produção de efeitos. Ao comparar esta linha de pesquisa a outras na interface educação e comunicação, Rivoltella (2009) demonstra que muitas vezes o interesse investigativo versa sobre a identificação/conhecimento das relações desta área de interação, em uma perspectiva cognoscitiva. Na Mídia-Educação, por vez, parte-se de resultados prévios de identificação/conhecimento para

³⁷ Projeto de Pesquisa “Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais” (FANTIN, 2014), p. 03

³⁸ <http://www.redalfamed.org/>

buscar funcionalidades práticas da utilização midiática. Nas palavras do autor (RIVOLTELLA, 2009, p. 128), a Mídia-Educação:

[...] formula questões que podem ajudar os sujeitos a prestar atenção de maneira crítica e autônoma no que diz respeito aos programas transmitidos pelas mídias: a orientação funcional não é a de conhecer alguma coisa, mas de produzir efeitos. Trata-se de uma orientação pragmática, ou melhor, mais especificamente pedagógica (no sentido etimológico do agir educativo).

É neste contexto, centrado na educação, no qual o pesquisador também é educador e que possui uma orientação funcional, que se insere a presente investigação. Possuindo natureza aplicada, por referir-se a interesses específicos e à prática social e cultural do conhecimento; com abordagem qualitativa por considerar as subjetividades dos sujeitos, sem traduzi-las em números ou técnicas estatísticas; esta pesquisa também possui um caráter exploratório do ponto de vista dos objetivos. Além disso, ela classifica-se como uma pesquisa intervenção, devido às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Vale ressaltar, por fim, que esta investigação se aproxima da proposta de pesquisa participante, na medida em que considera os sujeitos como parceiros e produtores de conhecimento a partir da interação propiciada na etapa empírica.

Os **instrumentos da pesquisa** envolveram observação, intervenções didáticas e performances, e foram registradas em diário de campo e com o auxílio de recursos audiovisuais. Também aplicamos um questionário para verificar questões específicas de Competências Midiáticas, que além de contribuir com a presente pesquisa colaboraram com uma das investigações maiores à qual este trabalho se reporta (“Competências midiáticas em cenários brasileiros e euramericanos” (BORGES, 2014)).

Considerando a relevância das intervenções pedagógicas nesta pesquisa, abordaremos a seguir **duas propostas metodológicas** que podem ser compreendidas como metodologias de ensino e de investigação. A primeira, Episódios de Aprendizagem Situados - EAS (RIVOLTELLA, 2013), busca reposicionar os professores no contexto social da atualidade e pode ser entendida como uma possibilidade de inserção das tecnologias em contextos pedagógicos. A outra, que consiste na prática artística do Teatro do Oprimido (TO), de Augusto Boal (2005), além de constituir-se como uma atividade teatral e colaborar com a problematização do cotidiano dos participantes, apresenta-se como uma metodologia de promoção e fomento de discussões e análises. A relação da metodologia EAS com o TO nesta pesquisa busca aproximar as práticas informais de aprendizagem com as propostas de ensino articuladas pela Mídia-Educação. Estas duas metodologias foram utilizadas na etapa empírica da pesquisa.

3.2.1 Episódios de Aprendizagem Situados (EAS)

A perspectiva mídia-educativa não contempla apenas a inserção de tecnologias em sala de aula, em uma estrutura utilitarista, mas defende que as práticas pedagógicas sejam modificadas com o intuito de aproximar as escolas da sociedade midiática atual. Neste contexto, o professor Dr. Pier Cesare Rivoltella (2013) desenvolveu uma metodologia que problematiza a posição dos professores em tal contexto e, desta forma, pode contribuir com a inserção tecnológica em sala de aula. Chamada Episódios de Aprendizagem Situados – EAS, esta linha metodológica auxilia os professores a relacionarem o ambiente escolar e os meios de comunicação, de acordo com os preceitos da Mídia-Educação. No Brasil, Fantin oportunizou o acesso ao EAS com traduções e artigos sobre o tema (FANTIN, 2015) e com cursos e oficinas que fazem parte da pesquisa mais ampla (FANTIN, 2014), no contexto da aplicação de tal metodologia no cenário brasileiro.

Elaborada a partir dos preceitos da Neurodidática (RIVOLTELLA, 2012) a metodologia EAS entende a sala de aula como “arena simbólica, produção de conhecimentos, significações, aprendizagens, interações, negociações de conflitos e tensões.” (FANTIN, 2015, p.444). Abordando temas como a experiência e o contexto no cotidiano escolar, a relação entre corpo e

cognição, além do papel das emoções na aprendizagem, a neurodidática também dialoga com duas outras ideias: Didática Enativa (ROSSI, 2011) e Teoria da Simplexidade (BERTHOZ, 2011).

A primeira, que entende o corpo, a mente e o mundo conectados, considera a sala de aula um *sistema* em que os sujeitos e o ambiente aprendem e se modificam no processo. Fantin (2015, p. 448) nos auxilia a entender esta concepção sistêmica sobre o ambiente escolar:

[...] a didática enativa permite pensar em métodos e técnicas que o professor pode utilizar para administrar a relação sistêmica entre professor-aluno-grupo, ambiente-artefato na sala de aula. Entender cada componente da sala de aula implica considerar que o espaço também é uma variável que produz efeitos sobre os outros elementos, e que cada elemento redefine continuamente os outros, pois esse é o sentido de sistema. E entender como esse sistema complexo é coordenado e mediado pelo professor é um dos pressupostos da didática enativa.

Por sua vez, a Teoria da Simplexidade pode ser considerada um exercício de decifrar o complexo, não o minimizando, mas traduzindo-o em elementos de mais fácil compreensão, pois a simplexidade pode ser entendida na relação do indivíduo com o mundo, em que se processa a complexidade:

Simplificar em um mundo complexo nunca é simples. Requer capacidade de inibir, selecionar, coligar, imaginar. [...] O fundamento de nossos pensamentos, do desenvolvimento de nossas funções cognitivas mais elevadas e também mais abstratas consiste no ato, e o cérebro se desenvolveu de modo a poder antecipar as consequências de uma ação, planejando as próprias percepções sobre o mundo, as próprias hipóteses e os próprios esquemas interpretativos. A originalidade dos organismos vivos é justamente aquela de ter encontrado soluções que resolvem o problema da complexidade com mecanismos que não são simples, mas *simplexos* (BERTHOZ 2011, p. xi apud FANTIN, 2015, p. 450).

É neste contexto de diálogo entre neurodidática, didática enativa e teoria da simplexidade que a metodologia EAS é desenvolvida.

Assim, Rivoltella (2013) elenca as três modalidades fundamentais de aprendizagem, conforme a neurociência: experiência, imitação e repetição. Relacionando-as à didática, ele aproxima tais modalidades da pedagogia de Freinet, com a chamada *lição a posteriori*, em que se incentiva os próprios estudantes a atuarem no desenvolvimento de suas aprendizagens. Desta forma, os alunos são estimulados a estudar e/ou pesquisar previamente a temática que está sendo ensinada, para depois produzirem e/ou sistematizarem o conteúdo. Neste sentido, é a partir de uma introdução inicial do professor e das dúvidas, questionamentos e hipóteses levantadas pelos estudantes que se encaminha o andamento das atividades.

A partir desta concepção de Freinet, é possível encontrar na atualidade a noção de *Flipped Lesson*, de Eric Mazur (1997), expressão também conhecida como “aula invertida” que se refere à mudança no formato pedagógico expositivo. Mazur (1997) propõem que os estudantes realizem em casa uma apreciação inicial do conteúdo (através de vídeos elaborados pelos professores, por exemplo) e em um segundo momento, em sala de aula, utilizem os conceitos aprendidos para realizar atividades, sobretudo de solução de problemas. Desta maneira, a exposição do conteúdo, antes realizada na escola, assume o espaço doméstico, enquanto a sistematização e o aprofundamento dos temas, antes realizados em ambiente doméstico, ganham o espaço escolar. A *flipped lesson* busca despertar o interesse dos estudantes, enfatizando a escola como um espaço de promoção e fomento de participação. As tecnologias da atualidade encontram nesta proposta uma aliada, na medida em que escola e mídias se aproximam no desenvolvimento das atividades.

Somando a isso, a ideia de *microlearning* também fundamenta a metodologia EAS (RIVOLTELLA, 2013), que se desenvolve em três momentos:

1) *momento prévio*, constituído de um quadro conceitual ou de uma situação-estímulo (vídeo, imagem, experiência, documento, depoimento socializado) que encaminha uma atividade preparatória aos alunos;

2) *momento operativo*, que envolve uma microatividade de produção em que se solicita ao aluno resolver um problema ou produzir algum conteúdo sobre a situação-estímulo;

3) *momento reestruturador*, que consiste numa síntese/*debriefing* sobre o que aconteceu nos momentos anteriores e num retorno sobre os processos ativados e os conceitos que emergiram de modo a sustentar a reflexão e ter consciência dos processos desenvolvidos e seus resultados, a fim de fixar aspectos que merecem ser destacados (FANTIN, 2015, p. 45)

Nesta estrutura, que deve ser desenvolvida em cada aula/encontro, tem-se o fomento das três modalidades básicas de aprendizagem: *experiência*, na medida em que são atribuídas aos alunos as tarefas de explorar, selecionar e solucionar problemas; *imitação*, na observação, nas situações-estímulo e nos momentos de reflexão; *repetição* ao rever as questões trabalhadas a partir de vieses diferentes.

As etapas do EAS também podem ser relacionadas à estrutura desenvolvida pela New London Group – NLG (COPE; KALANTZIS, 2000), que pensa as etapas didáticas conforme o design cultural. Nesta perspectiva, o primeiro momento EAS relaciona-se ao *Designed*, sendo considerado a tradição inerente às escolas, ou seja, a fase de transmissão de conteúdos do professor ao aluno. O segundo momento, refere-se ao *Designing*, ou seja, à ação de modificar, adaptar ou construir significados. Assim, o *Redesigned* relaciona-se à terceira etapa, pois configura-se como o reencontro de significado ou a ressignificação naquilo que foi elaborado. A tabela abaixo ilustra a relação entre as etapas EAS e os pressupostos da NLG, assim como com as cinco principais formas de aprendizagem (aquisição, pesquisa, prática, colaboração e discussão).

TABELA 1 – Relação entre Episódios de Aprendizagem Situados e New London Group

EAS	Framework NLG	Ações Didáticas	Aprendizagem
Momento Preparatório	Designed	Fazer, experiência, conceitualizar, analisar	Por aquisição, por pesquisa
Momento Operatório	Designing	Analisar, aplicar	Através da prática; por colaboração
Momento Reestruturador	Redesigned	Discutir, publicar	Através da discussão; por colaboração

Fonte: RIVOLTELLA, 2013, p. 125.

Verifica-se, portanto, que a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados busca aproximar o ambiente escolar dos meios digitais, não apenas utilizando-os de maneira instrumental ou como um chamariz para tornar as aulas mais ilustradas tecnologicamente, mas pensando na construção cultural que emerge na realidade midiaticizada. De acordo com Fantin:

No planejamento/construção/avaliação do EAS, a didática é entendida como *montagem de objetos culturais*, o planejamento como design, e a avaliação, para além da *escola de competências*, é entendida na perspectiva das tarefas incorporadas, *embedded task* e dos portfólios (2015, p. 457).

Desta maneira, a cidadania fomentada pela escola, inerente ao pensamento mídia-educativo, é promovida e fomentada pela metodologia EAS, que busca nas tecnologias uma possibilidade de

ampliar a participação dos estudantes na sociedade. E foi essa metodologia que inspirou nossas intervenções didáticas, no momento empírico da pesquisa.

3.2.2 Teatro do Oprimido (TO)

Com o intuito de ampliar a criticidade e a indagação social de seu público, Bertolt Brecht, escritor e diretor teatral alemão, buscava quebrar a identificação sentimental entre espectador e espetáculo, minimizando a relação fantástica criada pelo ambiente cênico, que segundo ele levava a uma diminuição de análise do público em relação ao conteúdo das peças. Para o autor, “não mais era permitido ao espectador abandonar-se a uma vivência sem qualquer atitude crítica (e sem consequências na prática), por mera empatia para com a personagem dramática.” (BRECHT, 1967, p. 75).

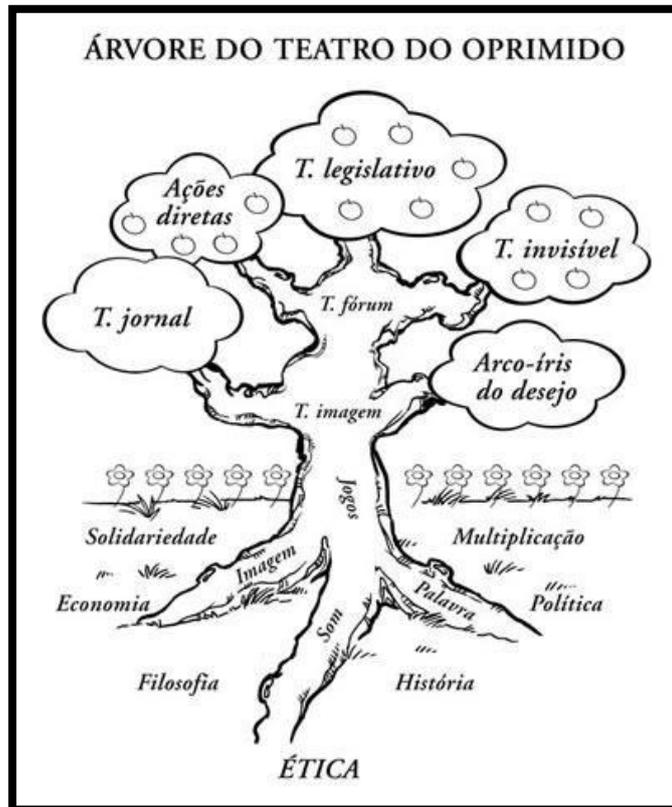
Para isso, Brecht teorizou o Teatro Épico ou Teatro Dialético, que através de inserções de outras artes, como dança, pintura e música, rompia com a aparência realista que outros espetáculos proporcionavam. Para o autor, “não se aspirava, em suma, a pôr o público em transe e a dar-lhe a ilusão de estar a assistir a um acontecimento natural, não ensaiado. A propensão do público para se entregar a uma tal ilusão deve ser neutralizada por meios artísticos” (BRECHT, 1967, p. 130). Desta maneira, o próprio ornamento do espetáculo e sua arquitetura deveriam romper o sentimento de devaneio proporcionado por outras produções teatrais.

Com base no teatro de Bertolt Brecht e na pedagogia de Paulo Freire, o brasileiro Augusto Boal criou e teorizou o Teatro do Oprimido (TO). A partir de experimentos cênicos desenvolvidos em diversos países, principalmente na época em que esteve exilado, Boal buscou unir plateia e artistas dentro do que ele chamou de “espect-ator” (BOAL, 2005). Desta maneira, a participação do público tornava-se inerente às apresentações e produções do TO.

Para compreender o formato de montagem desta prática, Boal (2005) criou um esquema, chamado *Árvore do Teatro do Oprimido*, que ilustra de forma metafórica o processo de desenvolvimento das produções.

Na ilustração é possível verificar que, assim como uma árvore necessita de nutrientes e uma terra fértil para se desenvolver, o TO precisa de elementos como sentimento de solidariedade e multiplicação, conhecimentos ou disposição para aprendizagens sobre política, história, filosofia e economia, além de uma postura ética. Desta maneira, percebe-se o caráter social intrínseco a esta linha cênica.

ILUSTRAÇÃO 3 – Árvore do Teatro do Oprimido



FONTE: BOAL, 2005

Em relação à sustentação do TO, é possível relacionar a função das raízes de uma árvore à importância da imagem, do som e da palavra na produção dos espetáculos. A inserção de outras manifestações artísticas, evidenciada por Brecht, portanto, deve estar presente.

O tronco da árvore, ou seja, a estrutura que a permite crescer, são os jogos livres (caracterizados por práticas corporais que buscam desconstruir posturas naturalizadas pelos participantes), assim como as modalidades Teatro Imagem (em que se representa uma cena cotidiana e depois remonta-a, objetivando encontrar um conceito de “ideal”, sem utilizar sons ou falas) e o Teatro Fórum (atividade com o mesmo princípio da anterior, mas com falas).

Por fim, os galhos, folhas e a estrutura que possibilitará colher os frutos do TO conta com atividades como o Teatro Jornal (transformar uma notícia em dramatização buscando desconstruir seu conteúdo, diagramação, opiniões e outros fatores que possam influenciar o leitor/espectador); Ações Diretas (teatralização de manifestações massivas – como protestos e torcida organizada - buscando entender as próprias reações nestes eventos); Teatro Legislativo (testar possíveis mudanças nas leis a partir da representações de suas consequências); Teatro Invisível (representação anônima, em local público, sobre tema polêmico ou de interesse naquele contexto); Arco-íris do Desejo (a partir da representação de opressões introjetadas, verificar se possuem relação com a vida social).

Através destes jogos teatrais, Boal (2005) objetivava que os espectadores também fossem atores, em um exercício que hoje poderia se assemelhar à noção de *prosumers* (TOFFLER, 1980), na medida em que tanto este quanto o *espect-ator* caracterizam-se como um público não passivo, mas que atua e interfere naquilo que assiste, vivencia ou presencia. Desta maneira, o teatrólogo brasileiro apresenta uma estrutura de quatro etapas que efetiva a formação do *espect-ator*:

Conhecimento do Corpo; Tornar o Corpo Expressivo; Teatro como Linguagem; e Teatro como Discurso.

A primeira etapa, Conhecimento do Corpo, caracteriza-se pelo apontamento de limites e possibilidades físicas dos participantes, através de exercícios e brincadeiras teatrais. Para isso, Boal (2005, p.192) parte do pressuposto de que:

[...] se uma pessoa é capaz de “desmontar” suas próprias estruturas musculares, será certamente capaz de “montar” estruturas musculares próprias de outras profissões e de outros *status sociais*, estará mais capacitada para interpretar outros personagens diferentes de si mesmo”

Verifica-se, assim, que esta etapa inicial também busca fomentar a compreensão do participante sobre o contexto no qual o TO está sendo desenvolvido, na medida em que a interação com os outros integrantes permite um entendimento sobre as posturas enraizadas dos demais.

Considerado um complemento da etapa anterior, o segundo momento, Tornar o Corpo Expressivo, fomenta nos participantes o experimento da interpretação através de alguns jogos, incentivando-os a não apenas desconstruir e reconstruir suas posturas, mas também práticas sociais, por meio da noção de “se colocar no lugar do outro”. Desta maneira, não são apenas compreensões físicas que são promovidas, mas também compreensões culturais.

A terceira etapa, Teatro como Linguagem, comporta jogos como Teatro Imagem e Teatro Fórum. Aqui, defende-se que “se ao invés de falar, eu tiver que fazer um conjunto de estátuas que signifiquem a ‘minha’ ideia, neste caso não existirá a dicotomia denotação-conotação. A imagem sintetiza a conotação individual e a denotação coletiva.” (BOAL, 2005, p. 209). Desta maneira, fomenta-se não apenas a compreensão cultural dos outros indivíduos e do grupo, mas sobretudo iniciam-se discussões sobre concepções pessoais e coletivas, sempre buscando ampliar as percepções dos participantes e questionar suas ideias enraizadas.

Por fim, a quarta etapa, Teatro como Discurso, já considera os integrantes enquanto *espectadores*, por isso são elaboradas cenas e jogos teatrais com base no interesse de discussão dos participantes. Envolvendo o Teatro Jornal, o Teatro Invisível, o Teatro Legislativo e as Ações Diretas, esta etapa pode também propor novas formas e estratégias de discussão e debate através das artes cênicas, sem limitar-se aos jogos pré-estabelecidos. Assim, efetiva-se a formação do espectador ativo, que também opina, discute e interpreta, participando efetivamente do contexto de problematização social promovido pelo Teatro do Oprimido. Esta prática teatral, que também pode ser considerada uma metodologia didática e de pesquisa, foi escolhida para fomentar discussões e análises no desenrolar da etapa empírica da presente investigação.

3.3 O CAMPO E OS SUJEITOS

Considerando as duas pesquisas maiores que ancoram a teoria e a prática da presente investigação, o campo de pesquisa foi delimitado e escolhido de forma a colaborar com ambas. Desta maneira, o Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi escolhido como cenário tanto pela característica geográfica (era necessário que a escola participante estivesse localizada em Florianópolis) quanto pelo aceite da coordenação e de alguns professores para participarem de atividades específicas das pesquisas mais amplas.

Diante da familiaridade da pesquisadora com o público jovem, foram escolhidos os anos finais do Ensino Fundamental II, mais especificamente uma turma do 8º Ano, com jovens estudantes de faixa etária entre 13 e 15 anos, a partir da disciplina de Língua Portuguesa, ministrada por uma das professoras que aceitou integrar o projeto. Escolhemos, assim, uma das três turmas de

oitavo ano, tendo como critério a compatibilidade de agenda entre a pesquisadora e as aulas da referida professora.

Devido à proposta da pesquisa, que previa a relação dos jovens estudantes com outra cultura, e à proximidade desenvolvida com investigadores de outros países em virtude da Rede Alfamed, também foi estabelecida uma parceria com uma doutoranda da Universidade de Huelva, na Espanha. Para esta colaboração, foi previsto um contato com uma turma de estudantes espanhóis, especificamente da cidade de Huelva, visando ao desenvolvimento de algumas atividades midiáticas para intercambiar experiências, que também fizeram parte da presente investigação. Vale ressaltar que esta pesquisa não é comparativa, por isso o campo de pesquisa se limita a Florianópolis e à turma de oitavo ano do Colégio de Aplicação da UFSC, sendo que os estudantes de Huelva participaram e colaboraram com uma atividade desenvolvida no contexto das intervenções didáticas.

Os sujeitos da pesquisa, portanto, foram jovens estudantes entre 13 e 15 anos, de ambos os sexos (09 fem., 14 masc.). O contexto brasileiro envolveu 23 alunos de uma mesma turma de 8º ano, do CA, todos residentes na cidade de Florianópolis. Nas atividades que envolveram estudantes espanhóis, foram 25 alunos que participaram da pesquisa, também pertencentes a uma mesma turma escolar, com idades entre 14 e 15 anos, da cidade de Huelva.

As atividades desenvolvidas no CA aconteceram durante o primeiro semestre de 2015, sendo um primeiro momento de apresentação na escola e combinados com a professora da turma (março) e, em seguida, um período de observação participante e de intervenções didáticas (abril a julho) durante as aulas de Língua Portuguesa. No total foram realizados 14 encontros com a turma entre abril e julho de 2015.

Na descrição das atividades e propostas, embora tenhamos conversado com os estudantes a respeito da identificação das autorias, optamos por não identificar os sujeitos da pesquisa, tendo em vista o que consta no TCLE.³⁹

3.4 PLANEJAMENTO DAS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS

A partir da delimitação do campo e dos sujeitos da pesquisa, a etapa seguinte deste trabalho consistiu em estabelecer uma proposta concreta de investigação, com base nas ideias iniciais despertadas pelos conceitos teóricos que verificamos nos dois primeiros capítulos. Desta maneira, buscamos articular as ideias norteadoras mencionadas anteriormente com atividades de intervenção didática a fim de refletir sobre nosso objeto em questão, ou seja, as identidades e culturas juvenis e as competências midiáticas no contexto escolar.

Uma ideia decisiva para a estruturação das atividades de intervenção didática surgiu a partir de uma discussão sobre os usos da internet, no I Simpósio de Literacia Midiática, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, em setembro de 2014, e pode ser sintetizada pela necessidade de *problematizar a ideia de que com a internet é possível conhecer o mundo todo*. Com a intenção de desconstruir essa noção do senso comum, elaboramos nossa questão de pesquisa: **como os jovens compreendem a cultura do outro e a própria cultura a partir de pesquisas na internet e da produção audiovisual em ambiente escolar?**

Desse modo, no planejamento das intervenções didáticas, foram previstos: encontros iniciais de discussão conceitual, com debates sobre o tema cultura; pesquisa na internet sobre a cidade de Huelva; produção midiática sintetizando os principais tópicos encontrados sobre esta outra cultura. Vale ressaltar que a turma de estudantes de Huelva também deveria realizar a pesquisa e elaborar um trabalho midiático sobre Florianópolis. Foi previsto, ainda, uma troca dos materiais produzidos,

³⁹ É importante ressaltar que esta investigação, enquanto integrante da pesquisa maior intitulada “Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais”, foi submetida e autorizada pelo Comitê de Ética e os responsáveis pelos estudantes/participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a participação destes.

em um exercício de verificação/compreensão da visão que o outro elabora sobre a nossa cultura, com base em pesquisas feitas na internet.

Conforme verificamos na seção acima, a etapa empírica da presente investigação fundamenta-se na proposta Mídia-Educativa de pesquisa. Isso significa que as intervenções foram centradas nos processos educativos e não nos artefatos midiáticos; buscamos funcionalidades didáticas dos meios e entendemos que o investigador e o educador não se separam nestas práticas. Com o objetivo de organizar a pesquisa empírica e suas etapas, foi elaborado um Planejamento de Atividades, que se baseia na Metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados para dividir não apenas os tempos/momentos de intervenção, mas sobretudo para enfatizar a participação dos estudantes, que não são entendidos como meros receptores das propostas de pesquisa, mas principalmente como construtores de conteúdos, informações e aprendizagens.

As atividades foram embasadas nos conteúdos teóricos abordados nos dois primeiros capítulos deste trabalho, considerando sobretudo as quatro ideias sintetizadas no início deste capítulo (identificação de culturas locais/regionais no contexto digital e convergente da atualidade; subsídios escolares que contribuam para a construção de identidades e cultura juvenis sintonizadas com as demandas da atualidade; necessidade de letramento midiático nas escolas, em uma concepção que supere o instrumentalismo dos meios de comunicação, traduzida em pesquisas escolares que contemplem os multiletramentos em sua forma e conteúdo; e necessidade de promover e refletir sobre as competências midiáticas dos jovens).

Além disso, as intervenções da presente investigação comportam atividades performáticas das artes cênicas, especificamente relacionadas ao Teatro do Oprimido. Este estilo teatral, entendido como prática social, mas também como metodologia didática e de pesquisa, ao colaborar com a problematização do cotidiano dos participantes, propôs a participação ativa dos integrantes como construtores/elaboradores de conhecimentos.

O planejamento detalhado das intervenções deste trabalho foi formatado conforme a Metodologia EAS e comportando o TO, assim como outras atividades que se relacionam ao conteúdo teórico deste trabalho. É importante enfatizar que este planejamento foi elaborado considerando sua flexibilidade e abertura para adaptações, de acordo com o retorno dos estudantes e as percepções da pesquisadora durante o processo.

3.5 INTERVENÇÕES DIDÁTICAS

Conforme mencionado, a etapa empírica da presente investigação se desenvolveu em 14 encontros. Foram três sessões de observação, nas quais me aproximei dos estudantes, tornei minha presença em sala de aula costumeira e pude perceber particularidades culturais dos alunos. Em seguida, realizamos 10 encontros com as intervenções didáticas, nas quais discutimos o tema cultura; problematizamos as pesquisas na internet; os alunos pesquisaram sobre Huelva; produziram audiovisuais sobre a cultura desta cidade; e assistiram aos materiais produzidos pelos estudantes de Huelva, em um exercício de análise sobre o que eles percebem de Florianópolis, a partir de olhares referenciados em pesquisas na internet. Por fim, no último encontro, finalizamos o trabalho desenvolvido oferecendo um retorno aos estudantes e agradecimentos.

Vale ressaltar que inicialmente realizaríamos esta pesquisa em uma turma de oitavo ano (hipoteticamente 8.1), mas que devido à (in)disponibilidade de agenda, foi necessário alterar a turma (hipoteticamente 8.2). Assim, realizei cinco encontros de observação na 8.1, embora esta turma não tenha integrado as análises da presente pesquisa.

Nos três encontros de observação na turma 8.2 foi possível perceber a forte ligação que os estudantes têm com as tecnologias digitais sobretudo com celulares, na medida em que todos possuíam aparelhos e os utilizavam durante as aulas (tanto para pesquisar conteúdos quanto para lazer). Muitos estudantes utilizavam fones de ouvido durante a realização de atividades individuais e, mesmo quando os professores chamavam a atenção e/ou os proibiam, eles utilizavam blusas,

capuzes ou as mochilas para disfarçar e continuar utilizando os celulares. É importante destacar que existe uma lei Estadual em Santa Catarina (14.363 de 2008) que proíbe o celular em sala de aula, mas nem todos os professores concordam com tal norma, pois consideram certos benefícios do uso de aparelhos como uma fonte tecnológica acessível para atividades escolares⁴⁰. Alguns professores, inclusive, afirmaram solicitar pequenas pesquisas em sala de aula, nas quais os estudantes podem utilizar os celulares, como uma forma de negociar o uso dos aparelhos e facilitar o desenvolvimento de atividades. Considerando o conceito de transletamento enquanto:

[...] um conjunto de metacompetências, no qual cada usuário deve ser capaz de perceber as práticas possíveis de acordo com os diversos sistemas de informação, e também de considerar tais práticas umas em relação às outras, de identificar seus valores e, finalmente, de associá-las às atitudes adequadas, particularmente o conhecimento dos processos relativos aos dispositivos técnicos. (FRAU-MEIGS, 2014, p. 68)

Podemos refletir sobre o uso de dispositivos móveis para atividades multimídia (tais como fotografia, registro, edição, pesquisa, entre outros), de forma consciente, identificando as práticas possíveis em sala de aula. Além disso, estes usos podem servir como uma estratégia de aproximação entre as práticas pedagógicas formais e as culturas juvenis (PAIS, 2003).

Relacionado a isso, quando Santaella (2014, p. 18) nos fala sobre o leitor ubíquo da atualidade que de certa forma repercute nas formas de produção das culturas juvenis, ela afirma que:

Esse leitor vive nos espaços da hipermobilidade, ou seja, da sua mobilidade física somada à mobilidade com que transita pelas redes de informação, comunicação e troca. Em simultaneidade e com extrema destreza orienta-se mentalmente, portanto, entre dois espaços: aquele do movimento do seu corpo e aquele das rápidas operações cognitivas necessárias à interação nas redes.

Desse modo, o uso de aparelhos móveis em sala de aula, sobretudo de celulares e *smartphones*, portanto, pode sintonizar as atividades escolares com as culturas inerentes a esta nova categoria de leitores e produtores de mídia.

Outra característica destacada nas observações foi a proximidade dos estudantes com jogos *online*, tanto individuais como em grupo. Os meninos mostraram maior interesse por jogos competitivos em grupo (como *League of Legends* e *Dota*) e as meninas afirmaram preferir jogos individuais relacionados às redes sociais (como *Candy Crush* e *Kiwi*).

Após o período de observação, iniciei as atividades de intervenção, que foram planejadas de acordo com a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados e comportaram 10 encontros, conforme destacamos acima.

No primeiro (15/05/2015), iniciei apresentando em seis slides o tema *cultura*, considerando seu aspecto de hábitos, práticas, cultivo, características regionais e a relação entre local e global. No momento operatório, seguimos para a prática de TO com uma atividade de Teatro Imagem sobre o tema “ser de/ morar em Florianópolis” e uma de Teatro Jornal problematizando uma notícia previamente levada pelos estudantes sobre a cultura da cidade. No momento reestruturador finalizamos o primeiro encontro sistematizando os temas cultura, estereótipo e preconceito.

No segundo encontro (19/05/2015), iniciamos assistindo a dois audiovisuais que problematizavam através da comédia a relação entre as pessoas e as tecnologias. No primeiro “Book legendado”⁴¹, um apresentador ensina ao espectador como manusear a tecnologia livro,

⁴⁰ Este tema é muito complexo, na medida em que envolve questões legais e possui argumentos favoráveis e contrários do ponto de vista educacional. Não nos aprofundaremos neste tema, mas vale ressaltar que quando os professores solicitaram o uso do celular em sala no contexto investigado, o fizeram com objetivos pedagógicos de uso das Tecnologias Móveis. Considerando que a Lei Estadual 14.363/2008 SC possui apenas dois artigos (o primeiro proibindo o uso de celulares em sala de aula e o segundo determinando a data de entrada em vigor da lei), é possível perceber que as discussões políticas sobre este tema ainda não receberam a devida atenção.

⁴¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5q8dufkVj_c

como abri-lo, como passar as páginas e enfatiza que esta tecnologia não precisa ser carregada na tomada. No segundo, “Como abrir e ler um livro”⁴², dois personagens de um monastério se deparam com uma tecnologia diferente de um pergaminho (um livro) e se questionam sobre o processo de funcionamento de tal aparato. Vale enfatizar que tivemos muitos problemas com as tecnologias durante as exposições (como dificuldades com som, imagens projetadas distorcidas e imagem monocromática – que se repetiram em vários outros encontros devido a problemas com o equipamento da sala de aula). No momento operativo seguimos para a elaboração, pelos estudantes, de um passo-a-passo de como fazem pesquisas na internet e debatemos, por meio do sorteio de frases problematizadoras e discussões em grupo, qual a forma de fazer uma pesquisa na internet com qualidade e criticidade. Para finalizar, elaboramos em conjunto um *Tutorial de Pesquisa Consciente na Internet*, como forma de sintetizar as discussões do dia.

No terceiro encontro (21/05/2015) começamos assistindo ao vídeo “O que os gringos sabem sobre o Brasil”⁴³ e discutimos sobre o que é relevante saber sobre o outro/ sobre outra cultura. Em seguida, escrevi no quadro “Huelva” e em grupos eles realizaram pesquisas na internet, através dos celulares, sobre o significado de tal palavra. No momento operativo do episódio, eles elencaram cinco curiosidades sobre a cidade compartilharam com os colegas. Como verificamos que as respostas estavam muito parecidas, no momento reestruturador problematizamos a forma como haviam feito a pesquisa e verificamos que os passos do Tutorial elaborado na aula anterior não haviam sido seguidos. Concluímos a aula reforçando a necessidade de desenvolver pesquisas com qualidade e criticidade na internet, sobretudo em se tratando de pesquisas escolares.

No quarto encontro (22/05/2015) iniciamos as atividades assistindo ao vídeo “Conheça Florianópolis” e, a partir dele e da postagem de blog “Vídeo-Reportagem X Documentário”⁴⁴, de Ally Collaço, discutimos as principais características de um documentário. Os estudantes, então, foram divididos em grupos de trabalho e sorteamos os seguintes temas entre eles: história; geografia; culinária; pontos turísticos; esportes; artes; festas tradicionais; personalidades e educação. No momento operativo cada grupo pesquisou na internet, com o auxílio de notebooks, sobre a cidade de Huelva e o tema sorteado e os estudantes iniciaram a produção escrita de roteiros que sintetizariam o conteúdo pesquisado. Nesta altura, os estudantes já haviam sido informados que teriam que produzir materiais audiovisuais sobre a cultura de Huelva e que os estudantes de lá receberiam estes materiais e produziram AV sobre Florianópolis. No momento reestruturador os alunos compartilharam os conteúdos dos roteiros. Para o quinto encontro (26/05/2015) foi necessário alterar o planejamento inicial devido a uma percepção que tivemos na aula anterior. Na ocasião, durante as pesquisas online sobre elementos culturais de Huelva, ficaram evidentes as dificuldades dos estudantes em diferenciar a estrutura de sites institucionais, de sites de notícias, de *blogs* e de *Wikis*.

Desta forma, no momento prévio do quinto encontro realizamos uma apresentação conceitual sobre a estrutura, a proposta e a confiabilidade de sites institucionais, pessoais e colaborativos. No momento operativo os estudantes concluíram seus roteiros e no reestruturador compartilharam com os colegas os trabalhos.

No sexto encontro (28/05/2015), trabalhamos com a noção de autoria na internet, pois verificamos que os alunos possuíam muitas dúvidas sobre o tema. Iniciamos o momento preparatório com um *brainstorming* das principais questões dos estudantes e, em seguida, fizemos um círculo com as carteiras e sorteamos oito frases que problematizavam a autoria *online*. Debates as questões e os principais temas levantados foram *remix*, direito autoral e direito de imagem. No momento reestruturador os estudantes listaram as principais aprendizagens.

Durante os encontros sete (09/06/2015) oito (11/05/2015) e nove (12/06/2015), os alunos produziram, em grupos, os materiais audiovisuais, sendo que no momento prévio eles

⁴² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jj7At8xDa3k>

⁴³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=voP0KwgzQzE>

⁴⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9Vep0WsYGpk>

⁴⁵ Disponível em: <http://cineducacao.blogspot.com.br/2010/04/video-reportagem-x-documentario.html>

compartilhavam como estava o andamento do processo de produção, no momento operatório eles produziam os materiais digitais e no momento reestruturador eles compartilhavam com os colegas o que haviam desenvolvido naquele dia.

No décimo encontro (16/06/2015) realizamos dois EAS, um para a apresentação dos trabalhos da turma e outro para a recepção dos trabalhos de Huelva. No primeiro, iniciamos com uma prática teatral de confiança, na qual os alunos deveriam, em pé, se soltar contra o chão e serem segurados por outros colegas do grupo (trio ou quarteto). Este exercício relaciona-se com uma postura de confiança em relação aos colegas, que deve ser enfatizada em trabalhos em grupo, como ocorreu na produção dos audiovisuais. No momento operatório assistimos aos trabalhos produzidos e realizamos um Teatro Imagem no final de cada apresentação, para sintetizar o trabalho de produção e/ou o conteúdo dos audiovisuais. No momento reestruturador sintetizamos em conjunto a experiência de produzir conteúdos digitais sobre outra cultura com base em informações disponíveis na internet. No segundo EAS da aula iniciamos o momento prévio elencando o que os alunos esperavam dos trabalhos de Huelva. Vale destacar a expectativa positiva dos estudantes, que acreditavam que os trabalhos seriam melhores e mais completos do que os elaborados por eles. No momento operativo fizemos a apreciação dos trabalhos (que não foram produzidos como audiovisuais, mas como apresentações em *PowerPoint*). No momento reestruturador sintetizamos as impressões sobre os trabalhos produzidos pelos estudantes espanhóis. Ficou evidente a decepção dos estudantes em relação aos trabalhos apresentados e neste momento pudemos problematizar os estereótipos que os alunos possuem sobre a Europa e os preconceitos que possuem sobre a própria cultura.

Por fim, no dia 25/06/2015 realizamos um último encontro com os estudantes, agradecendo pela participação e passando, juntamente com a professora de Língua Portuguesa, um retorno avaliativo sobre os audiovisuais produzidos. É importante salientar que a professora considerou os trabalhos na composição de notas do trimestre, sobretudo porque o trabalho envolveu produções textuais (de roteiro e sistematização de conteúdos), assim como a produção de textos audiovisuais, através de imagens, sons e textos que foram editados a fim de produzirem sentidos específicos.

A partir desta breve explanação sobre as intervenções didáticas, já é possível identificar algumas relações entre os conteúdos teóricos anteriormente trabalhados e a prática desenvolvida ao longo dos 10 encontros. A seguir, abordaremos algumas situações pontuais organizadas a partir dos eixos norteadores que demarcam com precisão tais relações, registradas no Diário de Campo. Elas foram selecionadas a partir das quatro ideias sintetizadoras abordadas no início do capítulo e serão apresentadas na mesma ordem. Vale ressaltar que os temas deste trabalho são complementares e inter-relacionados. Desta maneira, as situações que serão apresentadas podem comportar assuntos e discussão de outros eixos que nas propostas de intervenção didática se construíram em diálogo.

3.5.1 Culturas locais/regionais no contexto digital

Para analisar este aspecto, vamos apresentar o momento operatório do primeiro encontro (DC, 15/05/2015) que contou com a prática do Teatro do Oprimido. Após uma apresentação inicial que abordou o tema cultura (enquanto hábitos, costumes, arte, tradição e cultivo) trabalhamos também com a noção de Identidade Cultural, enfatizando que antigamente elementos como bandeira, idioma e hino identificavam a cultura de uma sociedade (BAUMAN, 2001, HALL, 2003). Em contrapartida, com as tecnologias da atualidade, as identidades dos países são uma soma entre as particularidades de determinado país mais elementos globais que o permeiam (GIDDENS, 2000, CANCLINI, 1997). Os alunos comentaram que percebiam a influência de elementos globais principalmente no consumo de marcas e citaram Nike e Hollister como empresas estrangeiras que estão em seus cotidianos.

Partimos então para a prática do Teatro do Oprimido (BOAL, 2005). Três alunos se dispuseram a iniciar a atividade. Propusemos que criassem mímicas estáticas e silenciosas (Teatro Imagem) da cultura de Florianópolis e os três rapidamente iniciaram. O primeiro representou um

pescador segurando uma vara de pesca, o segundo representou um banhista e o terceiro representou a prática de *stand up paddle*. Perguntamos, então, se os colegas conseguiam identificar quais eram as representações. O pescador foi facilmente identificado; o banhista foi confundido com uma tainha, elemento também relevante (segundo os alunos) na cultura de Florianópolis e, portanto, aceitamos que aquela imagem poderia representar tanto um banhista quanto uma tainha e que ambos representavam a cultura florianopolitana. A terceira imagem (*stand up*) foi facilmente identificada e reconhecida como um elemento cultural da atualidade. Alguns alunos não sabiam pronunciar exatamente o nome e um colega comentou “viu, é a cultura americana aqui em Floripa”, fazendo referência à noção de Identidade Cultural.

Perguntamos, então, se todos se sentiam representados, enquanto florianopolitanos, pelas imagens dos três colegas. Alguns alunos comentaram que, embora não gostassem de praia, não era a opinião individual deles que deveria contar, mas da cidade de maneira geral: “Eu não gosto de praia. Nunca vou”, disse uma aluna. Outra completou “Eu até gosto de praia, mas detesto areia”. Então questionamos se a praia, por este motivo, *não representava Florianópolis* e a primeira respondeu: “Representa, sim. Eu não gosto, mas é da cultura, sim”. A outra colega concordou.

Sobre os pescadores, todos concordaram que representavam Florianópolis, com certo alvoroço, demonstrando que aquele é um elemento forte da cultura da cidade. Questionamos se alguém da sala era filho de pescador, mas ninguém era. Então indagamos se, pelo fato de ninguém ser filho de pescador naquela turma, aquele elemento não estaria fora da cultura florianopolitana. Todos discordaram, enfatizando que conheciam alguns pescadores e que, embora ali ninguém fosse filho de pescador, este ícone representava a cidade e era importante para a cultura de Florianópolis.

Em seguida, perguntamos se havia mais algum elemento não abordado, se mais alguém gostaria de colaborar com aquelas representações e um colega enfatizou a violência urbana (“os assaltos”, nas palavras dele). Convidei-o então para representar esta situação. Ele inicialmente não quis, mas como dois colegas se prontificaram a participar junto, ele aceitou. Eles representaram então um assalto violento, com chutes e socos, e o ladrão saiu gritando “Vai Corinthians”. Os colegas repreenderam o aluno por isso, com caras feias, xingamentos e reclamações. Foi um momento em que o próprio grupo se regulou em relação ao preconceito (HALL, 2006).

Outro colega sugeriu que o trânsito também era uma característica cultural da cidade, embora ninguém gostasse. Enfatizamos que a cultura não é apenas formada por elementos que nos agradam, mas que questões “ruins e chatas” infelizmente também representam as identidades culturais. Combinamos, então, interpretar o trânsito. Utilizando cadeiras, eles fizeram uma fila de carros, que não saiu do lugar em “duas horas”. Problematizamos que a ideia de “não sair do lugar em duas horas” poderia ser exagerada, mas concordamos que na interpretação teatral podemos exagerar em alguns aspectos, para enfatizá-los (BOAL, 2005).

Seguimos, então, para a prática de Teatro Jornal. Os três colegas que haviam levado notícias sobre Florianópolis fizeram uma breve explicação do assunto de cada matéria e escolhemos a que abordava a greve municipal⁴⁶. Como a notícia era grande e coríamos o risco dos alunos se dispersarem com facilidade (eles demonstravam estar bem “agitados”), lemos o título e o *lead* (primeiro parágrafo da notícia que busca sintetizá-la). Os alunos perceberam que o título “Em Florianópolis, greve dos servidores afeta escolas e postos de saúde” sugeria que todos os profissionais da educação e da saúde haviam aderido à greve. No entanto, lendo o primeiro parágrafo, percebemos que entre 60% e 85% dos servidores havia aderido. Os alunos resolveram encenar, portanto, o movimento da greve negociando com a Secretaria de Administração, sem esquecer que nem todos os servidores estavam apoiando a greve.

⁴⁶ <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/05/em-florianopolis-greve-de-servidores-afeta-escolas-e-postos-de-saude.html>

Neste momento uma das alunas que estava representando os apoiadores da greve começou a falar “Fora Dilma”. Alguns colegas riram e outros reclamaram que ela não sabia o que estava interpretando. Problematizamos que aquela greve era municipal, não federal, por isso não haveria motivos para reclamar da presidente da república. A aluna se defendeu, dizendo que não sabia como era uma manifestação de greve e outra colega foi ajudá-la. Elas passaram a protestar dizendo “estamos em greve”. O colega que encenou o servidor contrário à greve quis impedir que elas chegassem ao colega que interpretava “a Secretaria de Administração”. Houve a encenação de um confronto violento e a professora da turma comentou que acharia relevante abordar com eles, em outra oportunidade, as noções que possuem sobre manifestações, democracia e greve. Decidimos não abordar estes temas durante aquela aula, pela mudança de foco e quebra no andamento que a discussão poderia gerar, mas estabelecemos que o tema seria retomado em outro momento.

Vale enfatizar o elemento cultural que emergiu desta interpretação: embora estivéssemos/estejamos vivendo um momento político de decisões e protestos, verificamos que não existe necessariamente uma noção mais clara e consciente do que é manifestação, democracia ou greve entre os estudantes. O Teatro do Oprimido (BOAL, 2005), neste caso, mostrou-se como uma estrutura de problematização da notícia, em seu jogo Teatro Jornal, mas também permitiu que emergissem estereótipos e concepções pessoais e do grupo. Desta forma, pudemos evidenciar a conotação individual e a denotação coletiva (BOAL, 2005, p. 205). Além disso, foi possível problematizar a origem das concepções que emergiram, verificando quais mediações (MARTIN-BARBERO, 1997) levaram a estudante a relacionar uma greve municipal a protestos federais, assim como a relação que os estudantes estabeleceram entre violência e protestos/manifestações. Pensar em cidadania na perspectiva mídia-educativa (RIVOLTELLA, 2012) requer a habilidade de refletir sobre os conteúdos midiáticos, assim como sobre as mediações geradas a partir deles para desconstruir e reconstruir a partir de outras bases. De qualquer forma, conforme destacado, decidimos não aprofundar estes temas durante aquela aula para não perder o foco das atividades propostas. Este tópico, portanto, ficou como sugestão para discussões futuras.

ILUSTRAÇÃO 4 – Prática de TO sobre notícia relacionada a Florianópolis – greve municipal



ILUSTRAÇÃO 5 – Discussão sobre a cultura de Florianópolis



Com base no encontro descrito acima, podemos identificar importantes elementos sobre o entendimento das culturas locais/regionais no contexto digital e convergente da atualidade. Desde o início das discussões, quando os alunos citaram as marcas Nike e Hollister como internacionalizações presentes em seus cotidianos, pudemos perceber que a hibridização (CANCLINI, 1997) circunda os estudantes. Durante a prática teatral, quando eles citaram o *stand up paddle* como pertencente à cultura florianopolitana, esta hibridização tornou-se ainda mais evidente, na medida em que identificaram um elemento global (GIDDENS, 2000) como característica regional⁴⁷. Em contrapartida, outro elemento cultural levantado e defendido pelos estudantes foi a presença dos pescadores. Assim, podemos verificar na prática os processos de negociação entre tradicionalismo e inovação, inerentes às culturas locais, sobre os quais nos fala Williams (1958). Também merece destaque a percepção que os estudantes tiveram de que a cultura é elaborada na vivência coletiva e, portanto, questões pessoais (como gosto ou não por praia) foram deixadas de lado, assim como elementos negativos (trânsito e violência urbana) foram assumidos como culturais.

É possível, ainda, observar diversos aspectos da cultura digital (FANTIN; RIVOLTELLA, 2013) na realidade escolar dos estudantes. Para este encontro foi solicitado previamente que os alunos levassem notícias sobre Florianópolis para serem discutidas em sala. Dos três estudantes que realizaram a tarefa, dois levaram notícias *online*, sendo que um entregou um papel com a cópia do site e outro mostrou o *link* copiado no caderno, demonstrando o quanto as mídias se mostraram pertencentes às práticas sociais dos estudantes. Por fim, ainda sobre o tema cultura, mas não em seu sentido global/local, podemos verificar seu aspecto epistemológico (HALL, 1997). Durante as práticas teatrais em dois momentos os estudantes demonstraram claras construções culturais permeadas por aspectos econômicos e políticos (relacionar o time Corinthians a bandidos e relacionar protestos/manifestações a atos contra a presidente Dilma). Em contrapartida, os colegas exerceram regulações classificatórias sobre as visões estereotipadas, ao repreenderem e criticarem as duas situações.

⁴⁷ Sobre a relação entre global e local, percebemos que a cultura norte-americana é muitas vezes compreendida como elemento global, o que concede destaque às práticas sociais dos Estados Unidos da América. De qualquer forma, é importante enfatizar que no desenvolver da presente pesquisa, ao participar de um evento científico em um contexto formativo experienciado em braga/portugal, discutiu-se a presença e a relevância de músicas brasileiras no cenário cotidiano europeu. Desta maneira, podemos verificar que embora haja um predomínio da cultura norte-americana enquanto elemento global, práticas de outras nacionalidades (incluindo o Brasil) também compõem o aspecto global das culturas.

3.5.2 Construção cultural e identitária dos jovens: algumas mediações escolares

Considerando a perspectiva de Bruner (2001) que defende a prática de narrativas em diversos suportes no ambiente escolar como exercícios de (re)elaboração identitária e (re)formulação cultural dos estudantes, é possível considerar que as intervenções didáticas da presente investigação, de maneira geral, ofereceram subsídios aos estudantes. De qualquer forma, uma das atividades merece destaque, sobretudo pela desconstrução provocada e pelo exercício de empoderamento promovido. Ocorrido na última intervenção, a recepção dos trabalhos de Huelva foi polêmica e gerou muitas discussões entre os estudantes.

No dia 16 de junho de 2015, antes de darmos início à apresentação das produções de Huelva, perguntamos aos estudantes o que eles esperavam dos trabalhos e as repostas foram “eles vão humilhar a gente”, “o trabalho deles deve estar bem massa” e “eles devem saber mais sobre Florianópolis do que a gente”. Perguntamos a um desses estudantes por que ele pensava assim e a resposta foi: “porque eles são da Europa”. Questionamos como eles achavam que eram as escolas em Huelva e os alunos disseram: “devem ser superequipadas”, “tem muitos computadores” e que inclusive “as aulas devem ser mais legais em Huelva”. Explicamos, então, que a escola participante da pesquisa tinha poucos computadores, alguns quebrados, e que não tinham acesso à internet. Alguns estudantes duvidaram, pensaram que estávamos brincando, mas prosseguimos dizendo que os alunos de Huelva não tiveram como produzir audiovisuais na escola e, portanto, haviam feito em casa apresentações multimídia (em *PowerPoint*) sobre Florianópolis.

Os estudantes protestaram com frases como “que lixo” ou “que porcaria”, mesmo antes de assistirem aos conteúdos. Além disso, proferiram vários xingamentos e a professora de Língua Portuguesa precisou intervir, pedindo respeito. A decepção dos estudantes estava clara em suas posturas, fisionomias e falas. Seguimos para a exibição das apresentações e o momento mais comentado foi no primeiro *slide* da primeira apresentação, pois apresentaram uma foto do Rio de Janeiro, não de Florianópolis. Alguns alunos comentaram “que burros”, “isso nem é Florianópolis”, “nada a ver”. No entanto, outras colegas os lembraram de que talvez também tivessem cometido erros sobre Huelva e que seria melhor não julgar os trabalhos.

Após tal apresentação os estudantes ficaram bastante decepcionados e, no momento reestruturador, buscamos elencar cinco características/percepções sobre os trabalhos de Huelva. Os alunos falaram “**repetitivos**”, pois os trabalhos não foram divididos por temas, como ocorreu em Florianópolis. Com isso, os estudantes comentaram que se os trabalhos fossem divididos tematicamente seriam mais interessantes, porque identificaram dois trabalhos com exatamente o mesmo texto e então disseram “acho que foi da Wikipédia” e “Ctrl C Ctrl V”. Elencaram também “**sem fontes**”, “**fotos e informações que não correspondem**” e “**informativo**”. Verificamos, então, que os trabalhos de Huelva abordaram **geografia, esportes e festas típicas** de Florianópolis.

É importante destacar, também, as especificidades culturais que emergiram nesta atividade. Em relação aos trabalhos produzidos em Huelva, nenhum deles continha o nome dos estudantes que elaboraram as apresentações. Em contrapartida, em relação aos trabalhos feitos em Florianópolis, foi solicitado pela equipe de Huelva que a identificação dos estudantes fosse retirada. No momento de recepção dos trabalhos espanhóis em Florianópolis, vários estudantes repararam na ausência dos nomes e consideraram uma falha ou erro dos estudantes espanhóis, pois estavam acostumados a assinar suas atividades escolares. Percebemos, portanto, que uma atitude considerada de proteção à imagem/autoria dos estudantes (no contexto espanhol), é compreendida como concessão e estímulo à autoria dos estudantes (no contexto brasileiros).

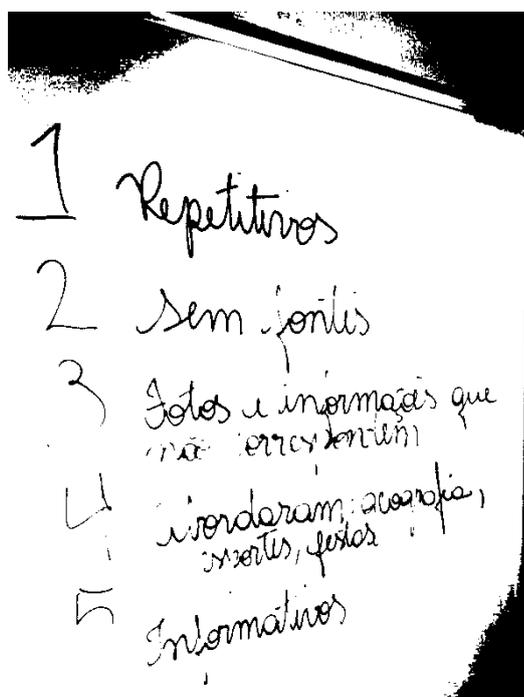
Por fim, os estudantes consideraram os trabalhos pouco aprofundados. Perguntamos para eles como percebiam a representação de Florianópolis na internet ou como um estrangeiro veria a

cidade através da internet e eles concluíram: como uma cidade bonita e confundindo com o Rio de Janeiro. Eles afirmaram não se sentir representados pelas apresentações, sobretudo quando retomamos o conteúdo do primeiro encontro, quando eles levantaram questões culturais sobre Florianópolis (pescadores; praias; tainhas; *stand up paddle*; violência urbana; e trânsito).

ILUSTRAÇÃO 6 – Estudantes encenando o conteúdo do AV produzido (turismo)



ILUSTRAÇÃO 7 – Considerações sobre os trabalhos produzidos em Huelva



Apesar de certa decepção com as apresentações dos estudantes de Huelva, esta experiência foi bastante importante para desconstruir a ideia de que “tudo da Europa é melhor”, ou que o “Brasil é inferior em relação aos outros países/culturas/contextos”. Considerando que as Culturas Juvenis

(PAIS, 2006) são formadas pelas interpelações das mais diversas instâncias, podemos refletir sobre quais culturas ajudam a formar esta visão de inferioridade nacional, presente nos discursos dos estudantes. Da mesma forma que, no primeiro encontro, problematizamos a origem de discursos estereotipados (em relação à greve e à violência urbana), podemos pensar em quais mediações (MARTIN-BARBERO, 2009) colaboram com a construção social (HALL, 1997) acerca da submissão nacional, que acabam criando sobretudo nos jovens (PAIS, 2006) uma cultura estereotipada de inferioridade sobre o próprio país. No entanto, através da experiência descrita acima foi possível problematizar essa visão colonialista, mostrando que o outro contexto também possui problemas e repensando a posição deles em relação a jovens de outros países.

Além disso, alguns equívocos identificados nos trabalhos realizados por Huelva contribuíram para certa autocrítica do grupo. Os estudantes, através de comentários, refletiram sobre seus próprios trabalhos, pensando em autoria, fontes e veracidade de informações, ou seja, alguns indicadores de competência midiática trabalhados nesse percurso (FERRÉS; PISCITELLI, 2012). Assim, este exercício de avaliação do outro colaborou com a avaliação deles próprios e pudemos verificar que as competências, entendidas por Ferrés e Piscitelli (2012, p. 76) enquanto “[...] combinação de conhecimentos, agilidades e atitudes que se consideram necessárias para um determinado contexto”, não estavam necessariamente evidenciadas nos trabalhos dos estudantes. Sobretudo se considerarmos o Letramento Informacional (FANTIN, 2010) podemos verificar que as habilidades de saber encontrar, recuperar e utilizar informações na internet não foram percebidas pelos estudantes de Florianópolis nos trabalhos desenvolvidos por Huelva e serviram como questionamento e autocrítica dos próprios alunos florianopolitanos.

Quando Andrea Pinheiro Cavalcante, no artigo *Práticas de multiletramentos com laptops educacionais* (CAVALCANTE et al, 2015) descreve a produção de *slides* com estudantes do 6º ano de uma escola integrante do Projeto Um Computador Por Aluno (UCA), ela demonstra através da fala dos participantes que aquela foi uma das atividades escolares mais significativas para eles. Para a autora (CAVALCANTE et al, 2015, p. 114), os estudantes “perceberam outras possibilidades de uso para o artefato [*laptop*], antes empregado quase que exclusivamente para acesso à internet”. De qualquer forma, ela alerta que:

Apesar de muitos estudantes estarem imersos em um ecossistema comunicativo [...] e serem afeitos à prática constante da fotografia de várias situações cotidianas [...] ficou evidente que não há um domínio inato nas questões de enquadramento, contraste, planos aberto e fechado, foco, como demonstraram as fotos usadas nos slides. (CAVALCANTE et al, 2015, p. 114).

Da mesma forma, na presente pesquisa, verificamos que embora os estudantes tenham afirmado conhecer e utilizar mecanismos de produção e edição de vídeos, estando esta prática presente em seus cotidianos sobretudo em contexto doméstico, eles não demonstraram dominar tais aspectos na medida em que não realizaram (ou realizaram poucas) experimentações criativas em suas produções, sobretudo considerando que mesmo os trabalhos feitos em Florianópolis, embora tenham sido produzidos em programas de edição de vídeos, se assemelharam muito a slides. Elementos do letramento midiático e do letramento digital (FANTIN, 2010), portanto, que comportam a capacidade de compor produtos midiáticos e o encontro entre diferentes linguagens (como linguística, visual, espacial, etc.), respectivamente, não estiveram necessariamente presentes nos trabalhos desenvolvidos sobre Huelva.

Desta maneira, foi possível problematizar a concepção naturalizada de que crianças e jovens possuem amplo domínio sobre a internet e outras tecnologias digitais e, assim, são autossuficientes midiaticamente. Com base na ideia de cultura pós-figurativa (MEAD, 2006) da realidade midiaticizada, pudemos verificar que apesar da habilidade técnica que grande parte dos jovens brasileiros e espanhóis possui em relação à internet e à produção de *slides* e de audiovisuais, eles não estão necessariamente alfabetizados para um uso crítico e reflexivo dos meios, na medida em

que diversos equívocos de conteúdo foram apontados. Vale ressaltar que esta concepção já foi abordada em pesquisas de Livingstone (2011), Bevort e Bréda (2008) e Fantin (2012). No entanto, verificamos que através de atividades embasadas na proposta cidadã de mídia-educação (RIVOLTELLA, 2012), podemos fomentar tais criticidades nos estudantes.

3.5.3 Letramento midiático na escola

Para refletir sobre a necessidade de letramento midiático nas escolas em uma concepção que supere o instrumentalismo dos meios de comunicação, escolhemos uma experiência da pesquisa empírica que não constava no planejamento inicial das intervenções didáticas. Esta situação, que ocorreu no momento prévio do dia 26/05/2015, foi incluída na dinâmica da pesquisa pois, no desenrolar das atividades anteriores, percebemos que os estudantes tinham dificuldade para entender as diferentes estruturas de sites. Desta forma, o objetivo da proposta não era enfatizar o uso da internet de forma instrumental nas atividades que os estudantes estavam desenvolvendo, mas fornecer a eles subsídios de reflexão, através dos quais eles pudessem selecionar com maior criticidade as fontes de informações dos trabalhos em desenvolvimento.

Iniciamos o momento prévio abordando a estrutura de **sites de notícias**, enfatizando o título do jornal *online*, a existência de abas com temas específicos (como cultura, mundo, economia, etc.) e a existência, na primeira página, de chamadas das notícias, que geralmente possuem um título, um pequeno resumo, o nome do autor e, algumas vezes, uma imagem que chame a atenção do leitor. Exemplificamos com as páginas do *The New York Times* e do *Diário Catarinense*.

ILUSTRAÇÃO 8 – Slide 1



ILUSTRAÇÃO 9 – Slide 2



Enfatizamos que nos sites de notícias, são profissionais do jornalismo e especialistas que elaboram os textos e, portanto, a chance de conter conteúdos errôneos ou ambíguos é, teoricamente, menor⁴⁸. De qualquer forma, os estudantes comentaram que já viram informações incorretas em sites de notícias e que abas como “celebridades” ou “fofocas” nem sempre estão isentas de estereótipos, preconceitos ou informações erradas/maldosas. Neste caso, os alunos demonstraram, através de exemplos citados, a relação que percebem entre conteúdos de celebridades e/ou fofocas com certa busca desenfreada por audiência. De qualquer forma, como nosso enfoque versou sobre a estrutura dos diferentes sites para as pesquisas sobre Huelva, concordamos que o temas de interesse daquele trabalho provavelmente não seriam encontrados em tais abas.

Sobre **Blog** enfatizamos o caráter mais pessoal da notícia (e outros assuntos em geral); título da página; aba com assuntos (que é opcional, mas em geral está presente em blogs profissionais); além das postagens, que em geral aparecem na vertical, mas podem ser exploradas de formas alternativas, conforme *layout* escolhido. Exemplificamos com o blog Pé Na Estrada, mostrando que nas postagens aparece a data, o nome do autor e um espaço para comentários.

ILUSTRAÇÃO 10 – Slide 3

⁴⁸ Neste caso não entramos nas discussões acerca de conteúdos generalistas ou específicos, para públicos abertos ou especializados. Como o objetivo da aula era debater os tipos de sites e suas diferenças, preferimos não abarcar outros temas.



ILUSTRAÇÃO 11 – Slide 4



Os estudantes comentaram que não acompanham blogs profissionais e que, em geral, entendem estas páginas como espaços para publicações pessoais. Com o Facebook e outras redes sociais, eles consideram que os blogs pessoais não são mais necessários. Em relação à confiabilidade das informações, eles consideraram que os blogs são mais vulneráveis do que os sites de notícias, embora tenham analisado que, para um blog profissional se manter ativo e com leitores,

é necessário que o público acredite/confie/concorde com as informações postadas e faça comentários a respeito.

Sobre sites institucionais, iniciamos as explicações com o site do Colégio de Aplicação da UFSC. Mostramos que ele possui um título e um conjunto de abas com “informações básicas” sobre a instituição. Nestas abas, em geral, aparecem o histórico da organização, seus dirigentes e os serviços prestados ou produtos vendidos. Seguimos a exemplificação para o site “Huelva.es”, onde os estudantes haviam navegado no dia anterior, buscando informações para seus trabalhos.

ILUSTRAÇÃO 12 – Slide 5



ILUSTRAÇÃO 13 – Slide 6



Abrimos o site oficial da prefeitura de Huelva e mostramos aos estudantes, passo-a-passo, como poderiam encontrar informações relevantes nas diferentes abas. Encontramos, inclusive, conteúdos específicos que os grupos não conseguiam achar na aula anterior e demonstramos (sempre tomando cuidado para não fazer o trabalho pelos alunos), como não era difícil encontrar dados em um site institucional.

Por fim, mostramos a página da Wikipédia, que eles já conheciam, informando aos estudantes que existem outras “Wikis” na internet e que, inclusive, eles poderiam criar um conjunto de páginas. Os alunos ficaram surpresos e afirmaram acreditar que apenas a Wikipédia possuía aquela estrutura. Alguns estudantes também se surpreenderam ao saber que poderiam criar suas próprias Wikis ou adicionar conteúdo à Wikipédia. Na visão de alguns estudantes, aquele era um site de conteúdo fixo, no qual um especialista resumira o tema pesquisado. Desta forma, além das explicações básicas sobre a estrutura do site, acessamos a internet e mostramos aos estudantes as abas que permitiriam a eles produzir ou complementar alguma informação publicada. Um estudante perguntou se poderia criar uma página sobre o CA na Wikipédia e confirmamos, afirmando que, inclusive, ele poderia criar uma página da turma ou mesmo uma página com informações pessoais dele. A professora de Língua Portuguesa complementou a explicação, dizendo que eles poderiam criar conteúdos na Wikipédia sobre os temas abordados nas aulas, como exercícios de síntese e para colaborar com outros estudantes que pesquisam *online*.

ILUSTRAÇÃO 14 – Slide 7

The image shows a screenshot of the Wikipedia page for Huelva, Spain. The page is annotated with red boxes and arrows pointing to specific elements:

- WIKI**: Points to the Wikipedia logo in the top left corner.
- Título da Página**: Points to the title "Huelva" in the article header.
- Título da Busca**: Points to the search bar containing the text "Huelva".
- Resumo**: Points to the first paragraph of the article, which serves as a summary.

The article text visible in the screenshot includes:

Huelva
 Huelva é um município da Espanha na província de Huelva, comunidade autónoma da Andaluzia, de área 149 km² com população de 148 606 habitantes (2009) e densidade populacional de 993,12 hab/km².¹ Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística da Espanha tinha a 1 de janeiro de 2010 uma população de 149 310 habitantes.²

Huelva está localizada na denominada «Tierra llana», na confluência dos rios Tinto e Odiel. É capital de província desde 1633³ e é cidade desde 1676.⁴

A cidade tem sido ponto de encontro de diferentes culturas e civilizações. Em 2006, numa zona próxima do seminário, encontraram-se restos datados entre 3000 e 2500 a.C., muito anteriores a Tartessos.⁵ A descoberta de dois depósitos cilíndricos com cerca de trinta peças de pedras pré-históricas, a maior confeccionada até ao momento, situava na capital a evidência «o povoamento continuado mais antigo da Península Ibérica».^{6,7} Apesar disso, os historiadores concordam ao assinalar o ano 1000 a.C. como o da fundação do núcleo urbano por parte dos fenícios com o nome de Onuba, na parte baixa da actual cidade, e situada extramuros de um enclave tartésio que ocupava a actual parte alta.

No século XIX, com a compra das minas de cobre do norte da província, produz-se um significativo processo de industrialização e crescimento na cidade que assume um importante crescimento populacional e industrial. De novo, desde o século XX a cidade está também ligada economicamente à indústria química: conta com um amplo polo industrial com indústrias químicas, refinaria de petróleo, metalurgia de cobre, celulose e centrais térmicas, que terão favorecido o desenvolvimento económico da cidade mas também deterioraram o meio ambiente. O setor terciário e o setor pesqueiro são

ILUSTRAÇÃO 15 – Slide 8

WIKIS

também consideravelmente importantes em Huelva. Pela sua localização perto do porto de Cádiz tem uma importante frota pesqueira e uma das maiores frota congeladoras da Espanha.

Ao ser capital de provincia acinge os principais serviços públicos da zona tanto provinciais e autonómicos como estatais. Pela sua vinculação à descoberta da América também tem um importante sentimento americanista⁸ com ligações periódicas com embaixadas *Proso Americanas*⁹.

Índice [ocultar]

- História
- Demografia
- Desporto
- Cultura
- Referências
- Referências

História [editar | editar código-fonte]

- século VIII a C. numerosos vestígios testemunham uma civilização do tipo tartéssiano que prosperou graças ao comércio de minerais com os fenícios e, no século VII a.C., com os gregos.
- 713 : conquista muçulmana. a cidade é chamada *Hilba*, foneticamente próximo de «Huelva».
- 1202 : a cidade é tomada aos muçulmanos durante as campanhas da Reconquista.
- 3 de agosto de 1492 : partida de Cristóvão Colombo do porto de Palos de la Frontera.
- 1873 : a exploração das minas de Riotinto, feita por uma empresa inglesa, provoca um forte desenvolvimento da cidade com a construção de caminhos-de-ferro e a afluência de operários ingleses e suas famílias.

Demografia [editar | editar código-fonte]

Variación demográfica do município entre 1991 e 2004

	1991	1996	2001	2004
	142547	140675	142284	144369

Conteúdos

Tabela de Dados

Bandeira

Brasão de armas

Localização de Huelva na Espanha

37°10′N 6°57′O﻿ / ﻿37.167°N 6.950°O﻿ / 37.167; 6.950

Comunidade autónoma: Andaluzia

Provincia: Huelva

Fundação: século X a.C.

Alcaide: Pedro Rodríguez González (PP)

Área:

- Total: 149 km²
- Altitude: 54 m (177 pés)

População (2010)

- Total: 149 310
- Densidade: 1 002,08/km²

Gentílico: onubense, (outamente) olisocense

Fuso horário: ouubense, (outamente) olisocense

Horário de verão: CET (UTC+1)

Código postal: 21001 - 21007, 21070, 21071, 21080

Em relação à estrutura das Wikis, enfatizamos o título da página; o título da busca; o resumo; o índice; o conteúdo; e a tabela com dados; mas os alunos comentaram que aquela estrutura eles já conheciam. Verificamos que a Wikipédia é o site mais utilizado entre aqueles estudantes para pesquisas escolares, mas que embora todos conheçam sua forma, nem todos sabiam a origem dos conteúdos postados, não sabiam que poderiam criar/complementar informações e a grande maioria afirmou não se preocupar/não refletir previamente sobre a autoria dos textos. Em relação às pesquisas sobre Huelva, os estudantes verificaram que o site institucional Huelva.es era o mais completo e com maior credibilidade. Este, então, foi escolhido entre os estudantes para referenciar o conteúdo dos trabalhos que estavam desenvolvendo.

Por meio desta atividade, pudemos desmistificar certos saberes dos estudantes e confirmar a importância do letramento midiático nas escolas, sobretudo no que se refere à busca *online* por informações. Desde o motivo pelo qual realizamos a atividade descrita (não estava planejado tal explanação, mas percebemos a necessidade das discussões por dificuldade dos estudantes) à falta de conhecimento dos alunos sobre a criação de páginas na Wikipédia, podemos problematizar a considerada autossuficiência midiática dos jovens estudantes que participaram da investigação. Seja para pesquisas escolares ou para outros objetivos, refletir sobre este processo de busca contribui com a formação cidadã (RIVOLTELLA, 2012) dos estudantes e os auxilia a elaborarem mediações (MARTIN-BARBERO, 2009) mais críticas em relação aos conteúdos encontrados. Neste exercício de explicação e análise sobre as diferentes páginas da internet, pudemos experienciar a mídia-educação em seu aspecto com, sobre, para e através dos meios (FANTIN, 2006), assim como promover provisão, proteção e participação aos estudantes (BUCKINGHAM, 2007), que identificaram as noções de confiabilidade, idoneidade e estereótipos nos modelos de sites abordados e verificaram que também podem criar/produzir/complementar conteúdos.

Desta forma, ao pensar a estrutura dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, FANTIN, 2011), é possível verificar tanto o letramento midiático (desenvolvemos leitura e contemplação crítica dos sites, sem deixar de lado as particulares e peculiaridades dos ambientes de produção, de difusão e de recepção; e também elucidamos sobre as possibilidades de produção *online*), quanto o letramento digital (nas diferentes páginas relacionamos os elementos convergentes, como textos, imagens, vídeos e suas particularidades – como fontes, cores, tamanhos e disposição das informações) e, sobretudo, o letramento informacional (através das diferentes

estruturas de sites, refletimos sobre os processos de encontrar, recuperar e utilizar informações na internet) na atividade desenvolvida. As pesquisas escolares, portanto, podem e devem comportar os multiletramentos tanto em suas formas quanto conteúdos, que vão do processo de produção à apresentação das pesquisas.

Vale destacar que alguns elementos sobre o letramento informacional dos jovens verificados na presente pesquisa, também foram evidenciados em investigações de outros contextos e faixas etárias, especificamente na pesquisa *Níveis de Literacia midiática: estudo exploratório com alunos do 12º ano* (PEREIRA; PINTO; MOURA, 2015), que avaliou competências midiáticas de estudantes portugueses de escolas públicas, com idade entre 17 e 18 anos. Nesta investigação foi constatado, por exemplo, que em trabalhos escolares a grande maioria dos estudantes utiliza biografias digitais. Ao identificar as fontes da busca *online*, diante de cinco opções de fontes: Wikipédia; Site de uma empresa; Notícia de jornal; Artigo universitário; e Blog, os estudantes deveriam escolher as duas melhores. Cerca de 90% dos estudantes portugueses escolheram a Wikipédia, colocando-a como a primeira fonte entre os inquiridos (PEREIRA; PINTO; MOURA, 2015, p. 88). Os pesquisadores indicam, ainda, que os blogs foram os menos citados (7%).

Percebemos, portanto, que os jovens estudantes de ambos os contextos (portugueses e brasileiros/CA Florianópolis) possuem hábitos comuns de pesquisa escolar na internet. Vale destacar o elemento “*repositorium*” abordado na pesquisa portuguesa, que poderia ter sido abordado na presente investigação. Elencado como segunda fonte mais escolhida, identificamos a importância de trabalhar com pesquisas universitárias mesmo em contexto de educação básica. Por fim, mais um elemento comum permeou ambas as pesquisas: a utilização de apenas um site de busca. Na pesquisa portuguesa, foi verificado que “bem mais difícil foi a identificação de uma alternativa ao motor de busca utilizado. Desde logo porque 36% disseram não conhecer, na questão crivo. Para além disso, outros 13% - que disseram saber - tiveram a sua resposta errada ou anulada (PEREIRA; PINTO; MOURA, 2015, p. 90). No contexto da nossa pesquisa, verificamos que os estudantes utilizam prioritariamente um site de buscas e que apenas uma estudante disse utilizar outra opção (porque seu celular não comportava o Google). Além disso, identificamos a relação que os estudantes estabelecem entre qualidade e popularidade. A respeito da percepção dos estudantes sobre sites de busca, abordaremos com mais detalhe na próxima seção, especificamente no item 07 do debate realizado no dia 19/05/2015.

3.5.4 Competências midiáticas: promovendo e refletindo sobre as práticas

Para abordar as competências midiáticas no contexto das intervenções didáticas, escolhemos uma situação de produção e análise midiática. Ao invés de avaliar as competências dos estudantes, preferimos criar possibilidades de promoção e reflexão sobre elas. Abordaremos os momentos operatório e reestruturador do EAS do segundo encontro (19/05/2015) assim como o momento prévio do terceiro (21/05/2015).

Embasada no conceito de *Competências Midiáticas* de Ferrés e Piscitelli (2012), o objetivo do EAS do dia 19/05/2015 era problematizar e discutir com os estudantes o passo-a-passo de como realizar pesquisas na internet, elaborados por eles no momento preparatório. Os estudantes ainda não sabiam sobre a parceria com Huelva e embora soubessem que eu estava desenvolvendo uma pesquisa sobre a relação entre tecnologias e escola, o motivo de minha presença nas aulas de língua portuguesa ainda não estava muito claro naquele momento. Para esta atividade, utilizamos três dimensões mencionados por Ferrés e Piscitelli (2012): **Tecnologia** (capacidade de adequar as ferramentas tecnológicas aos objetivos comunicativos que se persegue); **Ideologia e Valores** (capacidade de avaliar a confiabilidade das fontes de informação, extraindo conclusões críticas tanto do que se diz como do que se omite; e habilidade para buscar, organizar, contrastar, priorizar e sistematizar informações procedentes de diferentes sistemas e entornos); **Linguagens**

(capacidade de estabelecer relações entre textos - intertextualidade, códigos e meios, elaborando conhecimentos abertos, sistematizados e inter-relacionados).

Com base nas três dimensões descritas acima, elaboramos previamente uma lista de 10 itens que poderiam fomentar as discussões em sala de aula sobre pesquisa na internet, sendo eles:

1. Confiabilidade I – verificar se o site é confiável
2. Confiabilidade II – comparar as informações com outros sites
3. Atualização – verificar se as informações estão atualizadas
4. Pesquisa além do texto – pesquisar imagens e vídeos sobre o assunto
5. Autoria I – anotar e referenciar o site e o autor da informação
6. Autoria II – utilizar textos, imagens e vídeos com autorização dos autores
7. Ampliação I - Utilizar mais de um site de busca (Google, Bing, Yahoo, Cuil, etc.)
8. Ampliação II – Verificar além da primeira página do site de busca
9. Ampliação III – repetir a busca com outras palavras-chave
10. Ampliação IV – repetir a busca com as mesmas palavras-chave de formas diferentes (utilizando aspas, +, AND ou E, etc.)

Estes itens foram sorteados entre os estudantes e, em conjunto, debatemos e problematizamos cada um deles no momento operatório. Os principais temas sobre pesquisa na internet levantados durante as discussões foram:

- a) Confiabilidade I – verificar se o site é confiável

Neste quesito, problematizamos o uso da Wikipédia enfatizando que qualquer pessoa pode escrever o que quiser nas páginas deste site. É importante destacar que ainda não havíamos feito o trabalho sobre o esclarecimento dos princípios da Wikipédia mencionados no item anterior. Os conteúdos, portanto, não estão necessariamente errados, mas podem conter equívocos. Os alunos contaram que muitas vezes copiam trechos inteiros da Wikipédia ou mesmo toda uma página, mas que na hora de formatar no Word, eles apagam as palavras marcadas em azul com sublinhado (*links* para outras páginas) e deixam todas as palavras no mesmo tamanho/fonte. A professora que acompanhou as intervenções comentou que é fácil para um professor saber quando os alunos copiam, porque os trabalhos são sempre iguais. Perguntei então se eles não achavam que os professores iam até a Wikipédia para conferir as informações disponíveis e verificar quem havia copiado do site. Eles ficaram encabulados e não responderam.

- b) Confiabilidade II – comparar as informações com outros sites

Como a Wikipédia se mostrou como a página favorita deles para trabalhos escolares, ficou evidente que a grande maioria não recorre a outros sites para fazer pesquisas. Alguns estudantes comentaram que “até buscam outros sites”, mas não com o intuito de comparar as informações e sim pesquisar algo quando a Wikipédia não possui a resposta desejada. Problematizamos isso, enfatizando que sobretudo as informações da Wikipédia precisam ser verificadas, na medida em que qualquer pessoa pode escrever o que quiser nas páginas daquele site.

- c) Atualização – verificar se as informações estão atualizadas

Enfatizamos a importância de verificar se o conteúdo encontrado na internet é atual, sobretudo em se tratando de notícias. Eles afirmaram que não possuem este costume, até porque as notícias não estão presentes em pesquisas escolares e, quando querem saber uma informação da atualidade, entram no site da instituição midiática local de maior audiência para obter informações. Os alunos afirmaram que não seguem blogs.

- d) Pesquisa além do texto – pesquisar imagens e vídeos sobre o assunto

Os estudantes comentaram que raramente fazem pesquisas além do texto. Em relação a imagens, geralmente observam as disponíveis no Wikipédia, junto com os textos. Um aluno comentou que pesquisa no Youtube alguns vídeos, mas como ele não pode “copiar e colar” o vídeo, prefere os textos. Quando fazem apresentações em *slides* eles pesquisam imagens no Google, seguindo a mesma lógica das pesquisas com texto (escrevem o que querem e se debruçam sobre os primeiros resultados encontrados).

e) Autoria I – anotar e referenciar o site e o autor da informação

Os alunos possuem consciência de que Google e Wikipédia não são fontes, embora assumam que já entregaram trabalhos contendo estas “referências”. Enfatizaram que nunca se preocuparam em saber quem era o autor das informações que encontravam, mas que em geral anotam estes sites como fonte.

f) Autoria II – utilizar textos, imagens e vídeos com autorização dos autores

Admitiram que não se preocupam em pedir autorização, porque entendem que o conteúdo disponível na internet é público. Enfatizaram que no Youtube os vídeos são livres (concordei, explicando que existe a possibilidade de criar uma conta particular, mas que as abertas viram públicas). Em relação a fotos particulares, eles preferem utilizar em trabalhos escolares imagens encontradas no Google.

g) Ampliação I - Utilizar mais de um site de busca (Google, Bing, Yahoo, Cuil, etc.)

Comentaram que utilizam apenas o Google. Uma aluna utiliza o Bing, porque o celular não comporta o Google, mas ela enfatizou que não vê problema na utilização e que sempre encontra tudo do que precisa. A escolha dos demais ficou muito restrita a questão de gosto, enfatizando que o Google “é melhor porque todo mundo usa”. Ficou evidente a relação que os estudantes estabelecem entre qualidade e popularidade⁴⁹.

h) Ampliação II – Verificar além da primeira página do site de busca

Nesta discussão, os alunos contaram que dificilmente vão até a segunda página dos sites de busca, porque a primeira, na visão deles, é a melhor. Isso porque possui mais acessos e, portanto, é mais vista pelos outros internautas. Problematizamos esta ideia, mostrando que quantidade de acessos não significa necessariamente qualidade da informação. Eles enfatizaram que quando não encontram na primeira página aquilo que procuram geralmente têm duas atitudes: pesquisar utilizando outras palavras ou seguir para a segunda página. A grande maioria prefere a primeira alternativa. A partir da terceira página, foi unânime, eles nunca verificam.

i) Ampliação III – repetir a busca com outras palavras-chave

Os alunos comentaram que poucas vezes se preocupam em pesquisar utilizando outras palavras, porque geralmente acham aquilo que querem (resposta da Wikipédia) na primeira busca. Questionados sobre a possibilidade de pesquisar com outros termos simplesmente para ampliar os resultados obtidos, eles comentaram que não possuem esta prática, porque geralmente se atêm a apenas um site.

j) Ampliação IV – repetir a busca com as mesmas palavras-chave de formas diferentes (utilizando aspas, +, AND ou E, etc.)

⁴⁹ Conforme destacamos aqui e no final da seção anterior, verificamos que os jovens pesquisados utilizam prioritariamente um site de busca e que relacionam popularidade com confiabilidade. Desta forma, é possível contrastar os dados portugueses (PEREIRA; PINTO; MOURA, 2015) e os da presente pesquisa, verificando similaridades no uso de sites de busca pelos estudantes.

Sobre este tópico, os alunos simplesmente não sabiam do que tratava. Verificamos que nenhum deles conhecia a diferença entre pesquisar utilizando aspas, parênteses, ou outros sinais. Eles mostraram curiosidade sobre o assunto, querendo saber quais possibilidades poderiam obter pesquisando com formas diferentes e expliquei rapidamente (até porque estávamos no final da aula) a diferença da pesquisa com aspas, com “+” AND ou E. Me comprometi a levar no encontro seguinte um resumo das principais formas alternativas de se fazer pesquisa, buscando ajuda-los neste sentido.

Por fim, no momento reestruturador retomamos todos os temas abordados no dia e os sintetizamos na forma de um *Tutorial de Pesquisa Consciente na Internet*. Ditadas pelos próprios estudantes, as etapas foram:

1. Abrir o navegador de sua preferência;
2. Ir ao site de busca de sua preferência ou à barra de pesquisa;
3. Escrever o assunto desejado;
4. Pesquisar com outras palavras-chave;
5. Pesquisar de formas diferentes;
6. Verificar se o site é de confiança (referências, data de publicação, autor, ausência de vírus)
7. Relacionar com conteúdo de outras páginas;
8. Pesquisar além de textos (imagens, vídeos);
9. Ler, entender, resumir ou adaptar o conteúdo;
10. Referenciar os sites e autores utilizados;

ILUSTRAÇÃO 16 – Criação coletiva do Tutorial



No EAS da aula seguinte (21/05/2015), pedi aos estudantes que se dividissem em grupos, que colocassem todos os celulares sobre as carteiras e que levantassem as mãos (assim eu garantiria que, inicialmente, eles não buscariam informações na internet). Escrevi então a palavra “Huelva” no quadro e perguntei se alguém sabia o que significava. Ninguém soube. Pedi sugestões e eles falaram: comida, país, animal... Expliquei, então, que utilizando o celular eles deveriam pesquisar na internet sobre esta palavra e escrever cinco características/curiosidades relevantes sobre “Huelva”.

Durante o trabalho, passei entre as carteiras para verificar o andamento da atividade. Muitos ficaram satisfeitos em descobrir antes dos colegas o que era “Huelva” e logo começaram a compartilhar informações entre os grupos. Assim que todos anotaram as 05 características/curiosidades, compartilhamos as informações.

Percebemos, então, que a grande maioria havia registrado as mesmas informações, mudando um ou no máximo dois quesitos (número de habitantes, altitude, o fato de ser uma cidade, o fato de estar na Espanha). Perguntei onde haviam encontrado as informações e um tanto encabulados eles responderam que na Wikipédia. Ao problematizar o fato de nenhum deles ter usado o tutorial elaborado coletivamente no dia anterior, eles tentaram argumentar, dizendo que caso estivessem em casa ou com computadores obedeceriam ao Tutorial elaborado na aula anterior, mas depois admitiram que não haviam lembrado dos passos na hora de pesquisar sobre Huelva.

ILUSTRAÇÃO 17 – Estudantes pesquisando com celular



ILUSTRAÇÃO 18 – Estudantes pesquisando com celular II



ILUSTRAÇÃO 19 – Estudantes pesquisando com celular III



ILUSTRAÇÃO 20 – Estudantes pesquisando com celular IV



Finalizamos este momento reafirmando a importância de desenvolver buscas conscientes na internet, sobretudo em pesquisas escolares. Mesmo realizando uma busca simples, eles perceberam a importância da pesquisa consciente, pois relacionaram as curiosidades anotadas sobre Huelva com as questões culturais levantadas por eles sobre Florianópolis no primeiro encontro (pescadores; praias; tainhas; stand up paddle; violência urbana; e trânsito). Eles consideraram as informações encontradas sobre Huelva muito superficiais e afirmaram não se sentirem motivados a conhecer ou visitar a cidade com base nas informações encontradas na Wikipédia (número de habitantes, altitude, o fato de ser uma cidade, o fato de estar na Espanha).

Com os EAS acima mencionados, foi possível verificar a importância das Competências Midiáticas (FERRÉS; PISCITELLI, 2012) em contexto escolar. A partir da criação do tutorial e das discussões fomentadas durante sua elaboração, pudemos debater temas importantes como referências, autoria, cópia, criação de conteúdos, conteúdos em outras linguagens (como imagens e audiovisuais), dentre outros, de forma a fomentar as competências dos estudantes sobretudo nas dimensões **Tecnologia; Ideologia e Valores; e Linguagens**. É importante ressaltar que os elementos da tabela de Ferrés e Piscitelli são “[...] genéricos e flexíveis, confiando que serão adaptados a cada situação educativa concreta” (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 77). Desta forma, acreditamos que outras dimensões de competências também foram fomentadas com as atividades. Assim, verificamos que tão relevante quanto avaliar e qualificar as competências dos estudantes, é

necessário promover e refletir sobre as mesmas, até porque nestes exercícios de promoção e análise eles aprimoram suas próprias competências.

Ainda sobre as atividades descritas, podemos refletir sobre as modalidades fundamentais de aprendizagem, elencadas por Rivoltella (2012) com base na neurodidática: experiência, imitação e repetição. Na atividade do dia 21/05/2015, verificamos que os estudantes pesquisaram sobre Huelva sem seguir o tutorial que haviam elaborado na aula anterior. No entanto, com o desenrolar dos 10 encontros, os estudantes demonstraram aspectos do processo de desenvolvimento de criticidade em seus usos *online*, sobretudo buscando sites de maior credibilidade e avaliando os trabalhos dos alunos de Huelva negativamente por não estarem de acordo com os pressupostos elencados no tutorial.

Podemos analisar, portanto, que os estudantes estavam acostumados a pesquisar utilizando apenas a Wikipédia, em uma perspectiva pouco crítica de uso. No entanto, observamos que eles aprenderam a partir da *experiência*, com a criação do tutorial, com a problematização sobre a forma como pesquisam (antes e depois do tutorial), e com a avaliação dos trabalhos de outros; aprenderam por *imitação* quando explicamos os diferentes tipos de sites e buscamos, junto com os estudantes, informações relevantes no site Huelva.es; assim como aprenderam por *repetição*, de forma contextualizada (e não mecânica) por meio do exercício de diferentes atividades (tutorial, debates, exemplificações, explicações e reflexões). Desse modo verificamos uma aprendizagem dos estudantes em relação a pesquisas *online*, sobretudo em uma perspectiva de Letramento Informacional (FANTIN, 2010). Os multiletramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, FANTIN, 2012), desta maneira, através da perspectiva mídia-educativa (RIVOLTELLA, 1997, 2002, FANTIN, 2006), apresentaram-se como estruturas curriculares e práticas culturais que colaboraram com o fomento das competências dos estudantes (FERRÉS; PISCITELLI, 2012), sobretudo em relação ao uso da internet para pesquisas escolares.

3.5.5 Pesquisa na internet e produção midiática dos estudantes: uma síntese

Neste terceiro capítulo buscamos relacionar os elementos teóricos e empíricos da presente pesquisa. Inicialmente, fizemos um passeio pelos principais conceitos trabalhados e chegamos às quatro ideias norteadoras: identificação de culturas locais/regionais no contexto digital e convergente da atualidade; subsídios escolares que contribuam para a construção de identidades e cultura juvenis sintonizadas com as demandas da atualidade; necessidade de letramento midiático nas escolas, em uma concepção que supere o instrumentalismo dos meios de comunicação, traduzida em pesquisas escolares que contemplem os multiletramentos em sua forma e conteúdo; e necessidade de promover e refletir sobre as competências midiáticas dos jovens. Metodologicamente, apresentamos os Episódios de Aprendizagem Situados, EAS, (RIVOLTELLA, 2013), que por meio da neurodidática, da Teoria da Simplexidade e da Didática Enativa operam em três momentos e repensam o papel do professor. Também abordamos o Teatro do Oprimido (BOAL, 2005), pensando-o enquanto metodologia pedagógica, de pesquisa e de problematização/fomento a discussões.

Em seguida, apresentamos o campo e os sujeitos da pesquisa, enfatizando que embora a presente investigação tenha contado com parcerias internacionais, apenas a turma de oitavo ano do Colégio de Aplicação da UFSC, com seus 23 estudantes com idades entre 13 e 15 anos, integraram nossas análises. Assim, apresentamos o planejamento das intervenções, com destaque à questão norteadora da pesquisa, que foi sintetizada da seguinte forma: **como os jovens compreendem a cultura do outro e a própria cultura a partir de pesquisas na internet e da produção audiovisual em ambiente escolar?**

Por fim, apresentamos uma síntese do período de observações e das 10 intervenções realizadas com a turma de estudantes que participaram dessa investigação. Com base nas quatro ideias teóricas norteadoras da pesquisa, apresentamos algumas experiências relacionando teoria e prática. No próximo capítulo, faremos o fechamento do trabalho, abordando algumas considerações relevantes que emergiram nesse processo de modo a tentar responder à questão da pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trajeto de pesquisa é sempre permeado por vivências e narrativas que não cabem nas folhas paginadas de uma dissertação ou mesmo de uma tese. Sobretudo no campo das Ciências Humanas, as aprendizagens e os *insights* do pesquisador são, certamente, maiores, mais amplos e mais significativos do que ele consegue descrever segundo as normas da ABNT. Em produções acadêmicas, amarramos o espírito livre e o prendemos a autores, citações, referências e embasamentos que justificam nosso trabalho. Mas isso não é uma crítica à produção de textos acadêmicos, porque em ambos os casos (espírito livre e normas) desenvolvemos muitas aprendizagens. O motivo pelo qual começo este momento finalizador com essas divagações é porque quero enfatizar, para o leitor e para mim mesma, que este trabalho não termina aqui.

Os conhecimentos adquiridos neste mestrado seguirão comigo e certamente algumas experiências que ainda não entendo, farão sentido em outro momento da minha vida. Esta introdução das considerações finais serve, portanto, para enfatizar que o ponto final que determinará o término destes dois anos se tornará reticências em toda a minha trajetória e talvez na continuidade com novos pontos de partida.

Mas antes de chegar ao “fim”, quero ter certeza de que me fiz entendida; de que as ideias sobre as quais me debrucei estão claras aos leitores. Desta forma, neste capítulo tecerei minhas observações sobre o trabalho, com foco em dois eixos: noções culturais e a relação entre os Episódios de Aprendizagem Situados e o Teatro do Oprimido. No primeiro, abordarei o fomento às culturas juvenis no ambiente escolar; a perspectiva geográfica de cultura no ambiente escolar; e as particularidades culturais nas pesquisas que transitam entre países. Sobre a relação entre EAS e TO, o enfoque versará sobre as aproximações entre as duas perspectivas metodológicas, sobretudo no contexto mídia-educativo.

Retomarei, ainda, à pergunta norteadora da pesquisa. Relacionando-a ao trabalho teórico e empírico desenvolvidos de modo a verificar de que maneira conseguimos alcançar aquilo que foi proposto e respondemos à questão.

4.1 NOÇÕES DE CULTURA

Conforme verificamos, no eixo *noções culturais* três aspectos observados durante a pesquisa merecem ser destacados nessas considerações: o fomento às culturas juvenis no ambiente escolar; a perspectiva geográfica de cultura no ambiente escolar; e as diferenças culturais em pesquisas que transitam entre países.

Em relação ao primeiro aspecto, foi possível observar no contraste entre teoria e na prática a importância do *fomento às culturas juvenis nas escolas*. Cesar Leiro (2004, p. 73) nos diz que “na metodologia científica, teoria e prática se completam e uma precisa da outra para continuar inovadora”. Desta maneira, o autor defende que investigações com caráter social, sobretudo desenvolvidas de forma qualitativa, não trabalhem com comparações, mas com contrastes. Para Leiro (2004), a perspectiva do contraste permite ao pesquisador captar as multiplicidades. Neste sentido, quando mencionamos algumas práticas midiáticas entre estudantes brasileiros e espanhóis e discutimos algumas semelhanças entre os dados de pesquisa com estudantes portugueses sobre o tema, a intenção era evidenciar tal possibilidade de contraste de modo a ampliar nossas análises e reflexões. Nesse sentido, verificamos com o sociólogo José Machado Pais (2006) que as culturas juvenis são complexas e múltiplas e que variam conforme as interpelações culturais das mais diversas instâncias (como família, escola, gênero, etc.). Para o autor, os jovens se diferenciam dos

adultos pela utilização diferenciada que fazem do tempo e é nas sociabilidades que emergem de tais utilizações que estão as especificidades das culturas juvenis. Considerando a Cultura da Convergência (JENKINS, 2008) e a Cultura Digital (FANTIN; RIVOLTELLA, 2013), podemos verificar que na atualidade as práticas sociais foram ampliadas e, desta forma, houve um aumento nos sistemas de significação com os quais os sujeitos se identificam (HALL, 1997). Assim, as possibilidades de utilização do tempo e de significação das práticas sociais, pelos jovens, também foram ampliadas. Pensar as culturas juvenis na atualidade compete compreendê-las de forma tão ampla quanto (e maior que) o alcance das tecnologias digitais. As experimentações criativas da juventude, assim, atingem cada vez mais espaços físicos e virtuais. Neste contexto, a internet pode ser considerada um Espaço Liso (PAIS, 2003) em potencial, na medida em que neste local virtual ocorrem produções culturais juvenis que superam a estrutura social estabelecida e as culturas já existentes. De qualquer forma, é importante enfatizar que caso as práticas sociais desenvolvidas na internet apenas repliquem estruturas pré-estabelecidas, este espaço online não pode ser considerado como liso, mas como estriado com interface tecnológica.

É nesse contexto, que entendemos a complexidade das culturas juvenis e enxergamos sobretudo a internet como um espaço de formação identitária dos jovens, em que merece destaque a relação entre ambiente escolar e culturas juvenis. Verificamos a possibilidade de pensarmos a relação entre instituições de ensino e culturas em uma perspectiva *nas organizações e das organizações* (BRUNER, 2001). Sendo a primeira referente às práticas sociais que emergem nas relações entre os sujeitos e a segunda referente à função da escola enquanto local de transmissão/construção de conhecimentos pré-estabelecidos, averiguamos a ideia das instituições de ensino enquanto locais de práticas sociais e exercícios culturais. Quando o autor (BRUNER, 2001, p. 43) nos diz que a “escola é uma entrada para a cultura e não apenas um preparo para a mesma”, podemos verificar que as culturas que emergem no e do contexto escolar subsidiam tanto a formação identitária dos estudantes quanto possíveis mudanças sociais promovidas por eles. Desta maneira, quando Pais (2003, p. 29) afirma a importância de entender e respeitar as “diferenças sociais que existem entre os vários grupos de jovens, em termos de expectativas, aspirações e consumos culturais”, verificamos que a promoção das culturas juvenis em contexto escolar, amparadas por multiletramentos (FANTIN, 2011, LANKSHEAR; KNOBEL, 2011) que colaborem com a utilização crítica e reflexiva dos meios pelos jovens, são fundamentais e contribuem com a formação identitária e cultural dos estudantes, auxiliando-os a “[...] aprender a utilizar as ferramentas de produção de significado e de construção da realidade, a adaptar-se melhor ao mundo em que ele se encontra, ajudando no processo de modificá-lo quando necessário” (BRUNER, 2001, p. 28).

Na prática, a partir das atividades desenvolvidas, verificamos que os jovens de fato buscam utilizações criativas e diferenciadas do tempo, sobretudo utilizando a internet. No período de observações, por exemplo, foi possível identificar a forte relação entre os integrantes do projeto e atividades *online*. Com destaque ao jogo *League of Legends*, que se mostrou muito popular principalmente entre os meninos da turma, verificamos que os estudantes não apenas jogavam, mas elaboravam outras relações com o jogo. Um dos estudantes comentou, durante as observações, que costumava gravar cenas nas quais ele jogava e postava os vídeos na internet, buscando admiradores de suas partidas. Essa prática que contribui com sua construção identitária também revela aspectos de suas competências midiáticas. Vale ressaltar que na atividade do dia 28/05/2015 (quando abordamos a autoria na internet) este mesmo estudante se mostrou curioso e participativo, questionando se a utilização que ele fazia de cenas do jogo eram permitidas do ponto de vista legal. Os questionamentos deste estudante geraram outros temas e motivaram os demais alunos a se interessarem pelas discussões sobre autoria, direito de imagem e direito autoral. Na mesma atividade, uma colega levantou questionamentos sobre postagens de fotos pessoais em redes sociais e as discussões se desdobraram sobre este tema. Foi possível perceber, portanto, que a cultura juvenil de consumo e apreciação de jogos e, sobretudo, de autopromoção *online* (através de fotos e

vídeos postados), passou por um processo de reflexão crítica durante a atividade desenvolvida em sala. Neste exemplo, podemos verificar a importância da escola e seus letramentos na construção identitária e cultural juvenil. A partir de uma atividade de fomento à cultura *na* escola (BRUNER, 2001), planejada conforme proposta mídia-educativa (RIVOLTELLA, 2009, FANTIN, 2006, BUCKINGHAM, 2007) e que englobou os multiletramentos em seu desenvolvimento (FANTIN, 2011, LANKSHEAR; KNOBEL, 2011), pudemos perceber que a significação dos estudantes sobre autopromoção *online* passou por um processo de desconstrução e reformulação (HALL, 1997) e, assim, acreditamos que tal atividade tenha colaborado com esta cultura juvenil (PAIS, 2006), sobretudo no que se refere às regulações culturais (HALL, 1997) destes jovens sobre autoria, direito de imagem e direito autoral.

Ainda sobre a relação entre escola e cultura, é importante destacar a relevância de abordar o *aspecto geográfico de cultura em contexto formativo*. Reforçamos, acima, a cultura *das* instituições de ensino, em relação aos conteúdos e conhecimentos pré-estabelecidos que devem ser transmitidos aos estudantes (BRUNER, 2001). Considerando a perspectiva cidadã de educação mídia-educativa (RIVOLTELLA, 2012), que defende uma aproximação com outros contextos, percebemos que a concepção geográfica de cultura merece destaque nos currículos escolares. Abordar este tema em sala de aula buscando informações relevantes sobre a própria cultura e sobre culturas distintas; fomentar a relação e a proximidade com sujeitos de outros contextos; assim como desenvolver competências ético relacionais (RIVOLTELLA, 2005 apud FANTIN, 2006, p.39), pode contribuir tanto com a diminuição de estereótipos e preconceitos sobre os demais, quanto colaborar com a construção identitária dos estudantes. No contexto global da atualidade, que não envolve apenas o aspecto econômico, mas também tecnológico, político e, portanto, cultural (GIDDENS, 2000), percebemos que as culturas são híbridas, ou seja, elas abarcam “diversas mesclas interculturais – não apenas as raciais e as que normalmente se limitam à ‘mestiçagem’” (CANCLINI, 1997, p. 14-15). Estar preparado para se desenvolver pessoalmente e profissionalmente neste contexto, portanto, está fortemente relacionado às habilidades propostas pela perspectiva cidadã de educação (RIVOLTELLA, 2012, 2015).

No desenrolar da pesquisa empírica, diversos momentos reforçaram a valorização da perspectiva geográfica de cultura no ambiente escolar, como durante o levantamento que fizemos sobre a cultura de Florianópolis, através do Teatro do Oprimido. Neste encontro, além de elementos como praias e pesca, os estudantes problematizaram e verificaram que questões “não agradáveis” (como trânsito e violência urbana) também compunham suas identidades florianopolitanas, além de perceberem a influência de outros países (principalmente a partir da presença de marcas como Nike e Hollister) em seus cotidianos. Neste caso, fica evidente tanto o aspecto global das relações econômicas e culturais, através do consumo de marcas estrangeiras, quanto a importância de conhecer e problematizar a própria cultura (RIVOLTELLA, 2005), mesmo em aspectos “não agradáveis” como trânsito e violência. Aliás, estes momentos de reflexão podem fomentar a ideia de Bruner (2001) sobre cultura *nas* escolas e a função da educação, sobretudo no sentido de construção de significados sobre a realidade e de modificação do mundo, quando necessário.

Outro momento que demonstra e ilustra a importância da perspectiva geográfica de cultura em ambiente escolar ocorreu durante a recepção dos trabalhos de Huelva. Em tal ocasião (descrita no terceiro capítulo deste trabalho), foi possível problematizar a ideia de “superioridade” das instituições europeias, não propondo o inverso ou uma comparação, mas mostrando que a percepção idealizada do outro e inferiorizada deles próprios precisa ser desconstruída. Considerando a hibridização enquanto confluência entre diversos (CANCLINI, 1997), verificamos que após o rompimento das barreiras econômicas enfatizado pela globalização (GIDDENS, 2000), a solidez dos Estados-Nação foi liquefeita (BAUMAN, 2001). Desta forma, pensar em classificações totalizantes torna-se impossível, sobretudo no contexto global, híbrido e líquido da atualidade. Assim, é importante ressaltar que a identificação de elementos positivos e negativos em determinada cultura (principalmente na própria cultura) mostra-se pertinente e positiva para o

desenvolvimento de uma perspectiva cidadã de educação. No entanto, desenvolver percepções totalizantes e, principalmente, de inferioridade cultural (mesmo que sobre a própria cultura) categoriza-se apenas como preconceito e estereotipia.

Desse modo, mostra-se relevante abordar *as diferenças culturais em pesquisas entre países*. No desenvolver da presente investigação, estabelecemos importantes parcerias com pesquisadores estrangeiros, principalmente espanhóis, e tal aproximação foi fundamental para que a realização de parte desta pesquisa fosse possível. No entanto, é importante enfatizar que estes processos de cooperação, por envolverem distintas formas de significação do mundo, são permeados por especificações culturais e, muitas vezes, as regulações culturais (HALL, 1997) entre os pares são distintas. Nestes momentos, em que regulações normativas e classificatórias podem variar (e isso fica evidente em escolhas metodológicas, perspectivas teóricas e seleção de instrumentos de investigação, sem contar as distinções linguísticas e os vocabulários específicos do contexto acadêmico), são necessários exercícios de regulação dos sujeitos, para que as possíveis divergências sejam minimizadas e para que o processo de cooperação seja efetivado. Assim, a perspectiva cidadã da mídia-educação, ao propor habilidades ético relacionais, mostra-se como importante e necessária. Vale enfatizar que aqui incentivamos e defendemos o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos entre culturas diferentes como troca, pois entendemos que esta relação é benéfica tanto para os processos de análise quanto para os sujeitos da pesquisa, no caso de investigações enquadradas na proposta mídia-educativa. Nossa ressalva versa sobre a importância das regulações (aqui entendidas enquanto relações entre liberdades e restrições, que atuam como arranjo das práticas sociais) neste processo de cooperação.

Desta forma, é possível destacar alguns desafios enfrentados no processo, como a necessidade de retirada dos nomes dos estudantes brasileiros nos vídeos enviados a Huelva. Considerando que no contexto nacional a nomeação é compreendida como autoria, podemos questionar o motivo da retirada dos nomes por parte do cenário espanhol em relação aos trabalhos dos estudantes de Florianópolis. Da mesma forma, sobre as apresentações recebidas, a dificuldade versou sobre a ausência de nomeação, que causou estranhamento aos estudantes brasileiros. Ainda sobre os desafios nas pesquisas que envolvem distintos contextos, é importante ressaltar que, inicialmente, prevíamos a aplicação de um questionário desenvolvido internacionalmente e os dados de tal instrumento comporiam o presente trabalho. No entanto, devido a mudanças de cronograma da pesquisa e demais problemas envolvendo os calendários de outros países participantes, não foi possível obter os dados em tempo hábil para incluir nessa reflexão.

4.2 POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE EAS E TO NO CONTEXTO MÍDIA-EDUCATIVO

Ao aproximarmos EAS e TO, podemos verificar em que medida os Episódios de Aprendizagem Situados e o Teatro do Oprimido se relacionam com a perspectiva mídia-educativa de ensino e pesquisa e, principalmente, como tais propostas se relacionam entre si. Conforme buscamos aproximar as duas metodologias na pesquisa empírica, nesse momento destacaremos aspectos da possível utilização de ambas em sala de aula.

A metodologia EAS, fortemente relacionada à inserção significativa de tecnologias em sala de aula, prevê uma mudança na estrutura pedagógica, na medida em que transfere para o ambiente escolar não apenas a explanação e explicação de conteúdos, mas principalmente o questionamento, o aprofundamento e a experimentação dos temas trabalhados. As práticas midiáticas em uma perspectiva mídia-educativa nesta pesquisa, permearam as três etapas do EAS. No *momento prévio*, por exemplo, vídeos-estímulo foram utilizados como introdução ou apresentação conceitual sobre o tema da aula; no *momento operativo*, foram propostas atividades de produção midiática, análise de conteúdos ou mesmo debates e discussões sobre temas mídia-educativos; e no *momento reestruturador*, que envolve síntese e o compartilhamento das aprendizagens, tais exercícios foram

pensados/realizados em diversos suportes midiáticos. Desse modo, a relação entre os EAS e mídia-educação pode ser efetivada na perspectiva de educar para, sobre, com e através das mídias (FANTIN, 2006).

Por sua vez, o TO colaborou especialmente com o incentivo à problematização dos alunos sobre seus cotidianos e suas práticas midiáticas. Desta maneira, considerando a perspectiva mídia-educativa, os jogos da modalidade cênica do TO (BOAL, 2005) colaboraram com a reflexão dos estudantes sobre certos estereótipos presentes na mídia e sobre seus usos midiáticos, bem como com a problematização/desconstrução de ideais naturalizadas que possuem sobre os meios.

A partir de atividades do Teatro do Oprimido, portanto, foi possível estimular o questionamento e incentivar os estudantes a pensarem novas possibilidades sociais. Desse modo, as Práticas de Teatro Imagem e de Teatro Fórum podem servir, por exemplo, como princípio de discussão sobre questões como *cyberbullying* ou mesmos para problematizar certas práticas midiática dos estudantes. O Teatro Jornal também pode colaborar com tal problematização a partir da desconstrução de reportagens e noticiários, sejam elas impressas ou digitais (como informações de portais ou mesmo boatos em redes sociais). As Ações Diretas, que buscam antecipar reações em situações de multidão, brigas e protestos, podem ser direcionadas ao contexto *online* destas situações, como fóruns de discussão onde ocorrem comportamento extremistas ou reações exageradas a comentários e postagens nas redes sociais. Neste contexto, cabe também o Teatro do Invisível, que pode contribuir com a compreensão de reações sociais e oferecer aos alunos uma possibilidade a mais de debate sobre o cotidiano digital e *online*. Por fim, o Teatro Legislativo pode colaborar com ampliação de reflexão ao fazer pensar em leis que estejam em voga no contexto nacional, estadual, municipal e até mesmo sobre regras da própria instituição de ensino. Assim, questões referentes a permissões e proibições midiáticas em sala de aula (como certos usos do celular, certas formas de fazer pesquisas escolares na internet, e a predominância dos usos de certas fontes em sites como Wikipédia) podem ser debatidas e experimentadas pelos estudantes, em um contexto de representação cênica.

Desta maneira, verificamos que tanto o TO quanto a metodologia EAS concordam e podem colaborar com a proposta mídia-educativa de ensino e pesquisa (RIVOLTELLA, 2009).

É possível, ainda, pensar na relação entre as duas propostas/metodologias – EAS e TO- em atividades que comportem ambas, e que a partir dessa pesquisa podem ser assim sintetizadas:

No *momento prévio* do EAS pode-se pensar em jogos do TO de desconstrução e reconstrução corporais (inerentes à etapa Conhecimento do Corpo) e de percepções culturais (inerentes à etapa Tornar o Corpo Expressivo) como possibilidades de exercício. Ao entender que estes jogos oferecem maior compreensão no âmbito individual e no âmbito coletivo, eles podem encaminhar as demais atividades da aula, servindo como estímulo para os momentos posteriores.

O *momento operativo* pode ser realizado através de jogos da etapa Teatro como Linguagem (Teatro Imagem e Teatro Fórum) e da etapa Teatro como Discurso (Teatro Jornal, Teatro Invisível, Teatro Legislativo e Ações Diretas), com base nas sugestões anteriormente apresentadas, que comportam produções a partir da relação com mídias impressas, digitais, além de mediações orais.

Por fim, visto que todas as práticas de TO são finalizadas com a elaboração de uma cena que resume os temas debatidos e enaltece a solução/sugestão/conclusão do grupo, esta finalização pode relacionar-se ao *momento reestruturador*, pois ambos buscam sintetizar as atividades desenvolvidas, em um exercício de reflexão sobre o processo e a fixação dos conteúdos elaborados.

Desta maneira, Teatro do Oprimido e Episódios de Aprendizagens Situados dialogam não apenas em suas possibilidades mídia-educativas, mas também através da possibilidade de se realizar a prática do TO e do EAS ao mesmo tempo. Assim, é possível pensar uma aplicação EAS em que todos os momentos são compostos por atividades do TO ou mesmo pensar a inserção desta modalidade cênica em apenas um dos momentos da metodologia EAS.

4.3 DESDOBRAMENTOS

A questão que norteou a presente investigação foi apresentada na introdução do trabalho da seguinte forma: **como os estudantes compreendem a cultura do outro e a própria cultura a partir de pesquisas na internet e da produção audiovisual?** Agora, em um exercício de síntese final do trabalho, responderemos tal pergunta e evidenciaremos outras questões que não podem ser respondidas neste momento, mas que nos instigam a continuar investigando.

Começaremos, então, analisando a forma como os sujeitos do projeto realizam pesquisas escolares. Verificamos que a utilização da internet para trabalhos escolares é unânime e que muitos estudantes nunca cogitaram pesquisar em outros meios, como livros. Esta especificação nos mostra como a Cultura Digital, compreendida como "uma cultura multimídia, que usa códigos, linguagens e estratégias pragmáticas de comunicação diferentes" (FANTIN; RIVOLTELLA, 2013, p. 96) está presente no cotidiano dos estudantes. No entanto, como esse processo não ocorre por substituição e sim por incorporação, como ressalta Fantin (2015), nem sempre isso foi observado. Além disso, as buscas *online* nem sempre são criteriosas, na medida em que os estudantes afirmaram se debruçar principalmente sobre os primeiros resultados do site de busca e admitiram não se preocupar com fontes de informação. É possível, portanto, problematizar a noção de nativos digitais e concordar com Livingstone (2011), Bevort e Bréda (2008) e Fantin (2012) quando questionam certas habilidades de crianças e jovens na internet e colocam em questão o termo nativos e imigrantes digitais (RIVOLTELLA, 2013, FANTIN, 2015, CAVALCANTE et al, 2015).

A partir das atividades desenvolvidas, sobretudo nos encontros dos dias 19/05/2015 (quando elaboramos o *Tutorial de Pesquisa Consciente na Internet*) e 28/05/2016 (quando discutimos autoria, direito de imagem e direito autoral), foi possível perceber a importância do educar com, sobre, para e através dos meios (FANTIN, 2006) assim como o fomento à provisão, proteção e participação dos estudantes (BUCKINGHAM, 2007). Nestas atividades, problematizamos junto com os jovens a forma como fazem pesquisas e como utilizam as informações e os conteúdos *online*. Embora tenha sido necessário lembrá-los algumas vezes, durante o processo, das conclusões às quais havíamos chegado nestes encontros, durante a recepção dos trabalhos de Huelva foi possível identificar os temas *críticidade em pesquisas escolares, escolha de sites confiáveis, referências, fontes de informações e autoria* nas opiniões emitidas por eles. Estas mediações desenvolvidas pelos estudantes, portanto, mostram que tais conceitos foram apropriados e utilizados como argumento no momento de avaliar o trabalho dos estudantes espanhóis.

Especificamente em relação aos audiovisuais produzidos pelos estudantes de Florianópolis, verificamos que estes materiais se aproximaram muito de apresentações de *slides*, que curiosamente foram criticados por eles quando da apresentação dos trabalhos dos estudantes de Huelva. Apenas dois grupos experimentaram formas diferentes de exposição: um trabalhou com narração, enquanto uma imagem ilustrava o que era dito; e outro mostrou um integrante apresentando as informações, como um âncora televisivo. Tais experimentações reforçam a ideia das tecnologias digitais enquanto Espaços Lisos em potencial (PAIS, 2003), mas é importante enfatizar que tal configuração só se efetiva caso os jovens proponham quebras nas estruturas sociais e culturais vigentes. Como apresentações de *slides* são comuns no cotidiano escolar, verificamos que para a maioria dos grupos não houve quebra nas estruturas pré-estabelecidas.

De qualquer forma, em relação ao conteúdo dos vídeos, verificamos que as pesquisas na internet ajudaram os estudantes a desenvolver ideias iniciais sobre a cidade de Huelva. Em diversos momentos eles perguntaram se as informações encontradas eram verdadeiras e, como não conhecíamos a cidade, afirmávamos que a veracidade das informações estava relacionada à confiabilidade dos sites onde encontravam os dados. No último encontro, quando vimos/discutimos os trabalhos de Huelva sobre Florianópolis, muitos alunos criticaram a superficialidade das informações e alguns erros cometidos pelos estudantes espanhóis. As críticas diminuíram quando uma colega os lembrou de que também poderiam ter errado em alguma informação ou dado. Desta forma, a pesquisa na internet e a produção audiovisual, assim como os debates sobre cultura que

realizamos, contribuíram mais com a compreensão da própria cultura do que efetivamente sobre a cultura do outro. Sobre Huelva, pairou o interesse turístico e a vontade de verificar se as informações apresentadas estavam corretas (infelizmente com o final do ano letivo na Espanha não conseguimos receber um retorno dos estudantes de lá sobre os trabalhos desenvolvidos aqui). Sobre Florianópolis/Brasil, conseguimos desenvolver maior compreensão cultural, em seus aspectos positivos e negativos, além de problematizar e iniciar uma desconstrução sobre a concepção naturalizada de certa “inferioridade brasileira”, presente nos discursos dos estudantes.

Como futuros desdobramentos da presente investigação, podemos nos questionar sobre as noções que os estudantes possuem sobre suas próprias culturas e propor formas de empoderar estes jovens.

Desta maneira, consideramos que os **objetivos específicos da pesquisa** foram contemplados, na medida em que pudemos refletir sobre *como os estudantes fazem pesquisas escolares*, identificando a internet como principal fonte de informações e verificando que tais buscas nem sempre costumam ser criteriosas. Assim, *verificamos as competências midiáticas e informacionais dos jovens*, mas principalmente buscamos fomentá-las em atividades como a elaboração do *Tutorial de Pesquisa Consciente na Internet* e quando discutimos autoria, direito de imagem e direito autoral. Desta forma, defendemos que tão importante quanto quantificar as competências dos estudantes, é promovê-las no ambiente escolar. Ainda em relação aos objetivos específicos, identificamos o Teatro do Oprimido e a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados como práticas condizentes com a proposta mídia-educativa de ensino e pesquisa, assim como concordantes com a perspectiva dos multiletramentos. Sobre possíveis *aproximações entre EAS e TO*, é possível pensar na realização de ambos ao mesmo tempo. Desta forma, o TO poderia compor um momento EAS ou mesmo todos os três momentos.

Por fim, sendo o **objetivo geral** deste trabalho identificar como a pesquisa na internet e a produção audiovisual de estudantes pode contribuir para a compreensão da própria cultura e do outro, verificamos que as experiências midiáticas dos jovens estudantes em contexto escolar, aliadas a práticas de multiletramentos que envolvem desde apreciação fílmica a práticas teatrais, fomentam discussões e interesse sobre culturas. No entanto, verificamos que as informações disponíveis na internet e a forma como são apropriadas pelos jovens não oferecem necessariamente subsídios para uma compreensão cultural sobre o outro, mas disponibilizam dados e estatísticas iniciais que podem despertar interesse. Em contrapartida, verificamos que tanto os multiletramentos focados no conhecimento sobre a própria cultura, quanto as práticas de análise do outro, contribuíram para uma maior compreensão cultural dos estudantes sobre eles próprios. Assim, percebemos que tais experiências midiáticas e de multiletramentos em contexto escolar podem contribuir para o interesse em outras culturas, mas, principalmente, podem colaborar para a formação cultural, identitária e cidadã dos jovens estudantes.

4.4 RETICÊNCIAS

Esta pesquisa foi permeada por viagens:

Houve aquela de 2012, que me fez refletir sobre a relação entre culturas e internet; também houve a dos trajetos Florianópolis-Curitiba-Florianópolis, que me conduziam entre objetivos acadêmicos e o aconchego da família; sem contar as viagens aos livros e aos conceitos, às teorias e aos pensamentos, aulas e autores; ou mesmo as viagens *online* à cidade de Huelva, tão desconhecida no começo do percurso, conhecida em seu desenrolar, mas que ainda me faz perguntar “Será que eu realmente te conheço?”.

Se a vida é uma grande viagem, estes dois anos de mestrado foram um significativo passeio que tive o prazer de completar. Espero que minha rota tenha sido clara aos navegantes, em cada caminho teórico e empírico escolhido. Desejo também que este trajeto tenha possibilitado boas inspirações, já que os itinerários, por mais partilhados que sejam, sempre reservam percepções particulares.

Aos que ficam, desejo desnorтеio nos caminhos irrefutáveis.
Aos que seguem, desejo equilíbrio para os caminhos incertos.

E que a curiosidade que nos move esteja sempre por perto.

Até mais (...)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1985.
- AGUADED, I. **Competencia Mediática**. 2010.
- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENJAMIN, W. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. In Textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas (Os Pensadores) (2ª ed.). São Paulo: Abril. (Trabalho original publicado em 1955).
- BERTHOZ, A. **La Semplessità**. Torino: Codice, 2011
- BEVORT, E.; BRÉDA, I. **Adolescents and the internet: Media Appropriation and perspectives on education**. In: RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Digital Literacy: tools and methodologies for information society*. Hershey: IGI Publishing, 2008, p. 140-165.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo, Record, 2005.
- BORGES, G. **Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos**. 2014.
- BRECHT, B. **Teatro dialético: ensaios**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- BREDARIOLI, C. M. M. **Construção de capital cultural digital a partir das possibilidades interativas das redes**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação –Foz do Iguaçu, 2014
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BUCKINGHAM, D. **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, 2010.
- BUCKINGHAM, D. (org) **Youth, Identity, and Digital Media**. Cambridge: The MIT Press, 2008.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BUCKINGHAM, D. **Media Education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2005.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CASTELLS, M. **The rise of the network society: the information age**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.
- CAVALCANTE, A.P.P. et al. **Práticas de multiletramentos com laptops educacionais**. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 8, nº 17, p. 13-245, 2015.
- COPE, B; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: the beginnings of an idea**. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 3-8
- FANTIN, M. **Novos paradigmas da didática e a proposta metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, 2015.
- FANTIN, M. **Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais**, 2013.
- FANTIN, M. **Cultura digital e aprendizagem multimídia com o uso de laptop na escola**. *Revista Educação On-line PUC-Rio* nº 11, p. 89-105, 2012
- FANTIN, M. **Beyond Babel: multiliteracies in digital culture**. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, v. 2, p. 1-6, 2011
- FANTIN, M. **Perspectives on Media Literacy, Digital Literacy and Information Literacy**. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, v. 1, p. 10-16, 2010.

- FANTIN, M. **A mídia na formação escolar de crianças e jovens.** In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, INTERCOM, 2008, Natal. Anais do XXXI Intercom, Mídia, Ecologia e Sociedade, 2008.
- FANTIN, M. **Perspectivas teórico-metodológicas da mídia-educação.** In: XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2007, Santos. Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2007.
- FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências diálogos Brasil-Itália.** Cidade Futura: Florianópolis, 2006.
- FANTIN, M. **Novo olhar sobre a mídia-educação.** In: 28a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu. Anais da 28a.Reunião Anual da ANPED, 2005.
- FANTIN, M; RIVOLTELLA, P. C. (orgs). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2013.
- FERRÉS, J; PISCITELLI, A. **La competência mediática: proposta articulada de indicadores e dimensiones.** *Revista Comunicar*, Huelva, 38, XIX, 75-82, 2012.
- FRAU-MEIGS, D. **Transletamento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação.** In: Comunicação & Educação, ano XIX, n. 2. Jul/dez 2014. P. 61-73.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1999
- GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização.** Lisboa, Presença, 2000.
- HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação e Realidade. v. 22, n. 2. jul./dez. 1997. p. 15-46.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- HEIDEGGER, M. **Serenidade.** Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 1ª edição, 2001.
- HOBBS, R. **Pedagogical issues in U.S. media education.** Communication Yearbook, 17, 453-366, 1994.
- JENKINS, H. **Cultura da Convergência.** São Paulo: Aleph, 2008.
- LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **New Literacies: Everyday Practices and Social Learning.** Berkshire, England: Open University Press Mc Graw-Hill Education, 2011.
- LEIRO, A. C. **Educação e mídia esportiva: representações sociais das juventudes.** 2004. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- LIVINGSTONE, S. **Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades online.** Revista Matrizes, São Paulo, v. 4, n.2, p. 11-42 2011.
- MACHADO, N. J. **Sobre e ideia de competência.** In: Perrenoud P. et al. As competências para ensinar no século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFJR, 2009.
- MAZUR, E. **The Changing Role of Phisics Departments in Modern Universities.** The American Institute of Phisics. Cambridge: Harvard University, 1997
- MEAD, M. **Cultura e compromisso.** Barcelona: Gedisa, 2006.
- MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza.** Tradução: Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- PINHEIRO, A et al. **Multiletramentos mediados pelo computador em sala de aula: a perspectiva das culturas juvenis em fluxo,** 2014.
- PAIS, J. M. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003
- PAIS, J. M. **Busca de si: expressividades e identidades juvenis.** In: Culturas jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006
- PEREIRA; PINTO; MOURA. **Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com jovens do 12º ano.** Braga: CECS, 2015.
- PÉREZ TORNERO, J. M. **Promoting digital literacy – Final Report.** Understanding digital literacy, 2004

- RIVOLTELLA, P.C. **Fare didattica con gli EAS** (Episodi di Apprendimento Situato). Brescia: La Scuola, 2013
- RIVOLTELLA, P.C. **Retrospectivas e tendências da pesquisa em Mídia-educação no contexto internacional**. In: FANTIN, M., RIVOLTELLA, P. C. (orgs). Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012, p. 17-29
- RIVOLTELLA, P. C. **Mídia-educação e pesquisa educativa**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 119-140, jan./jun. 2009
- RIVOLTELLA, P. C. **Knowledge, Culture, and Society in the Information Age**. In: RIVOLTELLA, P. C. **Digital Literacy: tools and methodologies for information society**. Hershey: IGI Publishing, 2008, p. 140-165.
- RIVOLTELLA, P. C. **Media education: fundamenti didattici e prospettive di ricerca**. Brescia, La Scuola, 2005.
- RIVOLTELLA, P. C. **Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare**. Roma, Carocci, 2002.
- RIVOLTELLA, P. C. **Mass media, educazione, formazione**. In MASTERMANN, Len. A scuola di media, educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni'90. Editrice La Scuola, Brescia, 1997.
- ROSSI, P. G. **Didattica Enattiva**. Complessità, Teorie Dell'Azione, Professionalità Docente. Milano: Franco Angeli, 2011.
- SANTAELLA, L. **A aprendizagem ubíqua na educação aberta**. *Tempos e espaços em educação*. v. 07, n. 14. Set/dez, 2014.
- SILVERSTONE, R. **Proper Distance: Towards an Ethics for Cyberspace**. In Gunnar Liestøl, Andrew Morrison and Terje Rasmussen (eds) *Digital Media Revisited: Theoretical and Conceptual Innovations in Digital Domains*. Cambridge, MA: MIT Press, 2003.
- SHARKEY, J; BRANDT, D. C. **Integrating Technology Literacy and Information Literacy**. In C. Rivoltella (Ed.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society* (pp. 85-96). Hershey: IGI Publishing, 2008.
- SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2004.
- TOFFLER, A. **A terceira onda: a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização**. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- TUFTE, B; CHRISTENSEN, O. **Mídia-educação: entre a teoria e a prática**. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.27, n.1, 97-118, jan/jun, 2009.
- UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores: diretrizes de implementação**. Brasília: UNESCO, 2009.
- UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, 2013.
- VIEIRA, I. L. **Leitura na internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares**. In: ARAÚJO, J. C. (org.) **Internet & ensino: novos gêneros e desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- WILLIAMS, R. **A Cultura é de todos**. 1958.
- WOLF, M. **Teorias da Comunicação**. Lisboa: Presença, 1999.

APÊNDICE

A – Tabela Completa do Processo de Revisão Bibliográfica e Relatório da Revisão Bibliográfica: trabalhos expressivos para a revisão;

FONTES	TRABALHOS VERIFICADOS INICIALMENTE	TIPO DE VERIFICAÇÃO INICIAL	ALTERAÇÃO NA BUSCA
ANPED	215	Por Grupos de Pesquisa	00
INTERCOM	1629	Por Grupos e Núcleos de Trabalhos	00
TESES CAPES	177	Por palavras-chave	00
SCOPUS PORTUGUÊS	00	Por palavras-chave	06
SCOPUS ESPANHOL	02	Por palavras-chave	13
SCOPUS FRANCÊS	00	Por palavras-chave	58
SCOPUS INGLÊS	167	Por palavras-chave	-111
COMUNICAR	21	Pelo filtro de busca do site no nível Ensino Secundário	12
TOTAL	2211		89 / -111

TIPO DE ALTERAÇÃO	TOTAL DE TRABALHOS VERIFICADOS	SELECIONADOS PARA LETURA INTEGRAL	EXPRESSIVOS PARA A REVISÃO	TOTAL
	-			
	215	7	03	03
	-			
	1629	17	04	04
	-			
	177	19	05	05
Mudança nas palavras -chave para "pesquisa na internet", "escola e audiovisual" e "escola e teatro";	06	01	01	01
Mudança nas palavras -chave para "escuela e internet", "escuela y teatro" e "escuela y audiovisual";	15	04	00	00
Mudança nas palavras -chave para "école et internet", "école et vidéo" e "école et théâtre"	58	03	01	01
Filtro dos resultados encontrados com a palavra "theatre" para "Theatre of the Oppreside";	56	07	01	01
Ampliação da busca para o filtro por nível educativo "internivelar";	33	14	05	05
	2189	72	20	20