

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMILA VENCESLAU MEIRA

**AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS DE UMA
PROPOSTA FORMATIVA EM MÍDIA-EDUCAÇÃO PARA
ESTUDANTES DE LICENCIATURA**

Presidente Prudente
2019

CAMILA VENCESLAU MEIRA

**AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS DE UMA
PROPOSTA FORMATIVA EM MÍDIA-EDUCAÇÃO PARA
ESTUDANTES DE LICENCIATURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Maria de Lima

Presidente Prudente
2019

M514p Meira, Camila Venceslau
As potencialidades e os desafios de uma proposta formativa em
mídia-educação para estudantes de licenciatura / Camila Venceslau
Meira. -- Presidente Prudente, 2019
166 f. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Claudia Maria de Lima

1. Educação. 2. Comunicação. 3. Professores Formação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

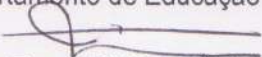
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: As potencialidades e os desafios de uma proposta formativa em mídia-
educação para estudantes de licenciatura

AUTORA: CAMILA VENCESLAU MEIRA

ORIENTADORA: CLAUDIA MARIA DE LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:


Prof. Dra. CLAUDIA MARIA DE LIMA
Departamento de Educação / UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto


Prof. Dra. MONICA FÜRKÖTTER
/ Universidade do Oeste Paulista


Prof. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 26 de setembro de 2019

DEDICATÓRIA

À minha família, motivação dessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me agraciou com a oportunidade de realizar mais este sonho.

Aos meus pais, Maria e Evangelista, porto seguro nos momentos alegres e mais difíceis dessa caminhada. Ao meu esposo, Ximenes, pelo cuidado, carinho e todo amor destinados a mim durante a jornada. À afilhada Rafaela e minha irmã, Karina, pelo apoio de todos os dias. Aos amigos e demais familiares, que suportaram minhas ausências, quando foi preciso fazer escolhas.

À orientadora Cláudia Maria de Lima, fundamental ao longo de todo o processo. Muito obrigada por sempre estar disposta a nos ensinar, acolher e indicar os melhores caminhos.

Ao Grupo de Pesquisa e seus integrantes, que se tornaram amigos e deixaram mais leves os dias.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp: professores, funcionários e colegas de curso, que colaboraram para a realização deste trabalho e, especialmente, à professora Maria Raquel M. Morelatti, que de forma generosa, disponibilizou as aulas da sua disciplina para a realização da coleta de dados.

Aos estudantes que aceitaram participar da proposta formativa e contribuíram para a minha formação enquanto pesquisadora e docente em início de carreira.

Aos membros da Banca, professoras Leny R. Martins Teixeira e Monica Fürkotter, por avaliarem o trabalho e pelas importantes contribuições.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

[...] Mais do que uma geração tecnicamente capaz, nós necessitamos de uma geração capaz de questionar a técnica. Uma juventude capaz de repensar o país e o mundo. Mais do que gente preparada para dar respostas, necessitamos de capacidade para fazer perguntas.
(Mia Couto, Os sete sapatos sujos)

RESUMO

As potencialidades e os desafios de uma proposta formativa em mídia-educação para estudantes de licenciatura

A presente pesquisa de mestrado, vinculada à linha “Processos formativos, ensino e aprendizagem”, tem como objetivo geral investigar e analisar as potencialidades e os desafios de uma proposta formativa em mídia-educação para estudantes de licenciatura. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa, seu caráter é descritivo-explicativo, com delineamento metodológico do tipo pesquisa-intervenção. A investigação se justifica à medida que busca contribuir para o processo de apropriação crítica, criativa, autônoma e reflexiva dos licenciandos em relação às mídias e porque pretende ampliar o debate sobre a necessidade da presença da mídia-educação no contexto da formação superior, sobretudo, nos cursos de licenciatura. Com as novas demandas sociais, em tempos de cultura digital, entendemos que a postura mídia-educativa deve ser pensada como um propósito de todos os educadores. Desse modo, a pesquisa contou com duas etapas de coleta de dados. A primeira foi constituída pela aplicação de um questionário visando compreender o perfil do público-alvo e os seus conhecimentos sobre a mídia. Em um segundo momento, nos dedicamos à proposta formativa, a partir dos pressupostos da mídia-educação, que compreende um trabalho de educação para os meios, com os meios e através deles. As fases de análise, interpretação e triangulação dos dados coletados foram orientadas pelo referencial teórico e metodológico da análise de conteúdo. Entre os resultados da pesquisa, destacamos que a proposta formativa se mostrou significativa, pois permitiu potencializar o debate sobre a mídia em um espaço dedicado à formação de professores e revelou a transversalidade característica da mídia-educação, capaz de dialogar com outras áreas do saber.

Palavras-chave: Educação e Comunicação; mídia-educação, leitura crítica; proposta formativa.

ABSTRACT

The potentialities and the challenges from a formative proposition in media education for licentiate students

The present research from this Master Degree, attached to the line “Formative processes, teaching and learning”, has as a general objective to investigate and analyze the potentialities and the challenges from a formative proposition ruled by the media education, on a licentiate course. This study presents a qualitative approach, its character is descriptive-explanatory, with methodological outline having as a kind intervention research. The investigation justifies itself as long as it searches to contribute to the critic appropriation process, creative, autonomous and reflexive from the licentiate students related to the medias and because it intends to enhance the debate about the necessity of the presence of the media education in the context of the degree formation, specially related to the licentiate courses. With the new social demands, at the digital culture time, it is understood that the posture media education must be thought as a purpose of all educators. Like this, the research had two stages related to data collect. The first was built by the application of a questionnaire for our understanding of the public target profile and about their knowledge about the media. On a second moment, we dedicated the formative proposition, having as a beginning the assumption from the media education, that contains a education work to the ways, with the ways and through the ways. The analyses phases, interpretation, triangulation from the collected data were oriented by the theoretical reference and methodological of the content analyses. Among the research results, we highlight that the formative proposition showed itself significant because it allowed to enhance the debate about the media in a space dedicated to the teachers formation and revealed the transversality characteristic of the media education, able to dialogue with other knowledge areas.

Key-words: Education and Communication; media education; critical reading; formative proposition.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Importância que os participantes atribuem à mídia.....	74
Tabela 02: Papel social da mídia na visão dos participantes.....	75
Tabela 03: Potencial crítico dos participantes em relação à mídia.....	77
Tabela 04: Discussão sobre temas abordados pela mídia com a família e/ou amigos	78
Tabela 05: Opinião dos participantes sobre formação anterior para o uso pedagógico da mídia	80
Tabela 06: Opinião dos participantes sobre a necessidade de formação específica voltada para a leitura crítica da mídia na universidade	81
Tabela 07: Objetivos dos participantes em relação à formação para leitura crítica da mídia	84
Tabela 08: Compreensão do conceito de leitura crítica da mídia pelo grupo	120
Tabela 09: Percepção dos estudantes sobre as relações entre a sociedade e o mundo do consumo.....	122
Tabela 10: Exercício de leitura crítica da mídia.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Pesquisas em mídia-educação - Banco de Teses e Dissertações da CAPES ..	19
Quadro 02: Aspectos-chaves da mídia-educação no modelo do BFI	36

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Frequência de uso de mídias eletrônicas pelos participantes	71
Gráfico 02: Frequência de leitura de jornais e revistas pelos participantes	72
Gráfico 03: Interesse dos participantes pelos assuntos tratados pela mídia	73

LISTA DE SIGLAS

BFI = *British Film Institute*

BOPE = Batalhão de Operações Policiais Especiais

CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CGI.BR = Comitê Gestor da Internet no Brasil

CICT = Conselho Internacional do Cinema e da Televisão

EaD = Educação a Distância

ECA = Estatuto da Criança e do Adolescente

FCT = Faculdade de Ciência e Tecnologia

HTPC = Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IES = Instituições de Ensino Superior

INTERCOM = Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação

LABIC = Laboratório de Estudos sobre Imagem e Cibercultura

LDB = Lei de Diretrizes e Bases

ME = Mídia-educação

PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais

ProUCA = Programa Um Computador por Aluno

REDECI = Colaboração e Produção Científica em Ciência da Informação

TCLE = Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC = Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC = Tecnologias de Informação e Comunicação

UFTM = Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP = Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	O lugar de fala da pesquisadora	16
1.2	Escolhas e justificativas da pesquisa.....	17
1.3	Panorama das pesquisas na área.....	18
1.4	Estrutura do trabalho	20
2	MÍDIA E SOCIEDADE: CONTEXTOS E RELAÇÕES.....	22
2.1	Sociedade da Informação e cultura digital	23
2.2	A era da convergência e as novas possibilidades de interação e comunicação	26
2.3	O sujeito na cultura digital	27
2.4	A fluidez das sociedades líquido-modernas	29
3	EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	33
3.1	Mídia-educação: histórico, conceituação, cenário atual, desafios e tendências.....	34
3.1.1	Origem da mídia-educação	34
3.1.2	Sobre a definição do conceito	36
3.1.3	A mídia-educação no contexto internacional.....	38
3.2	Mídia-educação: campo, disciplina e prática social.....	39
3.3	Objetivos e contextos da mídia-educação	41
3.4	Mídia-educação: importância e necessidade de uma educação para, com e através das mídias	41
3.5	O contexto brasileiro da mídia-educação, desafios e tendências	45
4	MÍDIA-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	48
4.1	Formação de professores: o que esperar do educador de hoje?	50
4.2	Formação de professores para a mídia-educação: competências, possibilidades e desafios	52
4.3	O espaço da formação crítica no currículo das licenciaturas e nos cursos de Matemática	54
5	METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	58
5.1	Problema e objetivos da pesquisa	58
5.2	Abordagem, características e delineamento da pesquisa	61
5.3	Etapas da pesquisa, procedimentos e instrumentos de coleta de dados	64
5.3.1	Primeira etapa: aplicação de questionário e perfil do público-alvo	65
5.3.2	Segunda etapa: organização, desenvolvimento e avaliação da proposta formativa.....	66
5.4	Procedimentos de análise, interpretação e triangulação dos dados coletados.....	68
6	APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	70
6.1	As formas de apropriação e a inter-relação estabelecida entre os estudantes com a mídia em sua vida cotidiana e em sua formação para a docência	70
6.1.1	Compreensão sobre o uso da mídia pelos participantes	70
6.1.2	Compreensão sobre o conceito de leitura crítica da mídia	75
6.2	Delineamento, implementação e discussão dos resultados da proposta formativa em mídia-educação.....	86
6.2.1	Desenvolvimento da proposta formativa.....	86
6.2.1.1	1º Encontro (14/11/2017)	87

6.2.1.2 2º Encontro (28/11/2017)	95
6.2.1.3 3º Encontro (03/12/2017)	107
6.2.1.4 4º Encontro (19/12/2017)	111
6.2.1.5 5º Encontro (09/01/2018) – cancelado	115
6.2.1.6 6º Encontro (16/01/2018)	117
6.3 Avaliação da proposta formativa e suas possíveis contribuições para o futuro professor	129
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	
Apêndice A - Termo de autorização para desenvolvimento da formação.....	146
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	147
Apêndice C - Objetivos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa.....	149
Apêndice D - Quadro síntese da proposta formativa em mídia-educação	151
Apêndice E - Questionário inicial: conhecimentos prévios sobre mídia.....	160
Apêndice F – Questionário da atividade final da proposta formativa	163
Apêndice G – Revisão de literatura no Banco de Teses e Dissertação da CAPES	164

1 INTRODUÇÃO

1.1 O lugar de fala da pesquisadora

Encontrar um lugar de fala, seja enquanto pesquisadora e também como docente em formação, tem ganhado mais sentido nesta final do meu percurso acadêmico trilhado na Pós-graduação em Educação. Desde a graduação, o mestrado se configurou como um dos projetos da vida a ser alcançado.

Em 2011, concluí os estudos na graduação em Jornalismo na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pouco tempo depois, já estava inserida no mercado de trabalho, no qual permaneci por cinco anos e meio. O anseio em retornar à academia apareceu ao longo desse caminho, mas outras prioridades deixavam o sonho adormecido. Então, em 2016, resolvi realizar a inscrição para a seleção do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente (SP).

Em 2017, ao ser selecionada para ingressar no Programa de Mestrado, passei a fazer parte da linha de pesquisa “Processos formativos, ensino e aprendizagem” e do grupo de pesquisa: “As Tecnologias de Informação e Comunicação, Práticas Pedagógicas e a Docência”, sob a orientação da Professora Doutora Claudia Maria de Lima. Também neste mesmo ano fui contemplada com uma bolsa de estudos de mestrado, disponibilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, a partir de então, esta pesquisa passou a contar com o apoio da instituição.

O projeto de pesquisa somente ganhou forma após muitas leituras - para que fosse possível compreender o que dizia a teoria que envolve a interface Educação-Comunicação - discussões a respeito do objetivo da investigação; disciplinas cursadas e trocas com os demais colegas de curso. Foi então, que nos debruçamos sobre os estudos em mídia-educação. Nesta fase, a pesquisa de doutorado da colega Thaisa Sallum Bacco contribuiu muito para a investigação. Em sua pesquisa, Bacco (2016) defende a tese de que o grupo colaborativo é um caminho possível para formar professores autônomos para o uso da mídia na escola.

Outro trabalho bastante significativo durante o processo de busca pelo problema de pesquisa adequado e consistente, foi o da pesquisadora Erika Miranda F. Feitosa, também integrante do grupo. Sua pesquisa de mestrado buscou investigar as possibilidades da mídia-educação na formação de professores em serviço no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Foi a partir desses dois estudos, que nasceu o objetivo geral de investigar e analisar as

potencialidades e os desafios de uma proposta formativa em mídia-educação para estudantes de licenciatura, e, como consequência, os seguintes objetivos específicos: identificar e analisar as formas de apropriação e a inter-relação estabelecida entre os estudantes com a mídia em sua vida cotidiana e em sua formação para a docência; delinear e implementar uma proposta formativa em mídia-educação para estudantes licenciatura, a fim de desenvolver sua compreensão da leitura crítica da mídia; avaliar a proposta formativa e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e criativa do futuro professor.

A formação foi um grande desafio. Enquanto pesquisadora assumi a posição de formadora. A falta de experiência fez toda a diferença neste processo, o que gerou muitas inseguranças, que foram superadas devido ao acolhimento das professoras orientadora e da responsável pela disciplina na qual a proposta de formação foi realizada e à relação de confiança construída a cada encontro com os estudantes participantes da pesquisa. Com certeza, muitas escolhas poderiam ser diferentes, mas, aquelas que foram possíveis naquele momento, acreditamos que tenham sido satisfatórias.

1.2 Escolhas e justificativas da pesquisa

A presente pesquisa tomou como ponto de partida a proposta de trabalhar a mídia-educação a partir das perspectivas de educação para as mídias, com as mídias e através delas (FANTIN, 2006). Embora haja diferentes terminologias para designar o trabalho de alfabetização midiática, como será possível perceber no decorrer da leitura dessa dissertação, é importante destacar que todas caminham em um mesmo sentido, conforme esclarece Buckingham (2003 *apud* SANTIAGO, 2014), ao afirmar que a mídia-educação se refere ao processo de ensino-aprendizagem para o alcance do letramento midiático, ou seja, os conhecimentos e as competências que devem ser construídos pelo cidadão em relação às mídias, que cada vez mais se fazem presentes na sociedade contemporânea.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi a responsável por oficializar e divulgar o termo **Mídia-educação** (*Media Education* em inglês) a nível global em 1970, reiterando a necessidade de que todos os cidadãos tenham condições de selecionar e avaliar a intensa proliferação de informações que recebem diariamente (SANTIAGO, 2014).

Essa afirmação faz referência ao Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que 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” (UNESCO, 2013, p. 16).

Este trecho está presente também no documento produzido pela UNESCO com a sugestão de um currículo para a formação de professores para a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) - um novo conceito atribuído à mídia-educação e que, entre outras indicações, destaca o papel do professor no fortalecimento da AMI. “O trabalho inicial com professores é a estratégia central para se alcançar um efeito multiplicador: de professores alfabetizados em termos informacionais para seus alunos e, eventualmente, para a sociedade em geral” (UNESCO, 2013, p. 17).

Conforme veremos mais adiante, no Brasil, as ações no campo da mídia-educação ainda caminham para uma consolidação, diferente da Europa, Estados Unidos e Canadá, que somam há um bom tempo experiências mais fortalecidas em relação à educação para as mídias (FANTIN, 2006; SANTIAGO, 2014).

Essa demanda de trazer para o debate a importância da mídia-educação tal qual a necessidade de defender a sua presença em ambientes de formação, como a escola e a universidade, por exemplo, tem se tornado urgente, na mesma medida do rápido avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Nesse sentido, mais do que pensar as mídias e as tecnologias enquanto ferramentas, é preciso desenvolver uma leitura crítica em relação a elas, superando a abordagem instrumental. E ainda, mais do que ler criticamente as mídias é preciso refletir sobre o seu papel, com vistas à autonomia e ao exercício da cidadania por parte dos sujeitos (FANTIN, 2006; BÉVORT; BELLONI, 2009). Foi sob essa perspectiva que a pesquisa teve início, buscando possibilitar aos estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática uma experiência pautada nos objetivos da mídia-educação.

1.3 Panorama das pesquisas na área

Diante de tal proposta, foi preciso verificar sob qual perspectiva as pesquisas da interface Educação-Comunicação têm sido produzidas nos últimos anos, mais especificamente, aquelas que tratam da mídia-educação e das demais nomenclaturas que envolvem o conceito - educação midiática, literacia midiática e educação para a mídia.

Após um levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹ para o período de 2013 a 2018, com base em descritores selecionados a partir da literatura, os dados coletados revelaram que, embora tenham aumentado nos últimos anos as pesquisas em mídia-educação, seu número não é elevado, se comparado a estudos de outras áreas, o que reforça a dificuldade para a consolidação do campo no Brasil (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Para se ter ideia, nos últimos vinte anos a CAPES registrou 186 trabalhos em mídia-educação em seu banco de dados, o que revela a pouca representatividade que o tema recebeu em duas décadas no país. Quando se olha para um período mais recente, de 2013 a 2018, chega-se ao número de 77 pesquisas de mestrado e doutorado, divididas da seguinte forma no Quadro 01.

Quadro 01: Pesquisas em mídia-educação - Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Ano de referência	Quantidade de pesquisas
2013	13
2014	08
2015	09
2016	20
2017	15
2018	12
Total	77

Fonte: Organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados.

De modo a aproximar estes dados ao tema da presente investigação (proposta de formação em mídia-educação para estudantes de licenciatura), utilizamos descritores mais específicos no guia de buscas de documentos da CAPES, como, “Mídia-educação” e “Matemática”, por se tratar de um trabalho desenvolvido com estudantes pertencentes deste curso.

Após a triagem, foram localizados apenas sete resultados nos últimos seis anos, sendo cinco pesquisas de mestrado e duas de doutorado. Destas, as temáticas tratavam, respectivamente, do uso das mídias para o desenvolvimento crítico do aluno do ensino médio; representações sociais sobre saúde; uso das TDIC na formação inicial de professores de física; formação crítica de estudantes de física mediada pelas TDIC; desenvolvimento de jogos como estratégia de ensino e aprendizagem; discurso midiático na educação e formação continuada de professores de física diante das TDIC.

¹ Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso e atualização em: 16 jan. 2019.

Embora, as buscas tenham retornado com os trabalhos citados anteriormente, é possível notar que das sete pesquisas, três delas não estavam relacionadas especificamente à área Matemática, mas sim à Física. Foram priorizados nestes trabalhos o estudo dos usos das tecnologias no contexto escolar enquanto técnica e não na perspectiva crítica.

Isso só reforça a relevância da presente investigação, no sentido de fomentar o debate para a importância do desenvolvimento de um trabalho em mídia-educação em espaços de formação de professores, sejam eles de qualquer área.

Os demais resultados obtidos a partir da revisão de literatura podem ser conferidos no Apêndice G.

1.4 Estrutura do trabalho

A presente dissertação está organizada em sete seções. A primeira comporta a introdução e relata as motivações da pesquisa.

A segunda seção explora e contextualiza as principais relações entre a mídia e a sociedade contemporânea, tendo em vista a presença significativa das informações em nosso meio e o acesso a elas cada vez mais facilitado por diferentes canais de comunicação. É o contexto da cultura das mídias (SANTAELLA, 2003), caracterizado pela fluidez das sociedades líquido-modernas (BAUMAN, 2009).

Na terceira seção do trabalho, abordamos as relações existentes e os diálogos possíveis entre as áreas da Educação e da Comunicação e um campo de estudos que surge nesta interface, a mídia-educação, objeto de estudo desta pesquisa. Ao longo do capítulo, apresentamos um breve histórico sobre o seu desenvolvimento no Brasil e no exterior, as tendências e os desafios que ainda se colocam para a sua consolidação.

A quarta seção abarca a temática da formação de professores e o lugar que a mídia-educação ocupa nesse contexto, com reflexões acerca da postura mídia-educativa dos educadores na atualidade.

Na sequência, a quinta seção apresenta os caminhos percorridos durante todo o processo de investigação. Dedicamos aos detalhes da metodologia escolhida (pesquisa qualitativa), as etapas e os principais instrumentos de coleta de dados, as formas de análise e interpretação dos resultados.

A seção seis é dedicada à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa. A partir da análise dos dados, buscamos responder aos objetivos específicos com base na técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2016).

Por último, a seção sete, reservada às considerações finais, reúne as contribuições da pesquisa, resgatando os principais elementos que respondem aos objetivos geral e específicos e sintetizam os principais achados da pesquisa.

2 MÍDIA E SOCIEDADE: CONTEXTOS E RELAÇÕES

A primeira seção busca contextualizar os principais aspectos da mídia e da sociedade contemporânea para que mais à frente se possível refletir sobre a necessidade de uma educação para as mídias e a formação do sujeito para a cidadania, pois, é neste contexto que nascem os principais desafios para os profissionais da área da Educação (FANTIN, 2006).

Entre as instituições sociais, a mídia conquistou papel de destaque na sociedade, modificando a forma como as pessoas se relacionam com o mundo a sua volta e, principalmente, o modo como consomem informação (GUARESCHI; BIZ, 2005).

Santaella (2003) nos esclarece que o conceito de mídia é originário do latim, “*médium*”, que quer dizer meio. Em inglês, a palavra “*media*” diz respeito aos meios de comunicação de modo geral. O mesmo sentido é utilizado no Brasil, porém, com uma pequena diferença na grafia em português (mídia).

Segundo Guazina (2007), há um difícil consenso sobre o conceito de mídia entre pesquisadores da área da Comunicação, de modo que predomina a definição de instrumento, canal ou conjunto dos meios de comunicação, sem levar em conta sua complexidade enquanto indústria e instituição. Para a autora, a mídia pode ser considerada “um conceito-ônibus² e significar uma ampla gama de fenômenos, acontecimentos e transformações que envolvem a política, o jornalismo, a publicidade, o marketing e o entretenimento nos diferentes meios” (GUZAINA, 2007, p. 55).

Lima (2003 *apud* Guazina, 2007, p. 57) entende a mídia em sua íntima relação com a comunicação humana, assim definida:

Vale dizer que a mídia implica na existência de um intermediário tecnológico para que a comunicação se realize. A comunicação passa, portanto, a ser uma comunicação mediatizada. Este é um tipo específico de comunicação que aparece tardiamente na história da humanidade e se constitui em um dos importantes símbolos da modernidade. Duas características da mídia são a sua unidirecionalidade e a produção centralizada e padronizada de conteúdos. Concretamente, quando falamos da mídia, estamos nos referindo ao conjunto das emissoras de rádio e de televisão (aberta e paga), de jornais e de revistas, do cinema e das outras diversas instituições que utilizam recursos tecnológicos na chamada comunicação de massa.

Conforme esclarece Gonnet (2004, p. 16), entre todas as definições existentes para o termo (instituições, gêneros ou técnicas), parece haver uma predominância sobre a sua

² Conceito-ônibus: em referência a Pierre Bourdieu, que se referiu aos “fatos-ônibus” no sentido de para todo mundo, de interesse de todos.

finalidade, o sentido de veículo de comunicação, ou seja, “equipamento técnico que permite aos homens comunicar a expressão de seu pensamento quaisquer que sejam a forma e a finalidade desta expressão (BALLE, 1995, p. 50)³”.

As Teorias da Comunicação⁴, responsáveis pelos estudos do funcionamento dos meios de comunicação, se dividem em duas fases, a primeira diz respeito às mensagens produzidas pelas mídias e os efeitos que estas poderiam produzir nos indivíduos, enquanto a segunda trata dos processos de seleção, produção e divulgação das informações. Por muito tempo, a relação entre sociedade e mídia se caracterizou pela comunicação massiva, onde a informação transmitida por um emissor atingia uma multiplicidade de receptores, era a chamada cultura de massas, na qual a TV predominava, devido seu fácil acesso e grande poder de sedução (WOLF, 2006).

Com as transformações da sociedade, novas formas de comunicação surgiram por meio de novas tecnologias⁵, que possibilitaram a disseminação cada vez maior da informação e a interatividade entre os usuários por meio de dispositivos que facilitaram este acesso. A audiência tornou-se mais seletiva e, desse modo, as mensagens ficaram mais segmentadas aos diferentes tipos de público. A cultura das mídias, como ficou conhecida, considera o período de passagem entre a cultura de massas (tradicional) e a cultura digital, que vivemos atualmente. Portanto, é neste cenário que a informação passa a ter sua produção, compartilhamento e acesso ampliados, tornando-se “a grande palavra de ordem, circulando como moeda corrente” (SANTAELLA, 2003, p. 28).

2.1 Sociedade da Informação e cultura digital

Ao se tratar do poder de disseminação da informação nessa nova era, potencializada e ampliada pelas novas formas de comunicação que surgiram ao longo das transformações sociais, principalmente, a partir da Web 2.0, é importante trazer para o debate as contribuições de teóricos que buscaram compreender os novos acontecimentos originários da Sociedade da Informação ou Sociedade Informacional, como o sociólogo Manuel Castells assim prefere

³ Francis Balle, filósofo e pesquisador francês nas áreas de Comunicação e Mídia. Autor de “*Médias et Société*”, Montchretien, 1995, p. 50.

⁴ Entre as principais Teorias da Comunicação estão: Teoria Hipodérmica; Modelo de Lasswell; Teoria da Persuasão; Teoria de Efeitos Limitados; Teoria Funcionalista; Teoria Crítica; Teoria Culturológica; Teoria da Agenda *Setting*, *Gatekeeper* e *Newsmaking*. Sobre surgimento e características consultar Wolf (2006).

⁵ Entre as tecnologias citadas estão equipamentos e dispositivos considerados recentes para a época (anos de 1980), como, fotocopiadoras, videocassetes, walkman e TV a cabo. Ou seja, passava-se de uma cultura de consumo massivo para uma cultura de escolha e consumo individualizados.

chamar. O autor aponta que as principais transformações sociais, sobretudo, na esfera econômica, por conta das novas possibilidades oriundas das tecnologias da informação, levaram ao surgimento de uma nova economia, informacional, global e em rede, tornando possíveis novas formas de acesso e distribuição do conhecimento. Nesse novo cenário, a informação e o conhecimento tornaram-se as bases da produção de bens da sociedade capitalista (CASTELLS, 1999).

Entre as características da Sociedade Informacional, estão particularidades ligadas ao processo de democratização do saber, entre elas, a informação como matéria-prima, que se complementa por meio da tecnologia; a forte influência dos meios tecnológicos na vida social, econômica e política da sociedade; a interação social facilitada pela lógica das redes em todos os tipos de organizações; a flexibilidade da informação, com possibilidade de reconfiguração, alteração e reorganização e, por fim, a convergência das tecnologias, que formam um sistema altamente integrado, onde todos podem contribuir para a produção do conhecimento. Aqui, o que importa não é a tecnologia em si, mas as formas de interação possibilitadas pela cultura digital, tal qual conhecemos hoje (CASTELLS, 2002 *apud* COUTINHO; LISBOA, 2011).

Segundo Castells (1999, p. 450), nessa fase de transição da cultura das mídias para a cultura digital, assistimos a um processo de digitalização dos conteúdos produzidos pelos meios de comunicação, bem como a expansão das fronteiras, a difusão e o acesso às informações por meio de tecnologias multimídia.

Na segunda metade da década de 1990, um novo sistema de comunicação eletrônica começou a ser formado a partir da fusão da mídia de massa personalizada e globalizada com a comunicação mediada por computadores. Como já mencionei, o novo sistema é caracterizado pela integração de diferentes veículos de comunicação e seu potencial interativo. Multimídia, como o novo sistema logo foi chamado, estende o âmbito da comunicação eletrônica para todo domínio da vida: de casa a trabalho, de escolas a hospitais, de entretenimento a viagens.

É possível perceber que as relações existentes na sociedade também se modificaram, assim como a forma de produzir e consumir informação. De acordo com Lemos (2004, p. 5), o desenvolvimento da Cibercultura⁶ permitiu ao usuário das tecnologias digitais uma conexão

⁶ Cibercultura: conceito apresentado por Pierre Lévy como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

generalizada e em rede, caracterizada pela mobilidade⁷ de “pessoas, de objetos, de informação, de dejetos, de produtos e de serviços”.

Longe de serem apenas artefatos ou meras ferramentas, o fato é que as tecnologias digitais são participantes ativas de nossa cultura. Conforme Bortolazzo (2016, p. 10),

Recorrer ao digital é evocar, metonimicamente, a todo um conjunto de manifestações que incluem artefatos como *tablets* e *smartphones*, simulacros virtuais, comunicações instantâneas, conectividade. É aludir a uma vasta gama de formas midiáticas, possibilitadas pela tecnologia digital, abrangendo a realidade virtual, o cinema digital, a televisão digital, a música eletrônica, os jogos de computador, a internet, a *World Wide Web*, e assim por diante.

De forma quase que invisível as tecnologias fazem parte de nossa vida cotidiana, mas não se limitam apenas aos meios de comunicação. Marcam presença nas nossas relações com o mundo, no consumo de produtos e serviços e, mais ainda, possibilitam novos processos simbólicos e culturais. Por isso, cabe aqui retomarmos as ideias ainda atuais de Debord (1967)⁸, que lá atrás já alertava para a chamada Sociedade do Espetáculo.

Belloni (2003) pontua que, embora o conceito de Sociedade do Espetáculo tenha sido, por muito tempo, associado aos meios de comunicação de massa, sua relação principal é com a ideia marxista de alienação. O espetáculo é entendido como “o momento em que a mercadoria chega à ocupação total da vida social” (BELLONI, 2003, p. 132).

Nesta sociedade tudo parece permitir o triunfo do espetáculo, principalmente, em tempos de “realidade virtual” e de “cultura da simulação”, construídas para a espetacularização da vida (BELLONI, 2003).

Pessoas substituem sua realidade pelo espetáculo e pela lógica do consumo. Consumir não é mais uma necessidade, mas é a busca pela satisfação do prazer. A vida vira um show, que pode ser visto por todo o mundo, sem exceções e em tempo real. E não estamos falando somente da febre de *reality shows*, que se disseminaram pela TV (aberta e fechada) a partir dos anos 2000, mas do intenso movimento de visibilidade provocado pela popularização das redes sociais⁹.

⁷ Define-se mobilidade como o “movimento do corpo entre espaços, entre localidades, entre espaços privados e públicos” (LEMOS, 2004, p. 3).

⁸ Ano original da obra “A Sociedade do Espetáculo”.

⁹ Segundo Recuero (2009, p. 24), a rede é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores.

Segundo Belloni (2012, p. 78), “páginas do *Facebook* são verdadeiros diários “êxtimos¹⁰”, que invertem as direções das relações afetivas: o que antes só se contava à melhor amiga agora se publica no *Facebook*”.

Apesar de possibilitarem a convergência de muitas atividades (mensagens, fotos, vídeos, música) e, também, oportunidades de auto expressão, sociabilidade e criatividade, as redes sociais, podem levar também ao esvaziamento do sentido da vida, à banalização e espetacularização da violência, bem como, ao enfraquecimento da solidariedade e à promessa de felicidade na mercadoria, tudo potencializado ainda mais pelas mensagens midiáticas (BELLONI, 2012).

2.2 A era da convergência e as novas possibilidades de interação e comunicação

Embora esteja bem consolidada, a cultura digital está sempre em transformação. Devido ao constante avanço das tecnologias digitais e da transmissão de conteúdo via internet, a sociedade tem presenciado um movimento cada vez mais crescente de uma cultura marcada pela mixagem e convergência das mídias (CALDAS; CAMARGO, 2013).

Segundo Pretto e Assis (2008, p. 79) “a cultura digital é um espaço aberto de vivência dessas novas formas de relação social no espaço planetário”. Fazendo referência à “Sociedade em Rede”¹¹ (CASTELLS, 1999), os autores destacam que a transversalidade da cultura digital potencializa novas dimensões de criação, produção e difusão de ideias, onde os sujeitos também ampliam o seu potencial criativo, já que deixam de ser meros consumidores de informação para se tornarem produtores de conteúdo.

A cultura da convergência é referida por Jenkins (2009) como uma transformação cultural, na qual consumidores são incentivados a procurar novas informações e conteúdos e realizar conexões entre estes. Em seu entendimento, a convergência dos meios de comunicação não se dá por meio de um processo tecnológico a partir das múltiplas funções de aparelhos de mídia, mesmo que estes sejam os mais sofisticados possíveis. Para o pesquisador, este é um processo muito mais amplo, no qual velhas e novas mídias convergem em um fluxo midiático contínuo e em transformação, em um relacionamento complexo. O que significa que os velhos

¹⁰ É um neologismo que indica algo do sujeito que lhe é mais íntimo, mais singular, mas que está fora, no exterior.

¹¹ Sociedade em Rede: Expressão cunhada pelo sociólogo espanhol Manuel Castells para conceituar a trama social e tecnológica na qual vivemos hoje, uma nova estrutura, cujo seu funcionamento depende das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

meios de comunicação não foram substituídos, mas que as tecnologias mais recentes transformaram a forma como estamos produzindo e consumindo mídia.

2.3 O sujeito na cultura digital

Segundo Fantin (2016), muitas pesquisas abordam a presença das mídias e tecnologias na vida de crianças e jovens no contexto da cultura digital, que devido ao fácil domínio dos recursos tecnológicos e mídias digitais, seriam considerados como parte de uma geração multitarefa, os chamados “nativos digitais”. O fato é que outros estudos (FANTIN, 2012, 2015, 2015a *apud* FANTIN, 2016) indicam uma contradição. Boa parte dos jovens estudantes demonstram habilidades em operar a tecnologia (navegar na internet, entrar nas redes sociais, jogar), no entanto, apresentam dificuldades em relação às competências básicas, como digitar um texto ou fazer uma pesquisa. Isso revela que, mesmo com todas as facilidades de acesso e a desenvoltura em navegar pela internet, não significa que há a consciência de seu uso, um pensamento reflexivo e a compreensão sobre o seu funcionamento (FANTIN, 2016).

A escola assume importante papel de mediadora dos processos de preparação de crianças e jovens para uma apropriação mais crítica das mídias e tecnologias digitais. Fantin (2016) evidencia que, diante das deficiências citadas acima, pesquisadores tem defendido um trabalho educativo no sentido de preparar o sujeito para um consumo mais crítico das mídias, e, principalmente, para o uso mais responsável delas e cita pesquisas desenvolvidas no contexto internacional e brasileiro, com diferentes abordagens, visando tais objetivos.

Entre estes estudos, a autora destaca os trabalhos do “*EUKIDS online*” e a versão brasileira “*TIC Kids Online Brasil*”, cujo intuito é verificar as possibilidades e riscos das atividades de crianças e jovens na rede. Fantin (2016) cita também a pesquisa de Livingstone (2011)¹², que defende a necessidade de uma internet *literacy* para lidar com as novas oportunidades para as crianças *online*. Aborda ainda, os estudos de Ito (2010)¹³ sobre como as novas mídias são utilizadas em práticas juvenis e suas relações com a dinâmica de aprendizagem; e os trabalhos de Belland; Murphy (2015) e Carbotti (2015)¹⁴, que tratam da utilização de celulares e aplicativos e de suas possibilidades na Educação.

¹² LIVINGSTONE, Sonia. *Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line*. In.: **Matrizes**. Ano 4 – nº 2 jan./jun, p. 11-42, 2011.

¹³ ITO, Mizuko. (Ed). *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge: **MIT Press**, 2010.

¹⁴ BELLAND, Louis Philippe; MURPHY, Richard. *Technology, distraction & student performance*. London: **Centre for Economic Performance**, 2015.

Por fim, Fantin (2016) chama a atenção para as pesquisas de Tisseron (2016)¹⁵ sobre a utilização das redes sociais e a importância de se definir uma idade para o seu acesso. O autor defende a negociação como essencial para o “bom uso da rede” por crianças e jovens.

Embora a temática das competências midiáticas e tecnológicas necessárias às crianças e jovens seja discutida e aprofundada no próximo capítulo, consideramos importante problematizá-la, ainda que de forma breve, neste tópico dedicado ao papel do sujeito na cultura digital. Desse modo, destacamos o trabalho de Belloni (2012, p. 79), que discute a importância da educação para as mídias para a qualidade do empoderamento das crianças em relação ao uso que estas fazem da internet. Para a pesquisadora,

Tal reflexão é o único caminho para que os jovens humanos coloquem as máquinas a serviço de suas aspirações e de sua criatividade e não se coloquem sob influência delas como partes de redes sociotécnicas governadas pela lógica técnica da máquina e pela lógica econômica do mercado. Escapar do domínio dessas lógicas e da ingenuidade de pensar que as virtudes democratizantes das redes técnicas levam automaticamente à democratização da sociedade exige formação, reflexão, ou seja, Mídia-educação.

Fantin (2016) afirma que é preciso desfazer a confusão existente entre prática e consciência, uma vez que, possuir a habilidade para o uso dos recursos midiáticos e tecnológicos não significa apropriação crítica, tendo em vista que a prática pode até ser adquirida sozinha, porém, o domínio das linguagens precisa ser ensinado por meio de um trabalho mídia-educativo, como veremos mais adiante.

Kellner e Share (2008, p. 689) também consideram que a educação crítica para as mídias seja essencial em um tempo de explosão de novos tipos de mídias, onde as gerações mais jovens talvez nunca tenham experimentado a vida sem a presença da internet. Para os autores, a transformação tecnológica reestruturou o mundo de tal forma, que agora, mais do que nunca, crianças (e a nosso ver a sociedade como um todo) “precisam aprender a questionar criticamente as mensagens que as cercam e usar a grande variedade de ferramentas disponíveis para expressar suas ideias e exercer plena participação na sociedade”.

Diante disso, compartilhamos do pensamento de Fantin (2006, p. 31), ao afirmar que “a educação para as mídias é uma condição de educação para a cidadania, um instrumento para a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais”.

CARBOTTI, Silvia. *App per l'infanzia: linee guida per una progettazione efficace*. **Form@re**, v. 1, n. 15, p.159-169, 2015.

¹⁵ TISSERON, Serge. *Diventare grande all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: **La Scuola**, p. 3-12, 2016.

2.4 A fluidez das sociedades líquido-modernas

No crescente cenário de transformações pelo qual passamos hoje, as relações sociais também se modificam por meio das novas interações que a cultura digital e o acesso às tecnologias e informações tem possibilitado. Afinal, de qual sociedade estamos falando? O que ela tem potencializado nas relações humanas e em nosso modo de ver e viver no mundo contemporâneo?

Preto e Assis (2008, p. 78), reforçam tal pensamento afirmando que a cultura digital tem afetado e alterado todas as esferas da atividade humana, tanto nos aspectos culturais, quanto pessoais.

Isso inclui reorganizações da língua escrita e falada, as ideias, crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciência, enfim, [...] os rituais de namoro e casamento, entre outras práticas, têm a sua regulação alterada, dadas as novas formas de interação vivenciadas na cultura digital.

Assim, também podemos concordar com Santaella (2003) quando diz que a vida cotidiana adquire novas formas diante da ubiquidade¹⁶ desdobrada dos aparelhos, objetos, redes, informação, comunicação, corpos e mentes. De modo geral, a existência se torna onipresente por meio da hiper mobilidade. A partir de dispositivos móveis, presença e ausência ganham novas configurações, tornando possível estar em mais de um lugar ao mesmo tempo.

As percepções de espaço e tempo se alteram e, ao que tudo indica, a sociedade também parece caminhar em um ritmo mais acelerado. Chamamos a atenção para uma das características marcantes da sociedade que habita a “cultura midiática digital”, a liquidez e a fluidez.

Em algumas de suas obras mais relevantes (BAUMAN, 2001; 2004; 2009), o sociólogo polonês Zygmunt Bauman insiste em alertar que vivemos na cultura e sociedade líquido-modernas, marcadas pela vida líquida, fluida, com excesso da falta de vínculos e que “projeta o mundo e todos os seus fragmentos animados e inanimados como objetos de consumo, ou seja, objetos que perdem utilidade (e, portanto, o viço, a atração, o poder de sedução e o valor) enquanto são usados” (BAUMAN, 2009, p. 16).

¹⁶ Tecnologicamente, a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente, por meio de conexões sem fio (SOUZA e SILVA, 2006, *apud* SANTAELLA, 2013, p. 16).

Esta sociedade, obcecada pelo desejo e pela constante insatisfação do eu consigo mesmo, tem suas características percebidas na forma como lidamos com a vida e nossas relações pessoais e sociais. A constante busca pela satisfação do desejo é sedutora e se perpetua entre os indivíduos que vivem na sociedade líquido-moderna. Por isso, novas vontades estão sempre a postos para substituir necessidades que não foram ainda satisfeitas e, que nunca serão, segundo Bauman (2009). Isso porque sempre haverá algo novo a ser consumido e a ser almejado pelo indivíduo líquido-moderno, provocando e alimentando sua busca sem fim pela satisfação.

Refletir sobre o consumo nos leva a pensar como a mídia tem se posicionado nessa relação. Silverstone (2005, p. 150) é bastante enfático ao descrevê-la. Em seu ponto de vista, a mídia é objeto do consumo e, mais ainda, facilitadora do que devemos ou não consumir: “Consumimos a mídia. Consumimos pela mídia. Aprendemos como e o que consumir pela mídia. Somos persuadidos a consumir pela mídia. A mídia, não é exagero dizer, nos consome”.

Diferentemente das visões de Bauman (2009) e Silverstone (2005), Lipovetsky (2004) trata da sociedade contemporânea como os “tempos hipermodernos” e assume uma postura mais ponderada ao avaliar essa questão. Para o filósofo, a mídia pode sim estimular o comportamento dos indivíduos, no entanto, não há de fato uma imposição. Em sua concepção, pode tanto favorecer comportamentos responsáveis quanto irresponsáveis. Reforça o seu pensamento salientando o fato de que a mídia propicia o acesso às informações diversificadas, o que em seu ponto de vista pode levar o indivíduo a fazer escolhas de modo autônomo para a construção de seu pensamento e formação de sua opinião.

O indivíduo da era hipermoderna se destaca pelo o aspecto do exagero em todos os sentidos da vida: informação, consumo, mídias, prazer, imediatismo, falta de vínculos, entre outros. A sociedade do “hiper” é representada também, pela individualização generalizada dos modos de vida, das formas de viver e gerir o tempo. Nunca fomos tão ágeis e, na mesma medida, indivíduos com tanta falta de tempo (LIPOVETSKY, 2004).

Em sua obra mais recente, Lipovetsky (2016, p. 37) caracteriza a hipermodernidade líquida, fluída e acelerada como a civilização do ligeiro, que “surge como o emblema ou o tom dominante do mundo das economias do consumo”. Em tempos de ritmo acelerado, a generalização social da leveza se transforma em valor cotidiano e modo de vida. É a leveza do mundo, encarnada nos dispositivos técnicos, culturais e sociais, presente nos leves aparelhos para ouvir música, nos *tablets* que cabem no bolso, o micro como sinônimo de inovação e progresso (microeletrônica, microrrobótica, microcirurgia) afetando todos os setores da vida. Ao mesmo tempo, o autor enfatiza que a civilização do ligeiro e da leveza contribuíram para tornar

o mundo mais livre e democrático, mais pacífico e individualizado, um mundo de bem-estar material, que sabe fazer escolhas e que se autogoverna. (LIPOVETSKY, 2016).

Por toda a parte se exibem as imagens luxuriantes da evasão e as promessas do prazer. Nas paredes da cidade mostram-se os sinais da felicidade perfeita e do erotismo liberto. As imagens do turismo e das férias apresentam um ar de felicidade paradisíaca [...] todo o mundo quotidiano vibra com hinos aos divertimentos, aos prazeres do corpo e dos sentidos, à leveza de viver (LIPOVETSKY, 2016, p. 46).

Segundo Lipovetsky (2016), em um movimento de contradição, o viver tornou-se mais pesado, com seus desejos impossíveis de se satisfazer, da certeza de um futuro incerto, com sentimentos de ameaça e ansiedade constantes. Por isso, queremos uma vida mais leve, um cotidiano menos estressante e mais fácil de suportar. Corpo e espírito precisam estar em equilíbrio e, dessa forma, vamos em busca de tudo aquilo que nos promete o bem-estar - técnicas de relaxamento, desintoxicação, meditação, culto à magreza e alimentação *light*.

Outro pensador que busca caracterizar os dramas da contemporaneidade é o filósofo Christoph Turcke (2010), que defende a tese de que vivemos na “sociedade das sensações”, caracterizada pela intensificação de estímulos pelos meios de comunicação, rodeados e dependentes de modernos mecanismos *high tech (tecnologia de ponta)*, considerados como verdadeiras drogas. Um tempo marcado pela excitação desmedida e pelo excesso de imagens.

Turcke (2010, p. 9) nos lembra que a sociedade da sensação também já foi nomeada de Sociedade do Espetáculo¹⁷ por Guy Debord, em 1967. A sensação é compreendida como “aquilo que, magneticamente, atrai a percepção: o espetacular, o chamativo”. Certamente, podemos afirmar que buscamos vivenciar sensações que nos permitem sermos percebidos, é como se buscássemos a visibilidade como fator essencial de existir para o mundo. O “contrafogo”, ou seja, uma forma de “defesa” proposta pelo autor, é a resistência, o rompimento, onde o espetacular passa dar vez à reflexão.

Na sociedade excitada e espetacular, outra sensação que impera é a do cansaço, do excesso de desempenho e, por vezes, do esgotamento. Como denomina Han (2017, p. 71), “o excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma. O cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando”.

¹⁷ Sociedade do Espetáculo foi a nomeação dada por Guy Debord (1967) para caracterizar e ao mesmo tempo tecer uma crítica à sociedade das décadas de 50 e 60, no qual o espetáculo midiático, o culto imagético e o fetichismo da mercadoria marcavam as relações sociais da época.

Conforme aponta Han (2017), na sociedade do cansaço e do desempenho o sujeito procura superar a si mesmo a cada dia e parece nunca estar completamente satisfeito com o que é, com o que faz e seus resultados.

A coação de desempenho força-o a produzir cada vez mais. Assim, jamais alcança um ponto de repouso da gratificação. Vive constantemente num sentimento de carência e de culpa. Visto que, em última instância, está concorrendo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir. Sofre de um colapso psíquico, que se chama de *burnout* (esgotamento) (HAN, 2017, p. 85-86).

O que foi exposto até o momento evidencia o tipo de sociedade que estamos falando e de como a mídia está inserida neste contexto. Porém, tão importante quanto essa temática, é a relação existente na interface Educação-Comunicação, áreas que dialogam e contribuem para a consolidação da mídia-educação, objeto de estudo de nossa pesquisa, conforme apresentamos na seção seguinte.

3 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Consideradas duas grandes áreas de estudo e pesquisa, sendo a Educação oriunda das Ciências Humanas e a Comunicação das Ciências Sociais, é certo que as discussões sobre este tema são inesgotáveis tamanha sua universalidade. No entanto, o terceiro capítulo será dedicado às relações existentes entre as áreas da Educação e da Comunicação e ao campo de estudos que surge nessa interface, a mídia-educação, objeto desta pesquisa.

Kenski (2008) trata das interconexões e convergências entre Educação e Comunicação entendida a partir da visão de Paulo Freire, ao considerar o ato de educar como uma ação comunicativa. Ou seja, tal ato comunicativo não implicaria somente no uso das mídias e tecnologias pela escola, mas consistiria também, em um movimento comum entre pessoas com vontade de ensinar e aprender.

Dessa forma, “o ato comunicativo com fins educacionais realiza-se na ação precisa que lhe dá sentido: o diálogo, a troca e a convergência comunicativa, a parceria e as múltiplas conexões entre as pessoas, unidas pelo objetivo comum de aprender e de conviver” (KENSKI, 2008, p. 663).

Baccega (2009) defende que a relação entre Educação e Comunicação merece destaque nos espaços dedicados à pesquisa, uma vez que, as mídias são constitutivas de nossa cultura, atuando como “educadoras”, ou ainda, agências de socialização por onde se constrói a cidadania. Essa perspectiva procura “colocar em sintonia mídia e escola, aceitando que a escola já não é mais o único lugar do saber, que devemos relacionar-nos com os meios” (BACCEGA, 2009, p. 20). Para a pesquisadora, esse relacionamento deve compreender ainda a valorização de nossa cultura, ampliar as discussões sobre a dinâmica da sociedade, bem como compreender a totalidade do mundo, a fim de conhecê-lo e modificá-lo. Estes são alguns dos desafios que a convergência entre Educação-Comunicação precisa estar atenta e superar.

Além da mídia-educação, outro termo surge para designar um campo de estudos que nasce a partir da intersecção entre Comunicação e Educação¹⁸, a Educomunicação, cujo propósito e preocupação é fortalecer a capacidade de expressão de crianças e jovens (SOARES, 2014). Todas as formas de comunicação são seu objeto de análise, com vistas à participação democrática da gestão escolar.

Segundo Soares (2014, p. 27), a educomunicação

¹⁸ Ao fazer referência à Educomunicação, por uma questão conceitual, optou-se por trazer o termo Comunicação antes de Educação, tendo em vista seu objetivo de “gestão democrática da comunicação” (SOARES, 2002, p. 16) e seus estudos partirem do campo da Comunicação.

Opera por projetos, valorizando todas as formas de expressão, especialmente as artísticas, tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa e de cada um dos seus membros. No caso, professores e alunos são igualmente aprendizes e igualmente educomunicadores.

Conforme aponta Soares (2014, p. 35), independente da corrente teórica defendida, é possível identificar uma crescente colaboração entre agentes que trabalham com a educação midiática no Brasil. Entre outros, um dos seus objetivos é “unir forças para ampliar os espaços de negociação, especialmente com as políticas públicas, ainda resistentes em entender a importância de se tomar a mídia e a comunicação objetos de consideração no trabalho educativo”.

Neste trabalho assumimos a perspectiva do conceito de mídia-educação, uma vez que, nosso objetivo está voltado para as ações pedagógicas, no sentido de uma educação pensada para a apropriação crítica e criativa das mídias pelo sujeito, bem como, a sua participação na sociedade.

3.1 Mídia-educação: histórico, conceituação, cenário atual, desafios e tendências

3.1.1 Origem da mídia-educação

Antes de abordar os objetivos da mídia-educação, é essencial que haja a compreensão dos seus aspectos históricos e as concepções que surgiram ao longo de sua evolução.

De acordo com Fantin (2006), a mídia-educação surgiu nas primeiras décadas do século XX, paralela à formação da Indústria Cultural¹⁹. Até então, as mídias eram vistas como veículos de uma anticultura e um mal que deveria ser combatido por meio da educação. Diversas foram as concepções que marcaram a história da mídia-educação no decorrer do tempo: inoculatória, leitura crítica, ideológica e das Ciências Sociais.

- **Concepção inoculatória:** considera a mídia-educação como instrumento de proteção aos usuários das mídias contra perigos à sua saúde moral e cultural. Segundo Masterman (1997 *apud* Fantin, 2006) tal concepção dominou, principalmente, a Grã-Bretanha e Estados Unidos nas décadas de 30 e 60 e recebeu forte influência da teoria da cultura de massas da Escola de

¹⁹ Indústria Cultural: conceito cunhado por Theodor Adorno e Max Horkheimer, em 1944, como forma de crítica, denúncia e desmitificação da noção de cultura de massas, muito utilizada nos anos de 1930 e 1940. Criticavam a produção de uma falsa cultura, produzida para o consumo em massa. Uma cultura que descaracterizaria a cultura culta (SETTON, 2010).

Frankfurt²⁰, que via as mídias e a Indústria Cultural como uma ameaça à alta cultura da época. Dessa forma, a mídia-educação era vista como possibilidade de intervir e defender os destinatários das mensagens vindas de meios populares, tido como menores e fáceis de atrair a atenção do público, entre eles, o rádio, o cinema, as histórias em quadrinhos, a literatura popular e, principalmente, a publicidade, que naquele momento foi objeto privilegiado de estudos (FANTIN, 2006).

- **Concepção de leitura crítica:** passou a ganhar força a partir dos anos 60 e dedicou-se à análise crítica de apenas algumas mídias, como o cinema, por exemplo, devido ao interesse de alguns estudiosos da época. Entendia a mídia-educação, juntamente com a semiótica, como uma intervenção cujo objetivo era desconstruir processos e produtos midiáticos. No entanto, foi alvo de muitas críticas, uma vez que, que desconsiderava os contextos em que os textos midiáticos eram produzidos, distribuídos e consumidos (FANTIN, 2006).

- **Concepção ideológica:** surgiu no contexto de ditaduras militares de países sul-americanos nas décadas de 70 e 80. A mídia-educação passou a ser vista como possibilidade de resistência no interior de lutas políticas. A partir dessa concepção foi fixado um dos princípios fundamentais da mídia-educação, considerar a não transparência dos meios de comunicação. Com base em estudos do neomarxismo, de Althusser e Gramsci, considerava as mídias como um sistema de reprodução social e arena de luta pela hegemonia cultural, política e econômica. Tais estudos passaram a desconstruir e desmistificar a lógica dos produtos midiáticos (FANTIN, 2006).

- **Concepção das Ciências Sociais:** foi difundida pelos Estudos Culturais, a partir dos anos 80. Compreendia a mídia-educação no contexto interpretativo dos textos midiáticos, que integralizava um complexo conjunto de operações entre os estudos da semiótica, da ideologia e da análise do consumo. Fantin (2006) cita como exemplo de atuação dessa concepção o “Currículo para a escola primária” proposto pela *British Film Institute* (BFI) de Londres, no qual são propostas seis áreas-chave para o desenvolvimento didático-educativo da mídia-educação. Estes aspectos foram resumidos a seguir (Quadro 01) com base em um quadro elaborado por Rivoltella (2002, p. 50 *apud* FANTIN, 2006, p. 47).

²⁰ Escola de Frankfurt: Fundada na década de 1920, em Frankfurt, Alemanha, reunia pesquisadores como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Hebert Marcuse, Jurgen Habermas e Walter Benjamim, promotores de uma série de reflexões críticas acerca dos novos mecanismos de produção dos bens da cultura (SETTON, 2010).

Quadro 02: Aspectos-chave da mídia-educação no modelo do BFI

Áreas	Perguntas chaves	Aprendizagem significativa
<i>Agências</i>	Quem comunica, o que e por quê?	Economia e política dos meios
<i>Categorias</i>	Que tipo de texto é este?	Os meios e os gêneros
<i>Técnicas</i>	Como se produz?	Os processos realizados
<i>Linguagem</i>	Como sabemos o que significa?	Códigos, convenções e estruturas narrativas
<i>Representações</i>	Como representa os temas?	Modelos e estereótipos
<i>Público</i>	Quem recebe e que sentido dá?	As práticas de consumo

Fonte: Rivoltella (2002 *apud* FANTIN, 2006, p. 47).

Segundo Fantin (2006), tal proposta curricular não indica os conteúdos a serem trabalhados na escola, mas deve ampliar a compreensão crítica dos meios a partir destes aspectos-chave citados no Quadro 01, a fim de tratar sobre o seu funcionamento, produção de significados, suas formas de organização e como o público lhes dá sentido.

Fantin (2006) destaca também como as práticas de educação para as mídias se revelaram na América Latina. De acordo com a pesquisadora, em países latinos, a mídia-educação recebeu forte influência da teoria das mediações, formulada por Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco. Os pesquisadores não reconhecem a influência direta da mídia sobre os usuários. Para eles, ela é intermediada por outras instâncias da sociedade, como, a família, a escola, grupo de amigos, etc. O enfoque de tal teoria é o uso e consumo das mídias por diferentes comunidades, entendendo as mediações como ações e discursos oriundos de diversas fontes, entrelaçadas no cenário do consumo e das respostas dadas aos meios. Apesar de reconhecer a influência da teoria das mediações sobre a educação midiática, Fantin (2006) adverte para a necessidade de mais pesquisas que destaquem a sua contribuição para a mídia-educação no Brasil.

3.1.2 Sobre a definição do conceito

Diferentes são as terminologias utilizadas por pesquisadores para definir a educação para as mídias, com as mídias e através das mídias (RIVOLTELLA, 2001 *apud* SANTIAGO, 2014). Entre elas, Mídia-educação, Literacia midiática, Competência midiática, Educomunicação e *Media literacy*.

O termo mídia-educação é original do inglês (*Media Education*) e recebeu a tradução para o português como educação para as mídias. Fantin (2006) aponta que paralela à construção das concepções da mídia-educação, sua definição conceitual foi se fazendo necessária ao longo do tempo.

A primeira conceituação oficial ocorreu na França, em 1973, apresentada por uma organização ligada à UNESCO, o Conselho Internacional do Cinema e da Televisão (CICT). Referia-se “ao estudo, ensino e aprendizagem dos modernos meios de comunicação como disciplina autônoma no âmbito da teoria e prática pedagógica, portanto, uma definição reconhece a escola como lugar específico da mídia-educação” (FANTIN, 2006, p. 51).

Em 1979, uma redefinição do conceito feita pela mesma instituição, passou a considerar as mídias como produtos e processos culturais e sociais e ampliou a disciplina da mídia-educação para outras faixas etárias, atingindo não só crianças, como também, jovens e adultos. A partir de então, a mídia-educação passou a pensar os conteúdos e as linguagens na alfabetização midiática, de modo a ensinar os sujeitos a “ler e a escrever” criticamente com as mídias. Naquele momento, a mídia-educação passa a ser entendida a partir de diversas dimensões (político-econômica, ambiental, psicológica e cultural) e pensada de forma integrada, como instrumento cultural e educativo. Também visa a superação da contradição entre uma concepção mais instrumental (educação com as mídias) e outra relacionada ao conteúdo (educar sobre as mídias). Assim, as mídias são pensadas como recurso global para a educação, uma vez que são interpretáveis, criticáveis e também, por serem utilizadas como linguagens (FANTIN, 2006).

Embora tais definições e redefinições sejam importantes ao longo da história da mídia-educação, o fato é que ainda não foi estabelecido um consenso para o conceito, o que segundo Fantin (2006) é consequência das diferentes abordagens que recebeu ao longo de seu percurso. No entanto, ressalta um ponto em comum entre elas:

“[...] parece que os objetivos da educação para as mídias se aproximam nas diferentes terminologias e dizem respeito à formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação. A educação para as mídias é uma condição de educação para a cidadania, um instrumento para a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais” (FANTIN, 2006, p. 30).

Em 2011, a Unesco propôs uma nova atualização para o termo, que passou a ser conceituado como *Media and Information Literacy* (Alfabetização Mediática e Informacional). Tal mudança se justifica devido

Aos avanços tecnológicos nas telecomunicações e intensa proliferação de informações sendo criadas, acessadas e compartilhadas diariamente por crianças e jovens, o desafio de buscar, selecionar e avaliar a relevância e

confiabilidade das mesmas torna-se premissa para sintonizar as demandas da sociedade contemporânea (SANTIAGO, 2014, p. 10).

Segundo Santiago (2014, p. 11) uma explicação dada por Buckingham (2003) serve para compreendermos um pouco das diversas definições conceituais da mídia-educação: “enquanto *Media Literacy*, *Media and Information Literacy* e respectivas traduções podem ser entendidas como o letramento esperado para a contemporaneidade, [...] a *Media Education* se refere ao fundamental processo de ensino-aprendizagem para o alcance de tal letramento”.

3.1.3 A mídia-educação no contexto internacional

No âmbito internacional, Fantin (2006) destaca quatro países considerados os líderes no desenvolvimento de ações voltadas à educação midiática: Canadá, Grã-Bretanha, Austrália e África do Sul. Nestes países a mídia-educação pode ser observada em diferentes modelos e experiências, como, integração curricular de disciplina autônoma, caráter transversal²¹ inserida no currículo escolar e modelos mistos (disciplinares e transversais). No Canadá, por exemplo, a educação para as mídias foi inserida no currículo como disciplina obrigatória desde 1987. Na Inglaterra, em 1988, a partir de uma Lei de Reforma Educacional, a mídia-educação passou a ser ensinada nas escolas e a ocupar espaço nos cursos de formação de professores. Na Austrália, a educação para as mídias foi adotada em escolas de primeiro e segundo graus, em cursos de inglês, programas de arte e na área de tecnologia. Na África do Sul, a mídia-educação foi introduzida por meio de um novo currículo escolar nos anos 90, juntamente com a transição do regime do Apartheid. Na Finlândia, a educação para as mídias foi oficializada a partir da década de 70 e tornou-se disciplina independente a partir de 1990.

Na Espanha, a ME passou a ser discutida a partir da reforma curricular nos anos 90. A França, por conta de sua tradição de ensinar sobre filmes, introduziu a mídia-educação como ensino obrigatório para crianças a partir do ano 2000. A Itália trabalha a mídia-educação no contexto escolar desde a década de 40. Nos Estados Unidos, pelo menos 15 estados já incluíram em seus currículos escolares algum trabalho pedagógico envolvendo a educação para as mídias. No contexto oriental, a educação midiática tem enfoque nos novos meios na escola (caráter instrumental) e também trabalha o sentido de proteção (FANTIN, 2006).

²¹ Caráter transversal da mídia-educação: perspectiva transdisciplinar que expande, dispersa e dilui objetivos, conteúdos e atividades de educação para as mídias no interior de outras disciplinas (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 84).

Países da América Latina, inclusive o Brasil, têm sua trajetória de experiências com a mídia-educação iniciada entre as décadas de 60 e 80, a partir da sua história de luta contra os regimes ditatoriais, assumindo “um papel estratégico e de resistência frente ao autoritarismo, desenvolvendo-se à margem dos sistemas educativos oficiais através de projetos de instituições para a educação e cultura popular” (FANTIN, 2006, p. 60).

Diante da diversidade cultural brasileira e de sua identidade plural, no Brasil, a mídia-educação se apresenta de forma diversa. Como dito anteriormente, o país e demais nações sul-americanas revelam em suas histórias com a mídia-educação um traço político marcante, tendo em vista sua atuação nos movimentos sociais na época da ditadura militar (década de 60). Tais práticas eram entendidas como importante forma de resistência, considerada, muitas vezes, pela sua dimensão militante, porém, carente de maior reflexão teórica. Esta só foi possível após a abertura política, em meados dos anos 80, de modo que a universidade e os movimentos sociais passaram a dialogar com suas perspectivas.

Ainda hoje o que temos é uma grande diversidade de práticas mídia-educativas pelo país, de modo que a sua sistematização no ensino como disciplina obrigatória no currículo escolar ainda não aconteceu. Sobre este assunto, ainda temos alguns desafios a serem superados, como veremos mais adiante.

3.2 Mídia-educação: campo, disciplina e prática social

Diante dos aspectos históricos da mídia-educação, suas diversas concepções e as distintas experiências desenvolvidas no contexto internacional, cabe aqui um questionamento: o que de fato podemos considerar como mídia-educação?

Para Fantin (2006), o trabalho da mídia-educação é entendido como possibilidade de educar para, com e através das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva. Em sua concepção, a mídia-educação deve considerar tanto o caráter de leitura crítica e reflexiva como a utilização instrumental das mídias. A educação para as mídias pode e deve também, ser utilizada para avaliar ética e esteticamente aquilo que as mídias produzem e nos oferecem diariamente. Ao assumirmos essa postura “crítica e criadora” diante das mídias, teríamos condições para interagir de modo significativo com suas produções, educar para a cidadania e ainda estimular a produção consciente através delas.

Antes disso, a autora nos apresenta a mídia-educação a partir de três diferentes identidades para que, assim, possamos compreender a sua pluralidade. São elas: campo, disciplina e prática social, formas que a mídia-educação tem se manifestado.

Enquanto um campo disciplinar, a mídia-educação pode ser pensada em espaços da educação formal e além deles. Segundo Rivoltella (2002 *apud* FANTIN, 2006) tal característica é um dos motivos que fazem a mídia-educação marcar uma presença viva no mundo. No entanto, o pesquisador adverte para que a mídia-educação não seja entendida somente como um movimento ou prática, sem credenciamento acadêmico. Para isso, é preciso discutir seu perfil disciplinar e estabelecer seu estatuto epistemológico para que, assim, ela possa ser reconhecida como uma disciplina certificada.

Fantin (2006) esclarece que a mídia-educação possui os fundamentos necessários para se certificar, entre eles: é constituída de uma história de muitos anos; produz uma complexidade de paradigmas e concepções com base nas diferentes tradições culturais dos diversos países por onde vem sendo difundida e procura atualizar-se constantemente sobre o seu papel, devido á constante modificação das mídias e das novas tecnologias.

De modo mais amplo, Fantin (2006) destaca que a mídia-educação, seja ela como campo de conhecimento, disciplina ou prática social, apresenta todos os elementos para se constituir como ciência, entre eles, um objeto de interesse específico, nasce de bases teóricas precisas e possui uma metodologia.

De acordo com Fantin (2006), muitas questões constituem o objeto da mídia-educação: a comunicação e a formação para as mídias; escrever/ler com e sobre as mídias; ensinar as mídias e refletir sobre elas (contextualização, metarreflexão e capacitação); intervenção escolar formal, informal e extraescolar; atuação em ONGs e empresas sem fins lucrativos e empresas de comunicação. Em relação à sua configuração epistemológica, a mídia-educação se apresenta na interface entre as Ciências da Comunicação e da Educação, destacando-se as seguintes contribuições teóricas:

[...] do ponto de vista das Ciências da Comunicação diz respeito à leitura das mídias e sua função social contextualizada, ao diálogo com os profissionais das mídias, à atenção experimental e aos seus métodos de pesquisa. Por sua vez, a contribuição das Ciências da Educação caracteriza-se na recondução das mídias ao seu quadro de uso, na atenção às potencialidades e riscos da tecnologia e na predisposição de ser um espaço de confronto e reflexão (FANTIN, 2006, p. 73).

Da Comunicação, a mídia-educação busca contribuições nos estudos da Semiótica (análise de textos, narrativas, imagens, etc.), na Sociologia da Comunicação recupera as orientações das formas de pensar as práticas de consumo e nos Estudos Culturais destaca os contextos políticos e econômicos de um texto, desmascara as inscrições ideológicas e a negociação de significados no processo de recepção (FANTIN, 2006).

Já a relação existente entre as Ciências da Educação e a mídia-educação refere-se à influência da pedagogia ativista de Paulo Freire e Celestin Freinet, o que permite o desenvolvimento de algumas competências, entre elas, a comunicação como estilo e espaço de educação; as mídias enquanto instrumentos de intervenção educativa; o fazer valorizado na aprendizagem; a desconstrução de mensagens entendida como uma importante metodologia e a formação do pensamento crítico (FANTIN, 2006).

Em relação ao método da mídia-educação, Fantin (2006) revela que não há uma metodologia própria, sendo experimentadas diversas técnicas oriundas da Comunicação, como, a animação, produção e simulação, análise crítica, pesquisas de recepção, entre outros.

3.3 Objetivos e contextos da mídia-educação

Masterman (1997 *apud* FANTIN, 2006) sintetiza os objetivos da mídia-educação com base em suas prioridades e propostas, tendo em vista os diferentes contextos em que esta se configura:

- Defender e transformar os sistemas públicos de informação: a mídia-educação deve priorizar informações de interesse público, educadores devem se empenhar para um ensino livre de preconceitos e em defesa dos sistemas públicos de informação;

- Colaborar com os profissionais das mídias: profissionais trabalhando em prol de um interesse comum, produção, circulação, distribuição e legitimação de ideias;

- Construir redes nacionais e internacionais de mídia-educação: educadores participando do debate público em defesa da mídia-educação em diversos níveis: local, escolar, nacional e internacional;

- Introduzir cursos de base de mídia-educação como direito de todos os estudantes: inclusão da mídia-educação no contexto escolar, respeitando as diversas realidades;

Na segunda metade da década de 90, o pesquisador inglês David Buckingham (1995 *apud* Fantin, 2006), a partir de pesquisas realizadas em salas de aula, sugeriu uma mudança nos objetivos e métodos em relação ao ensino de mídia no currículo escolar, no qual enfatizava a necessidade de integrar teoria e prática, tanto no ensino formal quanto nos cursos de especialização. Tal sugestão foi aceita, tornando-se elemento central no campo da mídia-educação.

Nessa perspectiva, Rivoltella (2002 *apud* FANTIN, 2006) destaca os três contextos em que a mídia-educação tem se apresentado: metodológico ou tecnológico (educação com os meios); crítico (educação sobre os meios ou para os meios) e produtivo (educação através dos

meios). Dentre eles, aquele que mais interessa a esta pesquisa é o “paradigma do pensamento crítico”, postura que defende a mídia-educação como ferramenta para desenvolver a consciência crítica e autônoma dos sujeitos.

3.4 Mídia-educação: importância e necessidade de uma educação para, com e através das mídias

Tendo as mídias se tornado parte essencial da vida de todas as gerações, sobretudo das mais novas, participando ativamente de todas esferas sociais, seja com os dispositivos técnicos de comunicação, como efetivo controle social (político, ideológico, econômico, etc.) ou como forma de perceber a realidade, produzir e difundir conhecimentos e informações, elas atuam como uma espécie de “escola paralela”, mais atrativa e interessante aos jovens estudantes. Ou seja, as mídias, enquanto parte da cultura, desempenham papéis cada vez mais importantes e sua apropriação crítica e criativa é imprescindível para o exercício da cidadania (BÉVORT e BELLONI, 2009).

Fantin (2011) sinaliza que o conceito de cidadania apresenta um tanto de instabilidade, dada a sua “fluidez substancial”, porém, algumas dimensões podem qualificá-la enquanto cidadania de pertencimento e instrumental, sendo elas: direito civil, cidadania política, social e cultural. Nesse sentido, a educação para as mídias ou mídia-educação, contribui para a construção dessa prática cidadã. Ou seja, educar para a cidadania pode colaborar para a inclusão, cooperação, desenvolvimento de identidades, interação com o território e pertencimento em níveis local, nacional e global.

Além disso, a presença da mídia-educação no contexto escolar potencializa uma nova forma de mediação cultural. Tal compreensão considera importante que haja uma mediação pedagógica no sentido de formar “um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação e de todas as mídias” (FANTIN, 2011, p. 28). E ainda,

A adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também. E isso interpela as mediações escolares, visto que a educação para as mídias não se reduz aos meios e a seus aspectos instrumentais, pois as mídias situam-se numa arena de produção de significados (FANTIN, 2011, p. 29).

Rivoltella (1997) considera que a mídia e a sociedade se relacionam com a educação em três sentidos, sendo eles: ponto de vista alfabético (conhecimento e uso das linguagens das mídias); metodológico (as mídias como habitat cultural e suas formas de mediação) e crítico (ter a consciência reflexiva e responsável de que as mídias são suporte tecnológico e cultural). É a partir dessa relação que surgem as três perspectivas da mídia-educação de educar através (perspectiva expressivo-produtiva); com (perspectiva instrumental) e sobre/para os meios (perspectiva crítica),

Fantin (2006, p. 86) afirma que em um processo de apropriação crítica e criativa sempre se aprende *através* das mídias, *com* as mídias ou *sobre* elas (grifos da autora). Ou seja, “as práticas de mídia-educação dizem respeito à sua concepção como objeto de estudo, como instrumento de aprendizagem e como forma de cultura”.

Vejamos na sequência uma síntese de como tem se estabelecido o fazer e a reflexão da mídia-educação, com base nos três pontos de vista citados acima.

- Educação através dos meios: consiste em aprender a “escrever” com as linguagens das mídias, elas são utilizadas como forma de expressão e produção. Ou seja, implica em uma concepção de alfabetização midiática, na interação dos sujeitos com as mídias, promovendo conhecimento criativo e crítico de suas linguagens.

- Educação com os meios: tal perspectiva indica uma visão mais instrumental das mídias no contexto educacional, estas funcionam como um recurso didático e devem permitir a consciência colaborativa por meio de um trabalho coletivo e de visão construtivista, em uma relação entre mídias e fenômenos sociais.

- Educação sobre/para os meios: significa a capacidade de transmissão de mensagens a um público, estimulando o seu modo de agir e pensar. Nessa perspectiva, considerada dentro do contexto crítico, a mídia-educação procura capacitar os sujeitos para compreender, interpretar e avaliar os conteúdos midiáticos. Ou seja, pretende conscientizar os usuários das mídias de modo que se tornem mais reflexivos.

Ao falar da crítica, Buckingham (2012) considera importante não tratarmos os usuários das mídias como sujeitos “estúpidos e iludidos”. Para o autor, essa ideia é um tanto antiquada, uma vez que, parece indicar um sentido negativo, de que é preciso defender os usuários das mídias de suas influências negativas e chama a atenção para o fato de que é preciso torná-los participantes mais críticos. Para que isso aconteça, considera que “precisamos capacitar os jovens a se tornarem participantes ativos na cultura de mídia” (BUCKINGHAM, 2012, p. 53). Isso consistiria em um entendimento mais amplo das dimensões econômicas, sociais e culturais

da mídia. Um processo que deve aproximar tanto a teoria (análise crítica) quanto a prática (produção criativa).

Buckingham (2012), a partir das contribuições de Jenkins e seus colegas²², considera também, que é preciso ter cautela quando dizemos que os jovens se relacionam de forma criativa e participativa com as mídias, com habilidades quase que automáticas, dada a sua grande facilidade de interação com as tecnologias. Embora acredite que as novas mídias, principalmente, aquelas potencializadas pela cultura digital, podem permitir aos seus usuários oportunidades de participação, comunicação criativa e produção de conteúdo, o pesquisador reforça que é preciso compreender que, por diversos fatores, nem sempre essa participação é democrática ou distribuída igualmente entre as pessoas, algo que ainda precisa ser superado.

Em termos mais amplos, a própria educação para os meios precisa adotar uma posição mais forte e crítica em relação à celebração da tecnologia na educação, bem como ao tipo de tecnofetichismo erroneamente considerado por alguns como a última palavra em mudança educacional (BUCKINGHAM, 2012, p. 55).

Sendo assim, de forma a sintetizar tais pensamentos, a mídia-educação deve ser pensada a partir de uma perspectiva ecológica (Fantin, 2007), concepção que considera uma fazer educativo integrado entre todos os meios e tecnologias disponíveis. De modo que o foco não seja o uso da tecnologia por si só, mas que os estudantes consigam estabelecer relações, interações e construir significados a partir dessa experiência.

Nesse sentido, a mediação do professor é muito importante. No entanto, o profissional precisa apresentar as competências necessárias para um trabalho mídia-educativo. Trataremos dessa questão de modo mais detalhado no capítulo dedicado à formação de professores (página 41), porém, é preciso reforçar a necessidade de formação tanto inicial quanto continuada de professores para trabalharem com as mídias nos contextos da educação básica e também superior, como é o caso da nossa proposta de pesquisa.

Fantin (2006) observa que o trabalho de formação de professores precisa estar sintonizado com aquilo que será proposto aos estudantes no ambiente escolar e alinhado com as demandas da escola, da formação e da sociedade, bem como, com as transformações midiáticas e tecnológicas. Saberes relativos às mídias devem ser incorporados às competências

²² Buckingham refere-se à abordagem da questão crítica conforme interpretação de Jenkins e demais autores, que pode ser consultada em: JENKINS, Henry; CLINTON, Katie; PURUSHOTMA, Ravi; ROBISON, Alice J.; J. e WEIGEL, Margaret. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century* [Confrontando os desafios da cultura participativa: Educação para os Meios para o século XXI]. Disponível em: <<http://www.digitalllearning.org>>. Acesso em: abr. 2018.

próprias de cada disciplina. Sendo assim, a pesquisadora defende que a mídia-educação “deva ser um patrimônio de cada professor” (Fantin, 2006, p. 95).

3.5 O contexto brasileiro da mídia-educação, desafios e tendências

Miranda (2014) aponta que no Brasil, desde a década de 60, pesquisadores e estudiosos dos campos da Educação e Comunicação têm empregado esforços no sentido de consolidar as experiências práticas e teóricas da mídia-educação.

No que diz respeito à legislação e às políticas públicas, a ME ainda não está implementada e formalizada no currículo da educação formal brasileira. O que temos são ações fragmentadas, mas que merecem ser ressaltadas. Um exemplo é o projeto Redeci, que realiza atividades mídia-educativas, desenvolve habilidades e promove a reflexão a partir da produção midiática com alunos de escolas públicas de Minas Gerais (MIRANDA, 2014).

Chamamos a atenção também, para pesquisas ligadas a grupos de universidades em diversas regiões do país e que ajudam a ampliar as reflexões sobre a ME. Tais discussões podem ser acompanhadas em trabalhos publicados pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - Anped e pelo Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom (MIRANDA, 2014).

Fantin (2014, p. 53) aponta um dos desafios a ser superado pelo campo da mídia-educação: “o fato de não existir oficialmente, como disciplina obrigatória ou tema transversal, faz com que a mídia-educação continue a ser vista apenas como recurso pedagógico e não como objeto de estudo articulado com outras áreas do saber”.

Também compreende que a mídia-educação deve se configurar em articulação com as mídias digitais, no sentido de aproximar educação, comunicação e cultura digital. Nesse contexto é que devem ser pensadas as formas de participação e produção crítica, criativa e responsável dos jovens estudantes em sua relação com essas mídias (FANTIN, 2014).

Ainda segundo Fantin (2014, p. 51), “nascem novos modos de ver, saber e habitar na cultura digital”, que demandam da mídia-educação a construção de novas competências culturais, técnicas e sociais. A autora chama a atenção para o fato que a inclusão digital-tecnológica tal qual vem sendo desenvolvida por programas nacionais de educação, como por exemplo, o projeto ProUCA²³ do Governo Federal voltado para a inserção das Tecnologias de

²³ Instituído pela Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010, o Programa “Um computador por aluno (ProUCA)” faz parte da política nacional de tecnologia educacional do Ministério da Educação. Os professores passam por capacitação para uso do equipamento em projetos pedagógicos. Fonte: <http://portal.mec.gov.br>.

Informação e Comunicação (TIC) na escola, não é suficiente para assegurar a cidadania e a aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, as ações em mídia-educação precisam percorrer um longo caminho antes de serem consolidadas no currículo da educação formal.

Zanchetta Junior (2011) revela que no Brasil ainda persiste um distanciamento entre a educação formal e a mídia. Segundo o pesquisador, essa dificuldade é oriunda da falta de políticas educacionais adequadas, que contemplem as mídias no planejamento escolar, e da utilização dos suportes midiáticos em caráter instrumental nas escolas, voltado apenas para o “saber fazer”. O autor destaca também, que quando o tema é levado para o âmbito escolar, os produtos midiáticos (jornais, revistas e filmes) são utilizados, por exemplo, somente como um complemento pedagógico, em disciplinas específicas, sem levar em conta a complexidade do processo do qual as mídias fazem parte.

A prática de escolarizar gêneros como a notícia, a reportagem, o fotojornalismo, os textos de opinião, entre outros expedientes, reproduz a “cultura do fragmento”, tão comum na escola, em algumas das características mais problemáticas dessa cultura: o tratamento pontual e isolado de conteúdo, para “treinar” a leitura ou o tratamento da forma pela forma (ZANCHETTA JUNIOR, 2011, p. 24).

Considerada pela Unesco como um direito fundamental da humanidade, a mídia-educação possui competências essenciais para o exercício pleno da cidadania. No entanto, para que seja sistematizada no ensino é preciso que haja um esforço no sentido de promover mudanças culturais, acompanhadas de vontade política para que seu ensino faça parte das prioridades educacionais e da cultura escolar (BÉVORT e BELLONI, 2009).

Além dos espaços formais de educação, Fantin e Rivoltella (2012) nos apresentam algumas tendências do que consideram a “nova mídia-educação”, que hoje deve pensar a educação para uma recepção crítica das mídias, mas também deve-se educar produtores de mídias.

Com a chegada das mídias digitais houve e está ainda em curso um processo de “desmediação” e “desprofissionalização”, de modo que “a função dos aparatos públicos (televisões, jornais) mudou drasticamente: com a difusão da comunicação imediata, não precisamos mais de mediação para publicar conteúdos, só precisamos ter uma conta no *Youtube* ou um *blog*” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 24). Em consequência, a desmediação proporciona, na mesma medida, a desprofissionalização. Ou seja, não é preciso ser jornalista para publicar artigos ou notícias. Podemos fazer isso sem o uso de canais oficiais de informação e sem que tenhamos formação específica para isso. As redes sociais, os serviços de *microblog*, como *Twitter*, são bons exemplos disso.

Durante participação em um evento²⁴ realizado na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), Fantin (2018) debateu sobre as contribuições de pesquisas originadas na interface Educação-Comunicação e esclareceu que a chamada nova mídia-educação pode ser compreendida enquanto um conceito em construção, em processo constante de movimento e atualização, devido a dinâmica da realidade. Para Fantin (2018), a mídia-educação pode ser encarada na atualidade como uma postura mídia-educativa, patrimônio de estudantes, educadores e pesquisadores. Sendo assim, diante da transversalidade²⁵ que cabe ao tema, a mídia-educação no contexto da cultura digital precisa ir além de uma educação midiática, que considere o trabalho com as mídias como mera tecnologia ou instrumento, mas que leve em conta as suas múltiplas linguagens, as novas formas de ensinar e aprender com elas e que olhe para o trabalho da mídia-educação a partir de uma perspectiva cidadã.

Entre tantos desafios que se colocam à consolidação da ME em espaços formais e informais de educação, seja pela falta de políticas nacionais que ainda impedem a sua presença nos currículos de nossas escolas ou pelas ações pontuais e pulverizadas no sentido de promover a educação midiática, outro ponto que se apresenta de forma bastante significativa é a pouca importância destinada a este campo na formação inicial e continuada de profissionais da área da educação. Assim, podemos nos valer de um questionamento de Fantin (2018), “Quais formações estamos construindo junto aos nossos educadores?”. Para compreendermos como essa questão vem sendo pensada e debatida, apresentamos a seção seguinte dedicada ao tema no contexto da formação inicial de professores.

²⁴ O II Congresso Internacional de Comunicação e Educação e o VIII Encontro Brasileiro de Educomunicação, cujo tema foi “Educação midiática: práticas democráticas pela transformação social”, ocorreram entre os dias 12 e 14 de novembro de 2018, na Escola de Comunicação e Artes da USP.

²⁵ Diz respeito ao conceito da mídia-educação enquanto tema interdisciplinar, de sentido multimodal, em constante relação com outras temáticas.

4 MÍDIA-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Já foi possível acompanhar até aqui que a mídia-educação tem se mostrado parte importante dos processos de socialização de todas as gerações em uma concepção de educação para o longo da vida. Revelando-se também como elemento constituinte dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, uma vez que as mídias se fazem cada vez mais presentes na sociedade, de modo particular, podemos afirmar que a mídia-educação se encontra pautada em ações para a apropriação crítica e criativa das mídias e para o exercício da cidadania (BÉVORT e BELLONI, 2009).

Fantin e Rivoltella (2012) observam que assim como a sociedade e a mídia têm se transformado ao longo do tempo, a mídia-educação também precisa ser pensada neste contexto de mudanças, com novas demandas e novos problemas a serem resolvidos. Vista como função da escola, a mídia-educação também precisa ser compreendida fora desses espaços, como também na família e em ambientes informais de socialização. Assim, deve ser entendida como um propósito de todos.

Por isso, se faz tão importante tratarmos neste trabalho da mídia-educação na perspectiva da formação de professores de uma forma mais ampla e de sua presença no currículo das licenciaturas e, mais especificamente, da Licenciatura em Matemática, disciplina onde aplicamos a intervenção para coleta de dados da pesquisa.

4.1 Formação de professores: o que esperar do educador de hoje?

Entre tantos desafios, o ser professor hoje, em nossa compreensão, pode ser entendido enquanto uma ação política, que sobressai a mera transmissão de conhecimentos e adentra os caminhos de constituição do sujeito e de transformação social.

Assim como a sociedade, que sofreu transformações ao longo da história, a escola, tal qual conhecíamos antes, também mudou. Suas demandas e os sujeitos que dela fazem parte passaram a ter outras exigências. Neste novo cenário, o que esperar do educador? De quais saberes e competências necessárias a ele estamos falando?

Tendo em vista essas mudanças, a escola é chamada a desempenhar um papel mais amplo. Entre as novas atribuições das instituições escolares, Perrenoud (1999) aponta que estas devem respeitar as diferenças existentes entre os seus sujeitos, despertando-os para a autonomia, a curiosidade e o estímulo intelectual. Tais ações podem estar fundamentadas em um modelo de ação pautado no conceito de professor crítico-reflexivo.

De acordo com Di Giorgi (*et al*, 2010) a base reflexiva objetiva, entre outras ações, o entendimento de como se abordam os problemas relacionados à prática docente. De modo que o professor tenha condições de pensar o processo de ensino/aprendizagem examinando criticamente o desenvolvimento educacional do país.

Pimenta e Ghedin (2006) entendem que a prática profissional deve ser valorizada para a construção de conhecimentos, por meio de reflexão, análise e problematização daquilo que os profissionais encontram em sua ação cotidiana.

No entanto, essa prática, segundo autores anteriormente citados, deve possibilitar respostas às situações novas, incertezas e indefinições, um processo que ser valorize a formação inicial dos professores, em articulação entre as instâncias formadoras, universidade e escola.

Pimenta e Ghedin (2006) defendem que o saber docente deve conceder espaço às teorias da Educação e não ser fundamentado apenas pela prática.

Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA; GHEDIN, 2006, p. 24).

Entre saberes e competências, Perrenoud (*et al*, 2002) defendem posturas consideradas fundamentais aos professores, a prática reflexiva e a implicação crítica. A primeira diz respeito à reflexão sobre a experiência, de modo a favorecer a construção de novos saberes. Enquanto que a posição crítica implica por parte dos docentes em envolvimento ao debate político, aos desafios corporativos e sindicais, à democratização da cultura e à gestão do sistema educacional.

Para Giroux (1997), o professor deve ser considerado um intelectual transformador capaz de ajudar os estudantes a adquirirem um conhecimento real e a obterem uma postura questionadora sobre a sociedade. Seu potencial ativo e reflexivo pode abrir caminhos à transformação social e a uma educação para uma cidadania ativa e crítica. Ao salientar a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, indica a importância de inserir a escolarização na esfera política. Isso quer dizer que é preciso estimular os estudantes ao aperfeiçoamento do seu caráter democrático, por meio da reflexão e ação críticas, da luta e superação das injustiças econômicas, políticas e sociais. Tornar o político mais pedagógico significa dar voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagem, de modo que essa atitude se traduza na luta por um mundo melhor para todos, onde a

coletividade possa ser trabalhada, mas sem desconsiderar as particularidades de cada um desses agentes.

Zeichner (1993, p. 17) considera o conceito de ensino reflexivo na formação de professores como processo de reflexão de suas práticas e experiências de ensino, por meio de suas próprias teorias, a partir de sua ação e sobre ela. Assim, o professor terá mais chances de perceber suas falhas, analisando-as criticamente, a fim de melhorá-las e com autonomia para isso. O que significa reconhecer que

O processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar.

Para Pérez-Gómez (1997, p. 42), a prática profissional docente é um processo de ação e reflexão cooperativa e a escola torna-se um espaço de desenvolvimento do professor como intelectual reflexivo. Sendo assim, “o professor aprende a ensinar, e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos, e ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve sua própria *compreensão (grifo do autor)*”.

Sintetizamos essa breve exposição do conceito de professor reflexivo retomando mais uma vez o que se afirma em Pimenta e Ghedin (2006, p. 47). Ao tecerem uma crítica ao esvaziamento que o termo ganhou no contexto brasileiro, afirmam que este foi “despido de sua potencial dimensão epistemológica”, tendo em vista que o caráter de reflexão, muitas vezes, é utilizado por pesquisadores brasileiros sem a devida contextualização e sem uma análise efetivamente crítica.

Os autores destacam outros pontos importantes e que a nosso ver são fundamentais quando pensamos em formação de professores, sendo eles: desqualificação das universidades enquanto espaços de formação; operacionalização do ensino, transformando professores em meros monitores/tutores de aprendizagem, onde os seus saberes são simplificados em competências e programas de formação aligeirados e sem profundidade, que consideram apenas a prática pela prática, sem a visão crítica necessária e sem o diálogo com a teoria. Nessa perspectiva, defendem que o conceito de professor reflexivo, superadas as suas limitações, deva ser pensado em conjunto com as políticas públicas adequadas a sua efetivação. Assim, é preciso ultrapassar também, a “identidade necessária dos professores reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos” (PIMENTA; GHEDIN, 2006, p. 47).

Em consonância com as ideias apontadas por Zeichner e Giroux²⁶, Di Giorgi (2010) defendem uma formação docente contínua, que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar. Que seja um processo formativo que considere o estudante em suas diversas dimensões, onde o professor tenha participação ativa no projeto político pedagógico escolar e mais compromisso com a educação. Para que isso ocorra e para que haja o verdadeiro desenvolvimento profissional docente, algumas ações formativas são necessárias.

Em relação à formação inicial, entendemos que esta não pode estar dissociada dos problemas que a educação traz consigo. Conforme argumentam Gatti e Barreto (2009), muitos são os desafios postos à formação de professores, pois, se de um lado tivemos a expansão da oferta da educação básica no país, por outro lado, provocou uma demanda maior de professores em todos os níveis de escolarização. Entre as urgências da escola, está também uma pressão social por uma educação que contribua para uma sociedade mais justa e democrática.

No entanto, a formação de professores parece não caminhar para a satisfação dessas necessidades. Mais uma vez citamos as pesquisas de Gatti (2013), que com base nos estudos²⁷ de Gatti *et al* (2010) e Gatti, Barreto e André (2011), mostram o cenário atual e as fragilidades dos cursos de licenciatura brasileiros. O que representa uma regressão no aprofundamento de conhecimentos e na formação cultural dos futuros docentes. Segundo a pesquisadora, o que tem prevalecido no modelo dos cursos de formação de professores é o esquema “3+1”²⁸, institucionalizado no início do século XX, mais característico dos bacharelados que das licenciaturas. Suas constatações revelam uma formação com “currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa” (GATTI, 2013, p. 58).

Nesse sentido, formação inicial e continuada assumem papéis fundamentais na vida profissional de docentes. Onde deve haver uma base sólida para que a profissão tenha atribuídos o seu valor e o seu reconhecimento social, a fim de que o professor também se reconheça enquanto agente de transformações para a construção da democracia e na luta pelos direitos

²⁶ ZEICHNER, Kenneth. *El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogia*. 220, 44-49.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

²⁷ Para mais detalhes sobre as pesquisas citadas por Gatti (2013) sobre a formação de professores, consultar: GATTI, B. A. *et al*. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010; GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

²⁸ Esquema 3+1: Esquema clássico dos primeiros cursos superiores para a formação de professores “no qual os três primeiros anos eram dedicados ao estudo específico das disciplinas, em nível de bacharelado e, no último ano, apenas, investia-se em formação didática e pedagógica” (GONZATTI; VITÓRIA, p. 37, 2013).

humanos, ações que somente a educação escolar e a escola são capazes de mobilizar (GATTI, 2013).

4.2 Formação de professores para a mídia-educação: competências, possibilidades e desafios

Pesquisadores têm defendido a necessidade de integralizar a mídia-educação não só no currículo escolar de educação básica no Brasil, como a sua inserção nos cursos de formação inicial de professores (BÉVORT; BELLONI, 2003; FANTIN; RIVOLTELLA, 2012; SIQUEIRA, 2014).

Fusari (1996, p. 67) há muito tempo pontuou em seus estudos a importância de se garantir aos professores “a possibilidade de pensarem sobre práticas e idéias em produção social da comunicação humana com mídias na escola e fora dela, propondo transformações de qualidade cultural”, entendendo que tais ações devem ser estudadas, praticadas e aperfeiçoadas. Nessa perspectiva, é preciso que professores não só saibam utilizar as mídias e suas técnicas em sala de aula, mas tenham a oportunidade de intervir no processo comunicacional, uma ação que se dá entre professor, aluno e mídias, a fim de possibilitar uma relação mais democrática.

É certo que, desde as pesquisas realizadas por Fusari no que diz respeito à formação de professores para a mídia-educação, muito tempo se passou e muitas foram as transformações, tanto em relação às novas mídias que surgiram, suas possibilidades de acesso e a forma de nos relacionarmos culturalmente com elas. No entanto, o que temos percebido é que muito pouco mudou sobre a inserção curricular da mídia-educação no contexto escolar brasileiro, sendo pequeno ou quase ausente o debate de propostas de políticas públicas de formação de professores a esse respeito, mesmo com a marcante presença das mídias em nosso cotidiano e das diversas formas em que a mídia-educação pode se fazer presente, entre elas: “integração curricular como disciplina autônoma, enfoque curricular com caráter transversal, modelos mistos disciplinares e transversais, além de outras experiências culturais” (FANTIN, 2012, p. 444).

No currículo da formação de professores, a mídia-educação pode contemplar tanto operações que potencializem o papel ativo do sujeito, a partir da apropriação de textos midiáticos, quanto ações de análise das práticas de produção, consumo e recepção das mídias. Enquanto uma disciplina própria, pode ser integrada aos estudos de Didática, Práticas de Ensino, Filosofia, Comunicação, Semiótica, Arte e tantos outros, de modo que seus conteúdos se relacionem com a ME em uma dimensão ética e estética (FANTIN, 2012).

Segundo Fantin (2012), a mídia-educação nos cursos de formação de professores refere-se a um trabalho entendido como possibilidade de “educar sobre, com e através das mídias”, como já vimos em exposições anteriores neste trabalho. Tal abordagem busca

A adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir mídias e também para educar para a cidadania (FANTIN, 2012, p. 432).

Ao citar os trabalhos de Buckingham (2005); Tufte, Christensen, (2009) e Girardello, (2011)²⁹, Fantin (2012) enfatiza a importância da aprendizagem multimídia ou *multiliteracies*, entendida como a construção de conhecimentos em diversas linguagens requeridas pelas mídias contemporâneas. Tais aprendizagens dizem respeito a um repertório de capacidades correlacionadas³⁰, o que requer, além da apropriação (leitura, interpretação e produção) de textos escritos e imagens, que o professor desenvolva também algumas competências, entre elas, o letramento midiático, que consiste em conhecer, analisar e refletir sobre os textos produzidos pelas diferentes mídias (notícias, reportagens, propagandas); o letramento digital, ou seja, que possa utilizar ética e esteticamente as mídias digitais e o letramento informacional, cuja finalidade é a busca e seleção de informações na internet, identificação de seus critérios de confiabilidade e credibilidade.

A partir de uma parceria firmada entre a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT) - que no Brasil vem ganhando um relevante espaço no desenvolvimento de estratégias e práticas voltadas à mídia-educação no currículo formal de seus cursos, projetos de pesquisa e extensão - e a UNESCO, foi traduzida para o português a edição do livro “Alfabetização Midiática e Informacional – Currículo para professores” (UNESCO, 2013). O documento reúne um referencial curricular importante para as novas demandas da mídia-educação e para a formação de professores. É composto por temas e competências básicas para o uso adequado

²⁹ BUCKINGHAM, D. *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2005;

GIRARDELLO, G. Mídia-Educação, Novos Letramentos e Produção Narrativa Infantil: um percurso de pesquisa. In: XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom). Anais, Recife, 2011; TUFTE, B.; CHRISTENSEN, O. Mídia-educação: entre a teoria e a prática. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p97/12293>>.

³⁰ Ao tratar das múltiplas linguagens, Fantin (2012, p. 274) referencia o trabalho de Bazalgette (2005), que considera que “no processo de ensino-aprendizagem as *multiliteracies* inter cruzam a arte, a ciência, a narrativa e o lúdico como linguagens fundamentais, em que o sujeito expressa e comunica seus sentimentos, suas ideias e experiências das mais diversas formas: oral, escrita, plástica, corporal, musical, eletrônica, audiovisual e digital”. (BAZALGETTE, C. Incontro com Cary Bazalgette nel suo ufficio. In *Boletim MED*, n.3, Roma, 2005).

das mídias pelos educadores. Estes temas estão divididos em dois grupos: tópicos para a formação do professor literado³¹ em mídia e tópicos para ensinar o professor a ensinar sobre mídia, como explica Siqueira (2014, p. 65):

A primeira parte descreve sete competências básicas para acessar, avaliar, usar e produzir conteúdos usando as mídias e como integrar essas competências aos currículos de formação de professores, além de dez técnicas pedagógicas que facilitam o ensino e a aprendizagem de tais competências. A segunda parte reúne 11 módulos que sintetizam conceitos relevantes para orientar o estudo da mídia, tais como liberdade de expressão, ética e responsabilização da mídia, audiências, publicidade, sistemas de produção de notícias, linguagem e representação.

Conforme Siqueira (2014, p. 60), a experiência da UFTM com o modelo curricular da UNESCO (2013) culminou no desenvolvimento da disciplina “Comunicação, Educação e Tecnologia”, comum aos seis cursos de licenciatura disponibilizados pela Universidade. Entre os principais objetivos da disciplina, que se ocupa, principalmente, à educação para mídia, estão o “desenvolvimento de habilidades para acessar, compreender e usar criticamente as mídias digitais em ações de caráter educativo”.

4.3 O espaço da formação crítica no currículo das licenciaturas e nos cursos de Matemática

Embora seja uma das tendências da mídia-educação - ser o objeto de estudo articulado com outras áreas do saber (FANTIN, 2014) - apesar dos esforços de alguns grupos, no Brasil a mídia-educação ainda não foi pensada oficialmente nas políticas públicas de educação básica e nem na formação de professores, seja como uma disciplina obrigatória ou tema transversal.

Até o momento, no que diz respeito à legislação, temos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996), que contempla a educação para a mídia nos Parâmetros Curriculares Nacionais, referindo-se às áreas de Linguagens e Tecnologias e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, entre outros direitos, diz que toda criança deve ter uma educação de qualidade com acesso à todas tecnologias disponíveis, uma comunicação livre e sem preconceitos (FANTIN, 2012).

Mais recentemente, em 2017, foi homologado pelo Ministério da Educação o novo texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nele, entre as dez competências gerais propostas

³¹ O termo literado é utilizado no sentido de letrado, assim como literacia, compreendida como letramento.

para a Educação Básica, a educação midiática é contemplada. O documento considera, entre outras habilidades essenciais à formação cidadã, ações que permitam aos estudantes

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017 *(online)*).

Um mapeamento realizado por Fantin (2012) procurou identificar a presença da mídia-educação em cursos de licenciatura do país. A pesquisa evidencia a fraca presença de disciplinas sobre mídias nas licenciaturas das principais universidades brasileiras, mas, por outro lado, os cursos de Pedagogia têm a temática da mídia-educação contemplada em boa parte deles. O estudo das mídias se apresenta em diferentes terminologias, como disciplina optativa/eletiva ou isolada. Os dados apontam que, das 38 universidades federais que oferecem o curso de Pedagogia, somente 12 não possuem disciplina ligada à temática da ME. Entre as 11 universidades estaduais e privadas, todas contam com alguma disciplina que faz referência aos conteúdos da mídia-educação.

No entanto, o levantamento revela que, nas ementas curriculares destes cursos, ainda prevalece o aspecto instrumental no trabalho com as mídias e as tecnologias, o que demonstra que a mídia-educação, em sua perspectiva crítica, transversal e como condição para a cidadania, ainda precisa ser consolidada nos cursos de formação de professores (FANTIN, 2012).

Em pesquisa sobre os aspectos da formação de professores no Brasil, Gatti e Barreto (2009) analisaram a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos de universidades brasileiras. Entre os cursos analisados, 31 deles contemplam as Licenciaturas em Matemática, onde identificou-se a presença de poucas disciplinas que abordam os estudos das TIC ou de conceitos relacionados à área de informática (29% dos cursos), por exemplo. Do total pesquisado (1.228 disciplinas, sendo 1.128 obrigatórias e 100 optativas), observou-se que, de modo geral, as ementas dos cursos indicam mais uma discussão teórica sobre a utilização das tecnologias no contexto da educação Matemática, do que sua aplicação nas práticas de ensino.

Mais recentemente, Lopes e Fürkötter (2016) realizaram uma análise documental das grades curriculares e os projetos de ensino de 123 cursos de formação de professores de três universidades públicas do estado de São Paulo, contemplando as áreas de Humanas, Exatas e Biológicas. O objetivo foi verificar a presença de conhecimentos voltados para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). De modo mais específico, a pesquisa também

se propôs a analisar o projeto pedagógico de seis cursos de licenciatura da área de Exatas de uma dessas três universidades, entre eles, o curso de Matemática.

A pesquisa aponta que dos 123 cursos analisados as TDIC estão contempladas nos programas de ensino de somente 153 disciplinas (obrigatórias e optativas). As optativas representam o maior número (57% do total) e aparecem nos currículos expressas sob as formas de conteúdo computacional; conteúdo programático; conteúdo desvinculado da área educacional; recurso metodológico e tema de discussão. A análise dos projetos pedagógicos destaca que os cursos de Matemática “incluem a formação para o uso das TDIC, tendo como estratégia comum a articulação entre disciplinas, orientada ora pela racionalidade técnica, ora pela racionalidade prática” (LOPES; FÜRKOTTER, 2016, p. 269). Entretanto, em outra pesquisa, ao investigar especificamente dois cursos de Matemática, Lopes (2014) constata que a formação anunciada nos projetos pedagógicos não é aquela que ocorre na prática.

Diante desse quadro, podemos compreender que a formação inicial de professores das universidades brasileiras ainda carece de uma preparação mais específica e consistente para desenvolver habilidades nos futuros professores para atuarem com as TIC. Mais ainda agora, com a cultura digital presente nas escolas.

As pesquisas citadas indicam uma formação mais instrumental do uso das tecnologias e, outras vezes, que apresenta uma abordagem mais teórica, indícios de que a formação crítica para as mídias no contexto das licenciaturas ainda tem longo caminho a percorrer para que também seja contemplada nos Programas de Ensino dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Essa constatação é reflexão das próprias políticas educacionais brasileiras, que ainda não estabeleceram em sua agenda a real necessidade da educação midiática, bem como de uma formação crítica eficiente, seja de professores ou alunos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de - Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015³² - para a formação inicial e continuada de professores, por exemplo, prevê que a formação dos profissionais do magistério deve permitir aos egressos que façam o uso das TIC incorporadas ao processo pedagógico e possibilitem o desenvolvimento da criticidade e criatividade dos alunos, conforme indicam os incisos VI e VII do Artigo 5º, do Capítulo II:

³² Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 24 abr. 2019.

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade (BRASIL, 2015, p. 6).

No entanto, o que se vê na prática é a falta de conhecimentos e condições necessárias à realização desta proposta.

Siqueira (2014, p. 66) cita o que em seu entendimento é a maior barreira para a concretização da mídia-educação enquanto uma disciplina:

Tão logo comecem a frequentar a sala de aula em estágios ou participação em programas de iniciação à docência³³, os licenciandos questionam a viabilidade da mídia-educação com salas de aula lotadas, professores sobrecarregados, obrigados a trabalhar em duas, até três escolas diferentes para ter um salário razoável, falta de equipamentos e de acesso de qualidade à internet, falta de pessoal de apoio técnico.

Embora seja um assunto bastante relevante, não aprofundamos essa discussão neste trabalho. No entanto, sabemos que estes, certamente, não serão os únicos problemas enfrentados pelos futuros professores de disciplinas que venham ou não a contemplar à mídia-educação em suas aulas, uma vez que, são desafios que atingem a Educação como um todo e que há muito tempo vem sofrendo pela desvalorização de seu papel social.

Em contrapartida, Fantin (2012) destaca o papel da universidade e dos grupos de pesquisa do campo da mídia-educação para a consolidação de uma disciplina voltada à temática nos cursos de formação para a docência. Dessa forma, pesquisadores poderão se aproximar das demandas da escola, construir possibilidades operativas diante das dificuldades encontradas, bem como, registrar, documentar e avaliar as boas práticas e metodologias aplicadas, ações que, conseqüentemente, podem repercutir no currículo.

Nessa perspectiva de que a universidade pode contribuir para a ampliação do debate no sentido da implementação de uma política nacional de mídia-educação, que possa ser pensada nos currículos da educação básica e também no ensino superior, destacamos a contribuição deste trabalho ao pensar uma proposta de intervenção pedagógica, ainda que pontual, voltada

³³ Referência indicada por Siqueira (2014, p. 66): Criado pelo Ministério da Educação em 2009, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

para a formação crítica de futuros professores de Matemática de uma universidade pública do estado de São Paulo, pautada na mídia-educação.

Ao avaliarmos os Projetos Pedagógicos dos cursos de Matemática (bacharelado e licenciatura) da universidade selecionada para aplicar a proposta formativa, verificamos que a mídia-educação não se faz presente no documento de forma sistematizada e explícita, embora, a postura crítica, seja citada como uma das competências que deve ser adquirida ao longo da formação do matemático.

Sabemos que os motivos dessa lacuna, da ausência da mídia-educação nos currículos dos cursos de formação inicial de professores já foram explicitados neste trabalho, entretanto, cabe olharmos com um pouco mais de atenção para os documentos oficiais que determinam os objetivos do currículo da formação nos cursos de Licenciatura em Matemática. Entre eles, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, bacharelado e licenciatura que, entre outras ações estabelece o que os egressos devem demonstrar “capacidade de compreender, criticar e utilizar novas idéias e tecnologias para a resolução de problemas” (BRASIL, 2001, p. 3).

O documento prevê ainda, que o licenciando em Matemática deverá ter habilidades para “desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos” (BRASIL, 2001, p. 4).

Como o próprio documento destaca, a Matemática tem se colocado a favor do diálogo com outras áreas do saber, que não somente a Física e as Engenharias, como tradicionalmente foi por muito tempo. O intercâmbio com as Ciências Econômicas, Biológicas, Humanas e Sociais é mais recente. Talvez, este seja um dos motivos pelos quais disciplinas das áreas Exatas tenham dado maior enfoque em conteúdos específicos, com pouco ou nenhum espaço a uma formação efetivamente crítica e reflexiva, requisitos essenciais para educadores educador, de qualquer área.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem formular o seu projeto pedagógico do curso e organizar o currículo com a oferta de disciplinas que atendam às propostas estabelecidas no documento oficial, de forma coerente e com prioridade à formação integral do futuro professor de Matemática.

Na universidade onde aplicamos a intervenção pedagógica, o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática indica o atendimento às propostas das Diretrizes Nacionais, com vistas a uma formação didático-pedagógica sólida, objeto de sua futura prática docente. O curso possui tempo mínimo de quatro anos e máximo de sete. Soma uma carga

horária total de 3.330 horas, distribuídas entre disciplinas obrigatórias e optativas, estágio curricular e atividades acadêmico-científico-culturais.

Entre os conteúdos previstos no Parecer CNE/CES 1302/2001 está o ensino relativo às Tecnologias de Informação e Comunicação. Tais conteúdos estão previstos na matriz curricular do curso de Matemática da universidade onde aplicamos a proposta formativa e são mencionados na disciplina obrigatória “Informática no Ensino da Matemática” que, entre outras ações pedagógicas, prevê discussões sobre o uso e os impactos das TIC no processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos, fomentando a reflexão sobre a melhor escolha de softwares e mídias digitais como recurso pedagógico. Mais uma vez, a abordagem do ensino de TIC na formação de professores volta-se ao caráter instrumental. Ao analisarmos o conteúdo programático da disciplina, isso se confirma, a formação tem entre seus objetivos principais, a análise de *softwares*, a linguagem de programação, o computador como ferramenta de ensino e as mídias digitais enquanto recurso pedagógico.

É importante salientar que nosso objetivo não é tecer críticas ou considerar certo ou errado ao modelo como as universidades vem planejando suas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores. Ao contrário disso, acreditamos que aprender a utilizar a tecnologia é sim muito importante, mas defendemos que seja preciso também, capacitar os futuros professores para o uso responsável dos recursos tecnológicos de forma consciente em sala de aula. Assim, questionamos: qual é o pensamento crítico e o papel do professor nesse contexto?

5 METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Problema e objetivos da pesquisa

Após delinear as bases teóricas que fundamentaram a pesquisa, será apresentado a seguir o percurso metodológico trilhado com a finalidade de responder ao problema e aos objetivos da pesquisa.

Procurou-se investigar em que medida uma proposta de educação para as mídias pode contribuir para a formação crítica e criativa de estudantes de licenciatura. A pesquisa se justifica à medida que pretende ampliar o debate da necessidade da presença da mídia-educação no contexto da formação de professores e reforçar a relevância científica do tema.

Dessa forma, acreditamos que o desenvolvimento de uma proposta formativa em mídia-educação foi um caminho viável para desenvolver novas habilidades nos participantes da pesquisa e tornar mais responsáveis o seu acesso e consumo de produtos e informações das mídias.

A fim de responder este problema de pesquisa, foram delineados os seguintes objetivos geral e específicos:

Objetivo geral: investigar e analisar as potencialidades e os desafios de uma proposta formativa em mídia-educação para estudantes de licenciatura.

Objetivos específicos:

- Identificar e analisar as formas de apropriação e a inter-relação estabelecida entre os estudantes com a mídia em sua vida cotidiana e em sua formação para a docência;
- Delinear e implementar uma proposta formativa em mídia-educação para estudantes licenciatura, a fim de desenvolver sua compreensão da leitura crítica da mídia;
- Avaliar a proposta formativa e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e criativa do futuro professor.

Um quadro de referências (Apêndice C) foi organizado para facilitar a compreensão da forma como os objetivos estão respondidos. Nele, são considerados as variáveis, os indicadores e os instrumentos de coleta de dados, a partir destes pressupostos.

5.2 Abordagem, características e delineamento da pesquisa

A pesquisa em Educação constitui-se em um trabalho complexo, à medida que lida com o conhecimento humano em diferentes contextos. Concordamos com Ghedin e Franco (2011, p. 7) ao afirmarem que “a responsabilidade de toda pesquisa é fazer o conhecimento avançar”, o que significa um domínio adequado dos métodos e procedimentos que se propõe investigar.

Segundo Gatti (2007), a postura do pesquisador em Educação implica em fazer escolhas sobre o melhor caminho a ser seguido, a fim de responder ao problema de pesquisa e nos aproximar da compreensão do fenômeno educacional pesquisado. Para tanto, é necessário delimitar o ângulo de abordagem, tendo em vista a amplitude do objeto.

Desse modo, retomamos o pensamento defendido por Ghedin e Franco (2011), ao salientarem que o ato de pesquisa deve propor um trabalho que fomente consciências e ações críticas, mas que também contribua para produzir uma existência e um mundo cada vez melhores.

Como aponta Campos (2009), o diálogo se revela como o caminho mais viável entre os grupos de pesquisa em Educação e aqueles que integram as práticas pedagógicas. Ainda que para a pesquisadora o conhecimento científico não possa trazer todas as respostas necessárias e solucionar os problemas dos sistemas de ensino, defende-o como “possibilidade de um diálogo aberto, que nem sempre vai produzir consensos, mas que tem o potencial de contribuir para avanços, tanto na prática pedagógica como na própria pesquisa” (CAMPOS, 2009, p. 283).

A partir de tais perspectivas, acreditamos que trazer a mídia-educação para o contexto das pesquisas em educação e para o debate da formação inicial de professores constitui-se como elemento de grande relevância para ampliarmos qualitativamente as reflexões atuais, diante da difícil tarefa que se apresenta a investigação educativa.

Os principais aspectos que direcionam a presente pesquisa permitem classificá-la como um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo-explicativo e delineamento metodológico do tipo pesquisa-intervenção.

No que diz respeito à investigação qualitativa em Educação, Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco características que a definem, sendo elas:

- O investigador dedica-se boa parte de seu tempo ao ambiente natural de coleta de dados, em contato direto com os pesquisados, fazendo uso dos registros obtidos pela observação do ambiente habitual de ocorrência e do contexto a ser interpretado;

- A investigação qualitativa é descritiva e, por vezes, minuciosa, ou seja, seus dados se apresentam em forma de palavras, que podem ser transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos pessoais, vídeos e outros registros oficiais;

- Investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo que pelos resultados ou produtos da investigação. Estas são algumas de suas questões norteadoras, por exemplo: como as pessoas negociam os significados? Como começaram a utilizar certos termos e rótulos? Qual a história natural do acontecimento estudado?;

- A tendência é que a análise dos dados seja feita de forma indutiva. Não há o objetivo de confirmar hipóteses, mas de construir ao longo do tempo da pesquisa um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes, que são peças de informação individuais, que ao longo do processo vão se inter-relacionando;

- Na abordagem qualitativa o significado é de importância vital, assim, interessa aos pesquisadores saber dos sujeitos pesquisados o modo como interpretam suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem.

Dessa forma, aproximamos tais características ao propósito da nossa pesquisa e destacamos a sua importância no contexto da formação de professores. Nessa perspectiva, os autores defendem que a pesquisa qualitativa, sobretudo, no campo da educação,

É útil em programas de formação de professores porque oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e, simultaneamente, tornarem-se mais autoconscientes acerca de seus próprios valores ajuda-nos a ver como eles moldam nossas atitudes face aos estudantes (e a outros educadores) (BOGDAN; BIKLEN, 2004, p. 287).

Quanto ao caráter descritivo-explicativo da pesquisa, justificamos nossa proposta com base em Gil (2010), que compreende que investigações desse tipo são caracterizadas pela descrição e detalhamento de um fenômeno ou de determinada população, ou ainda, pelo estabelecimento de relações entre variáveis e a determinação dos fatores que contribuem para a sua ocorrência.

Em relação ao método para obtenção dos dados, selecionamos a pesquisa do tipo intervenção como o delineamento mais adequado para atendimento aos objetivos do estudo. Embora possuam terminologias distintas, a pesquisa intervenção apresenta muitas semelhanças com a pesquisa-ação na forma como são executadas, ou seja, a intervenção em uma realidade social a partir de um problema coletivo, no qual pesquisador e participantes da pesquisa devem estar envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985). Desse modo,

entendemos que o trabalho deve ser conjunto, explorando os melhores caminhos para alcançar os resultados.

Como nos esclarece Richardson (1996), a pesquisa-ação não se limita a recrutar seus participantes, mas mantém uma relação de trabalho coletivo com a finalidade de produzir conhecimento, assegurar as exigências do rigor científico, promover mudanças e melhorias em uma situação que envolve os participantes do estudo, de forma democrática e colaborativa.

Conforme Aguiar e Rocha (2003, p. 66), a pesquisa-intervenção também apresenta relação com a pesquisa participativa, se mostrando como uma tendência que “busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico” (AGUIAR, 2003; ROCHA, 1996; 2001). Nesse sentido, destacam-se importantes referenciais em sua formulação, a concepção de sujeito e de grupo, autonomia e práticas de liberdade e ação transformadora.

A pesquisa-intervenção nos chama a atenção porque apresenta “atitude crítica (inventiva) e implicativa (desnaturalizadora), se afasta de posturas e posições reativas (de negação e julgamento) e amplia as condições de um trabalho compartilhado” (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 661). Sobre este ponto de vista cabe uma observação, embora as ações da proposta de formação tenham sido, originalmente, planejadas pela pesquisadora, isso não impediu a participação coletiva do grupo ao longo do seu desenvolvimento, no sentido de um trabalho conjunto que potencializasse a compreensão crítica da mídia e a produção de conhecimento por todos os envolvidos na pesquisa.

Entre as técnicas disponíveis para a coleta de dados, utilizamos o questionário, na primeira etapa da pesquisa (conhecimento do público-alvo) e na sua fase final (avaliação da proposta de formação), o que de acordo com Thiollent (1994), se apresenta como um importante instrumento para obter informações sobre as características gerais e opiniões da população pesquisada.

Em um segundo momento, planejamos e desenvolvemos uma intervenção pautada nos objetivos da mídia-educação, cujo os dados estão concentrados nos registros dos diários de campo e transcrições das discussões gravadas durante os encontros da formação e tornaram-se objeto de análise e interpretação. Sobre essa fase, mencionamos Barros e Passos (2015, p. 172), que reforçam a importância do registro das informações durante o desenvolvimento da pesquisa, revelando-se como uma importante fonte de aproximação da experiência vivida e relatada pelo pesquisador e seus pesquisados.

O trabalho da pesquisa deve ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo mesmo do pesquisar. [...] O registro do processo da pesquisa interessa porque inclui tanto os pesquisadores quanto os pesquisados. Nesse sentido, tal registro se complementa no ato de sua restituição³⁴. O texto a ser restituído aos diferentes intervenientes permite a ampliação e publicização da análise das implicações que se cruzam no trabalho da pesquisa.

5.3 Etapas da pesquisa, procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Conforme explicitado anteriormente, a pesquisa contou com duas etapas. A primeira constituiu-se na aplicação de um questionário para que tivéssemos mais conhecimento sobre o perfil do público-alvo e dos seus conhecimentos sobre a mídia e a segunda foi dedicada às ações formativas com foco, sobretudo, no desenvolvimento do potencial crítico e reflexivo dos estudantes diante da mídia e de seus produtos. Embora as fases estejam divididas para uma explicação mais didática, é importante lembrar que ambas ocorreram em conjunto, durante a proposta formativa.

O *locus* da pesquisa se deu em uma universidade pública, localizada no interior do estado de São Paulo, que atualmente oferece 12 cursos de graduação e nove de pós-graduação (mestrado e doutorado). Os encontros da proposta formativa foram realizados com estudantes do quarto ano noturno de um curso de Licenciatura em Matemática, na disciplina Seminários Especiais, no segundo semestre - período de novembro de 2017 a janeiro de 2018.

Tal escolha se deu por consideramos a relevância de um trabalho educativo para/sobre as mídias (FANTIN, 2006) junto aos cursos de licenciatura e por constarmos a carência de discussões nesse sentido, principalmente em cursos da área das Ciências Exatas, que, muitas vezes, priorizam conhecimentos mais específicos em suas disciplinas, conforme abordado em seções anteriores.

Diante dessa constatação, avaliamos os programas das disciplinas³⁵ ofertadas no curso de Licenciatura em Matemática e, posteriormente, contatamos a docente responsável para apresentar a proposta e verificar a possibilidade de inserir a proposta de formação em mídia-educação no cronograma de atividades já previstas pelo curso.

Entre as justificativas para a sua realização na disciplina Seminários Especiais estão os próprios objetivos da matéria que, em nosso entendimento, caminham no mesmo sentido da

³⁴ O termo restituição foi utilizado no sentido de retornar à experiência vivida e relatada na pesquisa-intervenção.

³⁵ O programa das disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática pode ser consultado no endereço eletrônico da universidade. Disponível em: <http://www1.fct.unesp.br/#!/graduacao/matematica/programas-das-disciplinas-2016/>. Acesso em: 15 out. 2017.

proposta formativa: fomentar e promover discussões de temáticas importantes à formação crítica cidadã, de questões sociais, culturais e sobre o desenvolvimento humano, de modo a ampliar o universo cultural dos futuros professores participantes.

Após recebermos a autorização³⁶ da docente responsável pela disciplina, demos início à intervenção, realizada em cinco encontros nos dias e horários disponíveis.

5.3.1 Primeira etapa: aplicação de questionário e perfil do público-alvo

Nesta primeira etapa, o questionário foi selecionado como instrumento de coleta de dados. Considerada por Gil (2010, p. 103) como uma técnica de interrogação que, basicamente, busca traduzir os objetivos específicos da pesquisa, o questionário “constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”. Sendo assim, se apresentou como uma técnica bastante útil de coleta de dados nas fases inicial e final da investigação.

No Apêndice E deste trabalho encontra-se o questionário aplicado no início das atividades. O documento foi organizado em três grupos de questões abertas e fechadas, cuja finalidade era identificar o perfil dos participantes, a relação existente entre os estudantes e a mídia e sua compreensão sobre leitura crítica da mídia. Já na fase final da formação os estudantes responderam a um questionário (Apêndice F) cujo intuito foi avaliá-los com base nas atividades desenvolvidas e vivenciadas ao longo da intervenção.

Embora a disciplina Seminários Especiais tivesse dez alunos matriculados, no primeiro encontro, dia em que aplicamos o questionário inicial, apenas sete estudantes compareceram à aula e se dispuseram a participar.

No início do encontro apresentamos a proposta ao grupo e convidamos os presentes a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa³⁷, o qual continha todas as informações necessárias para que os participantes da pesquisa tomassem conhecimento dos procedimentos, benefícios e

³⁶ O Termo de Autorização para a realização da pesquisa consta no Apêndice A deste trabalho.

³⁷ “O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um órgão assessor da Congregação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP, Campus de Presidente Prudente doravante designado neste Regimento como "CEP", tem caráter interdisciplinar, multidisciplinar, independente, normativo, consultivo, deliberativo e educativo, e tem por finalidade básica defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos”. Disponível em: <<http://www.fct.unesp.br/#!/administracao/secao-tecnica-academica/comite-de-etica-em-pesquisa/>>. Acesso em 12 jul. 2018.

potenciais riscos que as informações fornecidas por eles poderiam gerar, deixando-os livres para manifestar a sua participação, de forma autônoma, consciente e voluntária.

Em seguida, os estudantes tiveram um tempo disponível para responder ao questionário. As questões de 1 a 3 buscaram identificar e classificar os sujeitos participantes da pesquisa em relação à idade, gênero e grau de instrução.

As respostas indicam que todos os pesquisados (sete estudantes) possuem idades entre 21 e 30 anos; quatro são do gênero feminino e três do masculino, cinco cursam a primeira graduação, enquanto dois possuem outros cursos de formação superior, sendo eles, Ciências Contábeis e Administração, respectivamente.

Como é possível perceber, o pequeno número de estudantes que respondeu ao questionário revela uma tendência nos cursos de licenciatura nos últimos anos, o elevado índice de evasão, como aponta um estudo realizado por Gatti *et al* (2011, p. 105) entre os anos de 2001 e 2009, que revelou que tem diminuído, proporcionalmente, o número de matrículas em cursos formadores de professores, “girando em torno de 30% a proporção de concluintes em relação aos ingressantes”. Por outro lado, houve um aumento na procura por cursos de licenciatura na modalidade a distância (EaD), principalmente, em instituições privadas.

5.3.2 Segunda etapa: organização, desenvolvimento e avaliação da proposta formativa

A sequência didática foi pensada para atingir aos objetivos propostos pela pesquisa e também aos propósitos da proposta formativa em mídia-educação. No planejamento das ações formativas estavam previstos seis encontros de quatro horas/aula cada, totalizando uma carga horária de 24 horas, aproximadamente, ao longo de dois meses. No entanto, como bem sabemos, fazer pesquisa, sobretudo, em Ciências Humanas, implica lidar com imprevistos ao longo do caminho e que podem fugir ao nosso controle. Por isso, foram realizados apenas cinco encontros dos seis que estavam previstos, porém, acreditamos que isso não tenha interferido de modo importante no desenvolvimento dos objetivos propostos, bem como, no processo de coleta dos dados.

Embora as atividades tivessem um planejamento prévio, é importante salientar que estas se ajustavam ou eram modificadas conforme as necessidades apresentadas pelo grupo, ao longo da formação. No entanto, é importante deixar claro que os conteúdos trabalhados em sala de aula se organizaram em torno de um trabalho crítico em relação à cultura midiática, um dos papéis assumidos pela mídia-educação, que nos ofereceu as bases teóricas necessárias para o desenvolvimento dessa experiência formativa. Também é preciso ressaltar que cada um dos

temas e conceitos levantados nos capítulos anteriores na fundamentação teórica se justificam como relevantes no contexto de um trabalho mídia-educativo e que estes serão retomados ao longo da análise dos dados coletados durante a formação.

Nesse sentido, no que se refere à educação para as mídias, concordamos com Siqueira (2014, p. 61), quando destaca que “analisar a mídia, suas linguagens e representações parece ser tarefa legítima para a educação escolar e, por isso, os licenciandos passam a conhecer e praticar métodos para desmontar mensagens, ponderar evidências e sintetizar opiniões informadas”.

Os dados coletados durante a proposta de formação são provenientes das transcrições dos áudios gravados a partir das discussões coletivas em aula (total de 410 minutos de gravações), das observações e impressões captadas pela pesquisadora, dos registros em diários de campo e da atividade final desenvolvida para avaliar a contribuição da formação para o processo de apropriação crítica e criativa dos estudantes em relação às mídias. A proposta de avaliação foi pensada como parte do conteúdo previsto para o último encontro da formação. Os estudantes deveriam responder a um questionário (Apêndice F), disponibilizado via formulário do *Google Drive*³⁸, composto por três questões abertas, cujo objetivo foi exercitar o potencial crítico e criativo dos estudantes em relação aos produtos midiáticos, como o filme e a publicidade, por exemplo.

Para melhor compreensão de como as ações da formação foram pensadas, implementadas e avaliadas ao longo do processo, bem como sua intencionalidade e os principais objetivos que se esperava alcançar, organizamos um quadro de referências (Apêndice D) no qual encontram-se descritas as atividades programadas para cada um dos encontros realizados. Os planos de aula também contêm informações a respeito da proposta formativa.

5.4 Procedimentos de análise, interpretação e triangulação dos dados coletados

Descrevemos na sequência como foram organizadas as fases de análise, interpretação e triangulação dos dados coletados, procedimentos pautados no referencial teórico e metodológico da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016).

³⁸ A ferramenta *Google Drive* apresenta entre suas funcionalidades a possibilidade de compartilhar e editar as aplicações de modo simultâneo por seus usuários. Entre elas destacam-se: processador de texto, editor de folhas de cálculo, editor de apresentações, editor de desenhos e o editor de formulários, opção selecionada para o desenvolvimento da atividade final de avaliação da proposta formativa. O *Google Drive* pode ser acessado gratuitamente pela Internet, sem que seja necessária a instalação de um *software*. Para isso, basta que o usuário possua uma conta no *Gmail*, serviço de e-mail da *Google*.

A análise de conteúdo é compreendida como “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (grifo da autora) (BARDIN, 2016, p. 44). Neste processo estão previstas três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, constituído pela inferência e interpretação dos dados.

A pré-análise objetiva a organização, seleção e preparação do material a ser analisado. É o momento no qual o pesquisador entra em contato com o texto e realiza a leitura “flutuante”, que aos pouco vai se tornando mais precisa. Nesta etapa, organizamos as respostas fornecidas pelos estudantes nos questionários, as transcrições das gravações de cada um dos encontros da proposta formativa, bem como os diários de campo. A partir de uma leitura prévia dos documentos, constituímos o *corpus* da pesquisa, submetido à análise posterior.

A segunda fase da análise de conteúdo trata da exploração do material, é considerada a mais longa e trabalhosa, pois consiste em um processo de codificação e categorização dos dados brutos. Ou seja, estes são transformados sistematicamente e agregados em unidades de registro (palavras ou temas), permitindo uma descrição mais exata do que caracteriza o conteúdo das mensagens (BARDIN, 2016).

Numa terceira fase, a do tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados, os elementos do texto são classificados em categorias e agrupados de acordo com o que há de comum entre eles. Este agrupamento pode ocorrer de duas maneiras, segundo Bardin (2016): categorização por “caixas”, quando as categorias são definidas previamente e o material explorado é repartido à medida que os elementos são encontrados ou categorização por “acervo”, quando as categorias não são fornecidas de imediato, mas são definidas somente ao final do processo. Os dados obtidos a partir das discussões coletivas que surgiram durante os encontros formativos foram codificados e reagrupados em um sistema de categorias temáticas, o mesmo ocorreu com os questionários aplicados em dois momentos da proposta formativa, no início e no final das atividades.

Para a análise das transcrições dos encontros, foram estabelecidas duas dimensões, que também é possível considerar enquanto categorias temáticas. Elas serviram de guia durante a interpretação dos dados no que diz respeito ao *processo formativo*, aos *conteúdos estudados e os resultados da aprendizagem*.

Sobre a inferência, Bardin (2016) afirma que esta procura um “saber mais” do conteúdo das mensagens analisadas. Por meio da indução busca-se investigar as causas a partir dos efeitos. Na sequência, os dados estão prontos para serem interpretados, sua finalidade é validar os resultados da investigação e responder aos objetivos propostos pela pesquisa. Neste

momento, utilizaremos exemplos das respostas dos questionários e trechos das transcrições das gravações dos encontros formativos com o objetivo de confirmar as análises e interpretações dos dados.

A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os excertos são identificados por um código estabelecido pela pesquisadora e representados pela letra E (inicial da palavra Estudante) seguida de uma numeração de 01 a 09 (total de participantes): **(E01); (E02); (E03), (E04), (E05), (E06), (E07), (E08) e (E09)**. Os estudantes (E08) e (E09) não responderam ao questionário inicial da pesquisa, dessa forma, não aparecem nessa etapa da análise dos dados, somente nas demais. As falas da pesquisadora são identificadas pela inicial **(P)**.

Com as análises realizadas, a fim de validar os resultados obtidos na investigação, também procedemos com a fase de triangulação dos dados, que consistiu em confrontar as informações obtidas em três momentos diferentes de coleta de dados, as discussões coletivas, os diários de campo e as respostas dadas aos questionários das etapas inicial e final da formação. Com base em Flick (2009), a escolha pela triangulação se justifica por esta se constituir em um procedimento de combinação entre diversos métodos qualitativos com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a realidade ou objeto estudados. Sendo assim, a triangulação se mostrou eficiente tanto para confirmar aquilo que os dados nos mostravam, mas também para identificar possíveis contradições presentes nos discursos dos participantes da pesquisa.

6 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

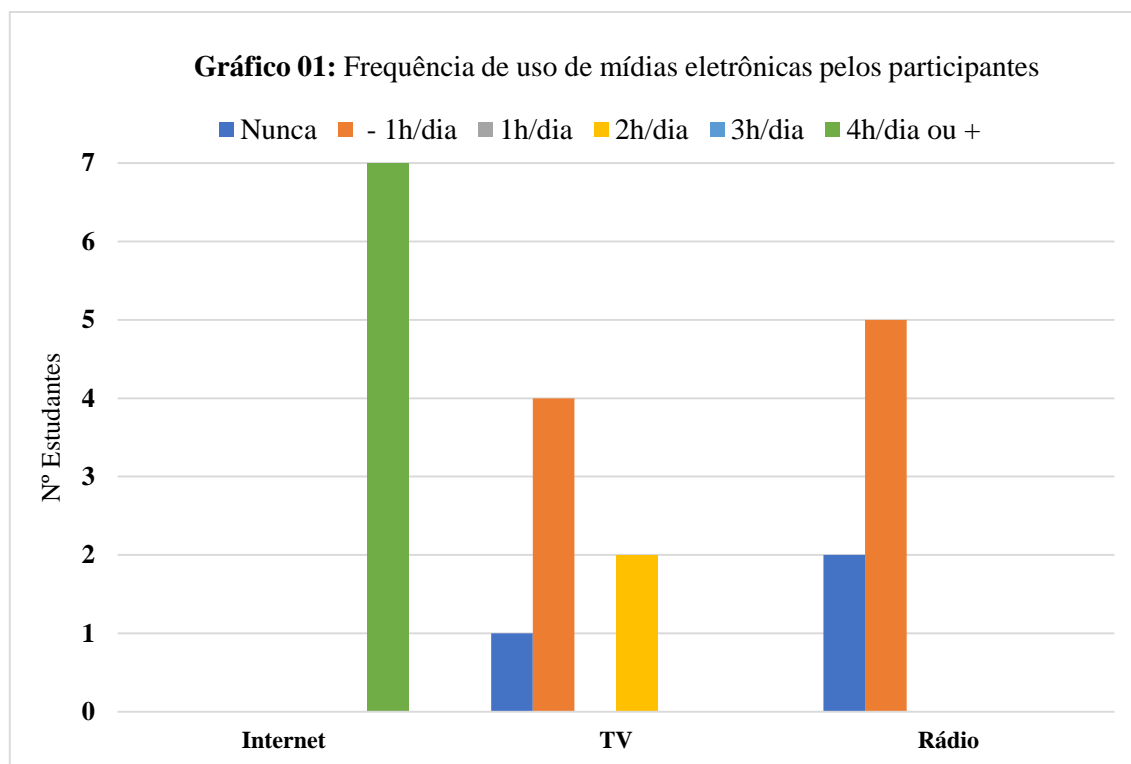
Na seção seis apresentamos os dados coletados durante a aplicação dos questionários e discussões coletivas suscitadas ao longo da proposta formativa. A partir deles, estão desenvolvidas as discussões e análises com base nos objetivos geral e específicos deste trabalho a fim de facilitar ao leitor a compreensão dos achados da pesquisa.

6.1 As formas de apropriação e a inter-relação estabelecida entre os estudantes com a mídia em sua vida cotidiana e em sua formação para a docência

6.1.1 Compreensão sobre o uso da mídia pelos participantes

A fim de verificar as formas de apropriação e a inter-relação estabelecida entre os estudantes com a mídia em sua vida cotidiana e em sua formação para a docência, no primeiro encontro da proposta formativa, solicitamos aos estudantes que respondessem a um questionário composto por 16 questões (Apêndice E). Três delas constituíram a primeira etapa de análise, sobre o perfil dos estudantes.

O primeiro bloco de perguntas buscou identificar quais mídias (eletrônicas, impressas ou *online*) os estudantes mais utilizam em seu dia a dia e qual a frequência deste uso. Aqui, o termo mídia é utilizado no sentido de meios de comunicação de massa (TV, Rádio, Jornal, Revista, Internet). As informações foram organizadas nos gráficos que seguem (Gráficos 01, 02 e 03).



Fonte: organizado pela pesquisadora a partir da coleta de dados, 2018.

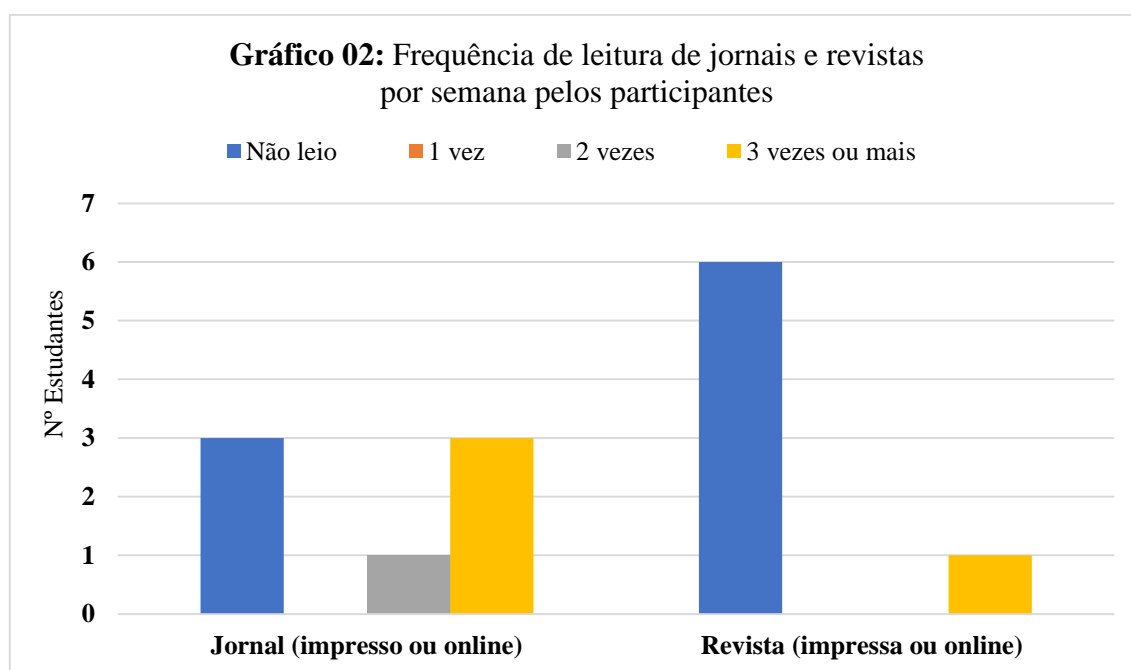
Entre as mídias eletrônicas, o Gráfico 01 mostra que os estudantes pesquisados utilizam com maior frequência diária a Internet, seguida da TV e do Rádio, respectivamente. Todos os participantes (07) afirmaram que acessam a Internet quatro horas ou mais por dia. Destes, quatro estudantes assistem à TV menos de uma hora por dia, dois disseram que duas horas por dia e um respondeu que não assiste à TV, no gráfico representado pela opção “Nunca”. Em relação à mídia Rádio, cinco participantes revelaram que passam menos de uma hora por dia ouvindo o veículo e dois que nunca ouvem.

Os dados acima revelam uma tendência cada vez mais prevalente entre a população brasileira, o aumento do número de pessoas conectadas à Internet. Segundo a pesquisa TIC Domicílios³⁹ de 2017, divulgada em julho de 2018 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), 67% dos brasileiros são usuários da Internet. Em números absolutos isso significa que 120,7 milhões de pessoas acessam a rede no país. O levantamento revelou também que 87% delas usam a Internet todos os dias ou quase todos os dias e preferencialmente pelo celular, utilizado por quase a totalidade dos usuários (96%). Os pesquisados afirmam que utilizam a Internet, sobretudo, para o envio de mensagens (90%) e o uso de redes sociais (77%).

³⁹ Pesquisa TIC Domicílios 2017 disponível em: <<https://www.cgi.br/noticia/releases/acesso-a-internet-por-banda-larga-volta-a-crescer-nos-domicilios-brasileiros/>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

Embora este cenário seja cada vez mais crescente, principalmente entre a faixa etária de 18 a 24 anos, considerada a mais conectada, é importante destacar que a TV ainda continua como o meio de comunicação mais utilizado pela população quando o seu interesse é a informação. Foi o que revelou a Pesquisa Brasileira de Mídia (2016)⁴⁰ sobre os hábitos de consumo de mídia pelos brasileiros. Dos mais de 15 mil entrevistados, 63% indicaram a TV como meio por onde mais se informam sobre os acontecimentos no Brasil, a Internet foi citada por 26% dos pesquisados, o Rádio por 7% e apenas 3% citaram os jornais.

Sobre a frequência de leitura de jornais e revistas, tanto nas versões impressa quanto *online*, buscamos identificar junto aos estudantes quantas vezes na semana procuravam fazê-la. As respostas foram organizadas no Gráfico 02.

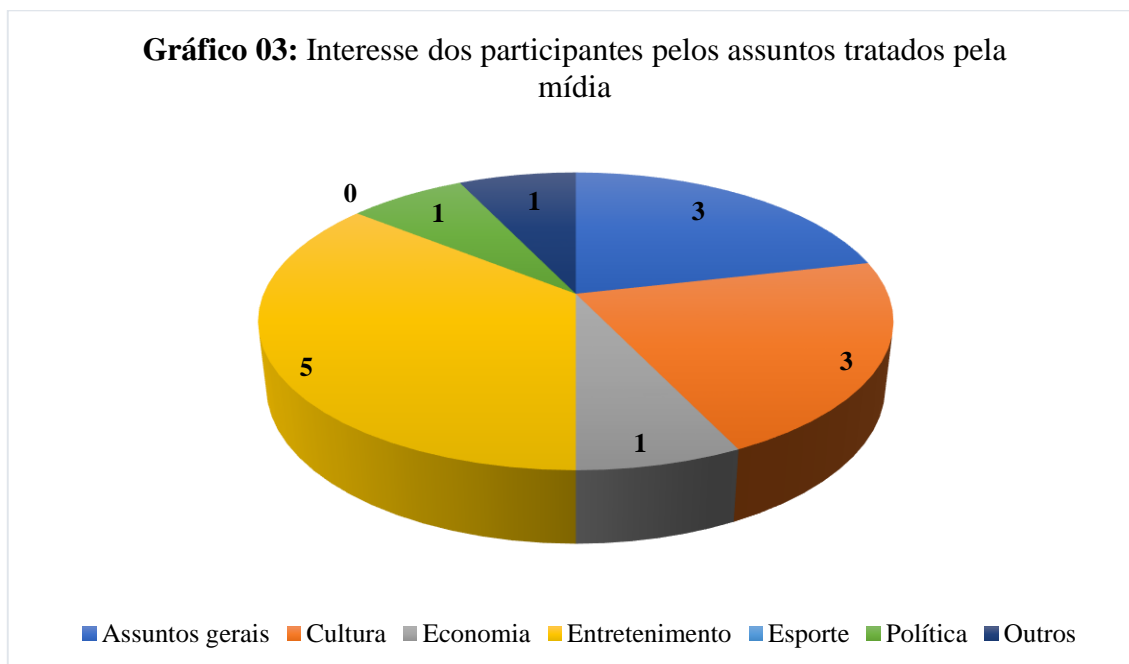


Fonte: organizado pela pesquisadora a partir da coleta de dados, 2018.

Dos sete estudantes que responderam ao questionário, três afirmaram realizar a leitura de jornal (impresso ou *online*) três vezes ou mais na semana, um revelou que lê duas vezes na semana e outros três disseram que não costumam ler jornais. Sobre a leitura de revista (impressa ou *online*), seis participantes informaram que não leem e um dos pesquisados afirmou que lê três vezes ou mais na semana. Entre os veículos de comunicação citados pelos estudantes que leem algum tipo de mídia de informação impressa ou *online*, estão o Portal UOL, os jornais Estadão, Folha de S. Paulo, O Globo e O Imparcial e as revistas Exame e Veja.

⁴⁰ Informações obtidas em: <<http://pesquisademidia.gov.br/#/Geral/details-917>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Quando questionados sobre os assuntos que mais lhe interessam na mídia (Gráfico 03), entre as opções disponíveis para assinalar, os estudantes responderam que têm mais interesse por “Entretenimento”, com cinco respostas, seguido de “Assuntos gerais” e “Cultura”, ambos com três respostas cada. Os temas relacionados à “Economia”, “Política” e “Outros” apresentaram uma resposta cada, enquanto o tema “Esporte” não foi selecionado por nenhum dos pesquisados.



Fonte: organizado pela pesquisadora a partir da coleta de dados, 2018.

*Os resultados correspondem ao número de respostas e não ao de sujeitos participantes.

Dando sequência à apresentação dos dados coletados dos questionários, procedemos agora com a análise e interpretação das questões consideradas abertas, aquelas onde os participantes deveriam responder de forma discursiva. Para melhor apresentar as respostas, estas serão categorizadas, conforme procedimento fundamentado em Bardin (2016) e explicitado no capítulo dedicado à Metodologia deste trabalho.

Dessa forma, com o objetivo de compreender mais sobre a utilização das mídias pelos estudantes, perguntamos a eles sobre a importância que atribuem à mídia, podendo considerá-la: “Totalmente dispensável”, “Dispensável”, “Parcialmente dispensável”, “Indispensável” ou “Totalmente indispensável”. As respostas que deveriam ser justificadas tiveram os seus argumentos organizados em categorias conforme a Tabela 01.

Tabela 01: Importância que os participantes atribuem à mídia

Categoria	Frequência*
Indispensável (04)	
<i>Acesso à informação</i>	03
<i>Explicação sobre as informações</i>	01
Subtotal	04
Parcialmente dispensável (02)	
<i>Avaliação do conteúdo midiático</i>	01
<i>Pensamento crítico</i>	02
Subtotal	03
Totalmente indispensável (01)	
<i>Fonte de informação</i>	01
Total	08

Fonte: organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados.

*A frequência refere-se ao número de argumentos e não ao número de sujeitos participantes.

Entre as respostas, quatro estudantes apresentaram a mídia como “Indispensável”, classificamos os seus argumentos nas categorias “Acesso à informação” com três ocorrências e “Explicação sobre as informações”, com uma ocorrência. Ainda é possível verificar que, para dois participantes, que responderam “Parcialmente dispensável”, os argumentos foram classificados em duas categorias: “Avaliação do conteúdo midiático” (01 ocorrência) e “Pensamento crítico” (02 ocorrências). Tal argumentação se mostra contraditória, pois decorre da análise da posição dos próprios alunos e parece indicar um desconhecimento da necessidade da compreensão do papel dos meios de comunicação na sociedade, conforme indica o excerto a seguir:

A mídia nos auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico, mas na prática, o debate se dá no convívio social. Você expõe seu pensamento crítico para a sociedade/comunidade e não para a mídia. (E01)

É possível destacar também, que os estudantes afirmam que a mídia auxilia na formação crítica e apontam que a mesma apresenta assuntos/temas que devem ser filtrados, indicando a necessidade de avaliar o seu conteúdo.

Há algumas coisas que vemos na mídia e que devemos saber filtrar. O motivo de eu ter colocado parcialmente dispensável é que há coisas que a mídia nos transmite que se quer um dia pensamos sobre, ou seja, a mídia nos traz assuntos que às vezes precisamos saber, mas sem saber disso. (E02)

Por fim, um estudante considerou em sua resposta a mídia como “Totalmente indispensável”. Sua justificativa originou a categoria que considera a mídia como importante fonte de informação dos acontecimentos do mundo, com uma ocorrência.

É importante salientar que o termo mídia, embora contemple uma diversidade de significados, a finalidade de comunicar tem prevalecido entre tantas definições, seja como meio de comunicação (TV, rádio, jornal, etc), suporte técnico por onde as mensagens são transmitidas ou de instituições midiáticas (empresas de comunicação), como já nos lembrou Gonnet (2004). Porém, as mídias também são dotadas de um sentido mais amplo, social, tendo em vista que estão inseridas no contexto de nossa cultura (SANTAELLA, 2003).

De modo geral, é possível perceber que os estudantes têm consciência da função da mídia enquanto veículo de comunicação, meio de acesso e transmissão de informações e fatos do dia a dia e que, por isso, ela é indispensável para a sociedade.

Indispensável, pois sem a mídia não teríamos acesso a determinadas informações, principalmente, aquelas que ocorrem longe de nós. (E03)

A mídia nos dá acesso às informações nacionais e internacionais, dessa forma, se torna indispensável. (E05)

6.1.2 Compreensão sobre o conceito de leitura crítica da mídia

O último bloco de questões buscou identificar qual a compreensão dos estudantes sobre o conceito de leitura crítica da mídia e sua importância. Dessa forma, voltamos a questionar os participantes sobre a finalidade da mídia, de modo que respondessem, especificamente, sobre o seu papel social. Dessa vez, os argumentos foram organizados em categorias conforme as funções que os estudantes atribuem à mídia. Entre elas, “Transmissora de informações” (06 ocorrências), seguida de “Compromisso com a imparcialidade” (02 ocorrências) e “Transmissora de conhecimentos” (02 ocorrências), como demonstra a Tabela 02.

Tabela 02: Papel social da mídia na visão dos participantes

Categoria	Frequência*
<i>Transmissora de informações</i>	06
<i>Compromisso com a imparcialidade</i>	02
<i>Transmissora de conhecimentos</i>	02
Total	10

Fonte: organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados.

*A frequência refere-se ao número de argumentos e não ao número de sujeitos participantes.

As respostas indicam que, para os participantes, as mídias possuem a tarefa principal de comunicar os acontecimentos e informações, de modo que estejam comprometidas com a verdade e a imparcialidade na transmissão dos fatos. Os excertos abaixo elucidam essa interpretação.

O papel social da mídia, em meu ponto de vista, consiste na transmissão de informação para a sociedade, de forma geral, sem fazer distinção de raça, cor ou gênero. (E01)

Levar informações verdadeiras a todas as pessoas em geral. (E06)

Informar a população de forma imparcial, os problemas que assolam a comunidade. (E07)

O termo imparcialidade (sem a pretensão de entrar em um debate sobre a sua existência ou não na postura do jornalista ou do sistema midiático como um todo) tem seu significado relacionado à isenção, tornando-se premissa de muitos manuais de jornalismo quando estão em pauta os princípios que devem reger o ofício. Segundo Traquina (2005), a objetividade seria a principal norma jornalística que contribuiria para um tratamento imparcial dos fatos, o que também estaria relacionado ao rigor, à exatidão, à honestidade e à ideia de veracidade da informação. Dito de outra forma, seria uma espécie de ritual que o jornalista deveria seguir: ouvir todos os lados da notícia; apresentar provas do material colhido; utilizar citações com opiniões de fontes com sensatez e estruturar a informação com base em uma sequência apropriada, em ordem de importância.

Assim, ao retornarmos aos dados da pesquisa, é possível inferir que os argumentos dos estudantes consideram que uma mídia comprometida é aquela que prioriza a objetividade, ou seja, a exatidão da informação transmitida à sociedade.

Também procuramos saber se os estudantes se consideram críticos em relação aos produtos/conteúdos midiáticos. Entre aqueles que responderam sim (03 estudantes), as justificativas resultaram em uma categoria geral “Avaliação do conteúdo” e outras cinco subcategorias a ela relacionadas. A Tabela 03 reúne estes dados.

Tabela 03: Potencial crítico dos participantes em relação à mídia

Categoria	Frequência*
Sim (03)	
<i>AVALIAÇÃO DO CONTEÚDO</i>	
<i>Busca por outras fontes</i>	01
<i>Desconfiança</i>	01
<i>Discernimento</i>	01
<i>Insatisfação</i>	01
<i>Pesquisa sobre o conteúdo</i>	01
Subtotal	05
Às vezes/parcialmente (02)	
<i>Ingenuidade</i>	01
<i>Interesse em entretenimento</i>	01
Subtotal	02
Não (02)	
<i>Não sabe avaliar a informação</i>	01
<i>Sem justificativa</i>	-
Total	08

Fonte: organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados.

*A frequência refere-se ao número de argumentos e não ao número de sujeitos participantes.

Ao afirmarem-se críticos, três estudantes atribuem essa certeza ao fato de que sabem selecionar e avaliar aquilo que a mídia veicula, o que gerou a categoria geral “Avaliação do conteúdo” e outras cinco subcategorias (todas com uma ocorrência cada), originárias dos seus argumentos, entre elas: “Busca por outras fontes”; “Desconfiança”; “Discernimento”; “Insatisfação” e “Pesquisa sobre o conteúdo”. Os excertos exemplificam a sua argumentação:

Ao me deparar com uma notícia, por exemplo, de uma fonte duvidosa, e que me traga dúvidas sobre sua integridade, eu pesquisei outras fontes. (E03)

Sim, pois quando leio algum conteúdo sei distinguir se é verdade ou não. Caso não acredite no conteúdo, faço uma busca bem refinada para saber mais sobre o conteúdo exposto. (E06)

Isso se deve ao fato de que eu não confio em grande parte do que a mídia me disponibiliza como consumidor. Além disso, muitos dos produtos/conteúdos oferecidos pela mídia não me agradam. (E05)

Outros dois estudantes revelaram que “Às vezes” ou “Parcialmente” se sentem críticos em relação à mídia. Julgam a ingenuidade pessoal como empecilho ao desenvolvimento de um potencial crítico e o desinteresse por temas/assuntos/conteúdos que não tenham relação com lazer e entretenimento. Suas respostas foram categorizadas em “Ingenuidade” e “Interesse em entretenimento”, ambas com uma ocorrência.

Dos dois participantes que responderam que não se sentem críticos, apenas uma categoria foi formada: “Não sabe avaliar a informação” (01 ocorrência). A outra resposta não apresentou justificativa, portanto, não houve a ocorrência de categoria.

A argumentação daqueles que justificaram suas respostas indica o quanto os estudantes relacionam o ser crítico ao julgamento da informação enquanto falsa ou verdadeira. Isso se mostra compreensível, afinal, ao ler uma notícia ninguém busca ler mentiras. No entanto, as pesquisas em mídia-educação apontam que a leitura crítica da mídia ultrapassa a mera seleção de notícias reais ou inventadas. Implica, sobretudo, na “real compreensão do processo de produção da imprensa, construção da linguagem e da linha editorial dos veículos de comunicação” (CALDAS, 2006, p. 117). Estas seriam reflexões essenciais da relação entre mídia, escola e leitura crítica do mundo.

Na sequência, a fim de explorar mais sobre o potencial crítico dos estudantes, os questionamos se costumam discutir com a família e/ou amigos os assuntos veiculados pela mídia. No caso das respostas afirmativas, pedimos que citassem os temas. A Tabela 04 contempla as categorias identificadas a partir de sua argumentação.

Tabela 04: Discussão sobre temas abordados pela mídia com a família e/ou amigos

Categoria	Frequência*
Sim (05)	
<i>Gênero</i>	02
<i>Diversidade</i>	01
<i>Respeito</i>	01
<i>Segurança pública</i>	01
<i>Temas pautados pelas novelas</i>	01
<i>Violência</i>	01
Subtotal	07
Não (02)	
<i>Falta de diálogo</i>	01
<i>Raramente ocorre</i>	01
Subtotal	02
Total	09

Fonte: organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados.

*A frequência refere-se ao número de argumentos e não ao número de sujeitos participantes.

Entre os assuntos mais abordados por aqueles cujas respostas foram afirmativas (05 participantes), elaboramos as seguintes categorias: “Gênero” (02 ocorrências), “Diversidade”, “Respeito”, “Segurança pública”, “Temas levantados pelas novelas” e “Violência”, todas com uma ocorrência cada. Dos dois estudantes que responderam que não dialogam sobre assuntos que a mídia aborda, um deles alegou o problema da falta de diálogo (categoria com uma

ocorrência) e o outro disse que raramente discute questões como estas, também com uma ocorrência.

Nesse contexto, é importante destacar o quanto a mídia pode influenciar o debate público sobre diferentes assuntos, proposta postulada pela hipótese da *agenda setting*. Conhecida pelo agendamento dos fatos na ordem do dia dos veículos de comunicação, esta Teoria da Comunicação surge no final da década de 1960, a partir de pesquisas dos norte-americanos Maxwell McCombs e Donald Shaw (WOLF, 2006, p. 148).

[...] a hipótese da agenda-setting postula um impacto direto – ainda que não imediato – sobre os destinatários que se configura segundo dois níveis: a) a “ordem do dia” dos temas, argumentos, problemas, presentes na agenda da mídia; b) a hierarquia de importância e de prioridade com que esses elementos estão dispostos na “ordem do dia”.

Segundo Wolf (2006), a *agenda setting* não tem a intenção de persuadir o público, mas sim ordenar os fatos a serem discutidos pela opinião pública, ou seja, indica *o que e como* as pessoas as pessoas devem pensar.

Nesse sentido, quando os estudantes revelam os temas tratados pela mídia que mais costumam conversar com seus familiares e amigos, pode-se afirmar que sejam temas também relevantes à agenda dos meios de comunicação e que, portanto, refletem no interesse dos participantes da pesquisa. Tal argumento se sustenta ao observarmos a resposta da participante (E05), que atribui às novelas o levantamento dos temas que pautam suas discussões quando questionada sobre o assunto.

Sim, costumo discutir opiniões com a família e/ou amigos sobre acontecimentos que norteiam as novelas. (E05)

Também procuramos saber se os estudantes já haviam participado de alguma capacitação anterior sobre o uso pedagógico das mídias, tendo em vista a sua formação para a docência. Dos sete estudantes pesquisados, cinco deles afirmaram ter tido uma experiência formativa para o uso de mídias na escola como parte de uma das disciplinas do curso, denominada “Informática no Ensino da Matemática”. Classificamos os argumentos em categorias descritas na Tabela 05.

Tabela 05: Opinião dos participantes sobre formação anterior para o uso pedagógico da mídia

Categoria	Frequência*
Participou de formação (05)	
<i>Aprendizado</i>	02
<i>Boa experiência</i>	02
<i>Envolvimento</i>	01
<i>Gratidão</i>	01
<i>Inovação</i>	01
Subtotal	07
Não participou de formação (02)	-
Total	07

Fonte: organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados.

*A frequência refere-se ao número de argumentos e não ao número de sujeitos participantes.

Tais categorias indicam que a experiência foi considerada positiva para os cinco estudantes que alegaram já ter participado de formação anterior para o uso da mídia na escola, à medida que sua argumentação destaca categorias como “Aprendizado” (02 ocorrências), “Boa experiência” (02 ocorrências), “Envolvimento”, “Gratidão” e “Inovação”, com uma ocorrência em cada uma. Dois participantes responderam que não participam de formação sobre o tema.

Diante das respostas, é importante retomarmos a discussão em torno do tema Formação de Professores e observarmos o programa de ensino do curso de Licenciatura em Matemática da universidade a qual os estudantes pesquisados pertencem.

O documento está disponibilizado na página⁴¹ do curso na Internet e indica que a disciplina “Informática no Ensino da Matemática referida pelos estudantes que participaram de formação para uso das mídias, integra a programação do sétimo semestre da graduação, no último ano do curso. Seu plano de ensino é planejado para uma carga horária de 60 horas e se baseia nos objetivos da Ementa da Disciplina (2017, p. 3):

A disciplina pretende refletir sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos, a partir da análise de softwares educacionais e de mídias digitais e da reflexão sobre abordagens pedagógicas com uso de tais recursos e do papel do professor em ambientes enriquecidos por tecnologias.

Assim, é possível perceber que a relação entre as mídias e o processo de ensino e aprendizagem na disciplina em questão não focou exatamente a formação crítica, mas sim a utilização da tecnologia enquanto recurso.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/matematica/programas-das-disciplinas-2016/>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

Belloni e Bévort (2009) reiteram a importância da integração das TIC na Educação, uma vez que a tecnologia está presente na vida de todas as gerações funcionando como agentes de socialização e enfatizam a necessidade de um trabalho que contemple a apropriação crítica e criativa das mídias, como propõe a mídia-educação.

Por isso, é importante considerar esta integração, na perspectiva da mídia-educação, em suas duas dimensões inseparáveis: objeto de estudo e ferramenta pedagógica, ou seja, como educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias. Somente assim a escola poderá cumprir sua missão de formar as novas gerações para a apropriação crítica e criativa das mídias, o que significa ensinar a aprender a ser um cidadão capaz de usar as TIC como meios de participação e expressão de suas próprias opiniões, saberes e criatividade (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1084).

Com base na importância atribuída à mídia-educação na literatura oriunda de pesquisas que defendem a educação para as mídias, os estudantes foram questionados sobre a necessidade de uma formação específica voltada para a leitura crítica da mídia na universidade. Na resposta deveriam assinalar entre as opções “Sim” ou “Não” e justificá-la. Os argumentos foram organizados em categorias na Tabela 06.

Tabela 06: Opinião dos participantes sobre a necessidade de formação específica voltada para a leitura crítica da mídia na universidade

Categoria	Frequência*
Sim (05)	
<i>Avaliação da informação</i>	04
<i>Reflexão crítica</i>	01
Subtotal	05
Não (02)	
<i>Integração ao currículo escolar</i>	01
<i>Sem obrigatoriedade</i>	01
Subtotal	02
Total	07

Fonte: organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados.

*A frequência refere-se ao número de argumentos e não ao número de sujeitos participantes.

Entre as respostas, dois estudantes afirmam que não acham importante ou necessária uma formação voltada à educação para as mídias, o que gerou duas categorias: “Integração ao currículo escolar” e “Sem obrigatoriedade”, ambas com uma ocorrência. Entre as justificativas, um dos participantes acredita que a formação não seja de fato necessária na universidade, mas sim, que possa ser integrada ao currículo escolar. Outro considerou não ser preciso trabalhar as

mídias no ensino superior, principalmente, como disciplina obrigatória, mas que os alunos tenham a possibilidade de optar pela formação.

Julgo necessário o conhecimento para a leitura crítica da mídia, mas não como uma formação específica na universidade, mas sim ser introduzida e trabalhada de forma paulatina desde o ensino fundamental, pois somos formados por opiniões desde cedo. (E01)

Uma formação específica voltada para a leitura crítica da mídia na universidade, na minha opinião, não é necessária como uma coisa obrigatória, pois cada um tem sua forma de olhar as coisas, então, deveria ter sim, mas algo optativo, para cursos de licenciatura e os demais. (E04)

As opiniões dos estudantes refletem a diversidade de pontos de vista daqueles que defendem a mídia-educação ora como disciplina, ora como currículo transversal ou ainda como campo de estudos e prática social (FANTIN, 2006).

Isso significa dizer que, independente dos diversos programas de educação para as mídias que existem no mundo e as diferentes perspectivas que assumem, todos concordam que as mídias dizem respeito à escola (GONNET, 2004).

Belloni e Bévort (2009, p. 1087) enfatizam “a necessidade de ações e políticas de mídia-educação como componente básico e condição *sine qua non* da formação para a cidadania”. Na mesma perspectiva, Fantin (2012) reflete sobre a mídia-educação no ensino e no currículo como prática cultural e chama a atenção para um desafio que a educação para as mídias tem enfrentando em países como o Brasil, onde

Apesar do forte investimento na inserção das tecnologias nas escolas, as políticas públicas de formação de professores e a inserção curricular da mídia-educação ainda deixam a desejar em nosso país. Quando não estão ausentes do debate, as propostas de formação de professores a esse respeito têm se revelado ineficazes diante do desafio já mencionado (FANTIN, 2012, p. 445).

Ao observar as respostas daqueles que não consideram a necessidade de uma formação específica para a leitura crítica da mídia, seja ao discordarem da sua inserção como disciplina obrigatória ou por acreditarem que seja mais adequada uma formação integrada ao currículo, é possível estabelecer uma relação com o que aponta Fantin (2012), ao revelar que no Brasil são muitas as tensões e contradições que dificultam que mídia-educação se estabeleça oficialmente, seja como disciplina obrigatória ou tema transversal. Tal descompasso é percebido também nas políticas de formação de professores. Segundo Fantin (2012, p. 446), “sua inserção curricular na formação inicial não dá conta das aprendizagens necessárias a respeito dos usos das mídias

e tecnologias em contextos formativos. No entanto, sua ausência agrava ainda mais esse quadro [...]”.

Por fim, aqueles que consideraram importante um trabalho crítico para as mídias (05 estudantes) tiveram suas respostas classificadas em “Avaliação da informação” (04 ocorrências) e “Reflexão crítica” (01 ocorrência). Para os estudantes, a formação possibilitaria tornar o seu relacionamento com a mídia mais crítico, dando-lhes as condições necessárias para filtrar, refletir e interpretar as informações.

Acredito ser necessária para que a pessoa adquira habilidades para filtrar as informações que ela recebe. (E03)

Hoje em dia há muitas informações falsas e diversas pessoas compartilham acreditando de verdade. Dessa forma, uma formação específica se faz necessária para que possamos distinguir notícias falsas e verdadeiras. (E06)

A mídia tem grande poder e responsabilidade social. E saber refletir sobre o que ela nos traz nos torna menos influenciáveis. (E07)

As respostas parecem revelar também, uma postura de desconfiança dos participantes em relação à mídia, o que poderia justificar a necessidade de proteção em relação aos seus possíveis efeitos negativos, como indicam os argumentos acima.

Tal posicionamento dos estudantes, seria talvez, o reflexo do que Zancheta Junior (2007) considera como tendência das experiências de inserção da mídia nos espaços escolares, o de não ultrapassar os discursos em torno das ideias de “manipulação” e “apoio didático” (grifos do autor). Embora os estudos sobre recepção midiática tenham avançado ao longo do contexto histórico das mídias e indiquem que os receptores tenham alcançado certa autonomia em relação aos meios de comunicação, superando a noção de passividade em relação a eles, muitos destes discursos ainda permanecem no senso comum.

Dando sequência à apresentação dos dados dos questionários, interessava à investigação conhecer quais as expectativas dos estudantes em relação à proposta formativa voltada para a leitura crítica da mídia. Uma das questões procurou saber o que os participantes esperavam alcançar o final da experiência. A Tabela 07 reúne as categorias formadas a partir dos seus argumentos.

Tabela 07: Objetivos dos participantes em relação à formação para leitura crítica da mídia

Categoria	Frequência*
<i>Refletir/analisar/ avaliar a informação</i>	03
<i>Ser mais crítico</i>	03
<i>Aplicar o conhecimento em sala de aula</i>	02
<i>Filtrar informações</i>	02
<i>Adquirir habilidades para o uso das mídias</i>	01
Total	11

Fonte: organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados.

*A frequência refere-se ao número de argumentos e não ao número de sujeitos participantes.

É possível verificar que a argumentação revelou que os participantes esperavam que a experiência contribuísse para a forma como lidam com as informações. Suas respostas foram classificadas nas seguintes categorias: “Refletir, analisar, avaliar a informação” (03 ocorrências); “Ser mais crítico” (03 ocorrências); “Aplicar o conhecimento em sala de aula” (02 ocorrências); “Filtrar informações” (02 ocorrências) e “Adquirir habilidades para o uso das mídias” (01 ocorrências). Os excertos a seguir reforçam as constatações.

Espero olhar a mídia de forma mais crítica, buscando analisar o que está sendo exposto e filtrar melhor as notícias. (E01)

Conseguir ainda mais filtrar as informações que a mídia nos expõe, além de conseguir entender todos os lados de um determinado assunto. (E02)

Vale destacar também, que as demais categorias revelam que estudantes compreendem a importância da formação para o seu futuro na docência, como detalham os trechos a seguir sobre a possibilidade de utilizar o conhecimento adquirido no futuro, na sala de aula, e adquirir habilidades para o uso das mídias.

Poder aplicar os conhecimentos adquiridos nas minhas aulas. (E03)

Espero adquirir diferentes habilidades sobre o uso de mídias. (E05)

Diante dos dados apresentados nesta primeira etapa das discussões, é possível sintetizar que os participantes da pesquisa se apropriam e se inter-relacionam com a mídia em sua vida cotidiana e em sua formação para a docência das seguintes formas:

Utilização das mídias:

- São jovens que passam mais tempo acessando à Internet que assistindo à TV ou ouvindo Rádio;
- Utilizam o jornal como fonte de informação, realizando sua leitura duas, três ou mais vezes na semana;

- Quando leem jornais, preferem veículos de grande alcance nacional;
- A maioria não costuma ler revistas, sejam elas impressas ou *online*;
- Demonstram mais interesse por assuntos relacionados a Entretenimento, Geral e Cultura.

Relação com as mídias em sua vida cotidiana:

- Consideram a mídia indispensável;
- Reconhecem a mídia como meio de transmissão de informações e a isso atribuem a sua importância social;
- Consideram-se pessoas críticas em relação à mídia, pois acreditam que sabem avaliar os seus produtos/conteúdos.
- Costumam discutir com a família e/ou amigos temas pautados pela mídia, entre eles, discussões sobre gênero e diversidade.

Relação com as mídias em sua formação para a docência:

- A maioria já participou de experiência voltada para o uso pedagógico das mídias e a experiência foi considerada significativa para o seu aprendizado enquanto docentes;
- Boa parte deles acredita ser importante e necessária uma formação específica para a leitura crítica da mídia na universidade, a fim de ampliar a seu potencial crítico, o que reflete nos objetivos que esperam ao final da formação, como, a ampliação da capacidade de avaliação do conteúdo midiático.

6.2 Delineamento, implementação e discussão dos resultados da proposta formativa em mídia-educação

Para deixar mais claro o procedimento de coleta de dados e como os instrumentos de pesquisa foram aplicados no decorrer da investigação, são apresentados a seguir os registros da proposta formativa com informações a respeito de sua organização, desenvolvimento e resultados alcançados.

É importante retomar que as atividades foram realizadas no segundo semestre de 2017 e início de 2018, no quarto ano de um curso de Licenciatura em Matemática, na disciplina Seminários Especiais.

No total, foram planejados seis encontros, porém, um deles deixou de ocorrer por conta da ausência dos participantes. Os dados oriundos da proposta são provenientes dos registros em diário de campo e das transcrições das gravações das discussões coletivas.

A exposição destas informações observa cada um dos encontros realizados buscando apresentar os aspectos/elementos que nos permitem revelar como a proposta de formação foi delineada e implementada, entre eles, destacam-se as atividades e objetivos pedagógicos, o conteúdo desenvolvido e o que indica que os conceitos foram apreendidos.

Sintetizamos tais dados com a finalidade de responder ao segundo objetivo específico da pesquisa: *Delinear, implementar e discutir os resultados de uma proposta formativa em mídia-educação para estudantes de licenciatura, a fim de desenvolver sua compreensão da leitura crítica da mídia*. Para isso, foram definidos previamente dois indicadores que direcionaram o nosso olhar de pesquisa durante o trabalho de análise dos dados. São eles:

- a) *Dimensão do processo formativo;*
- b) *Dimensão dos conteúdos estudados e dos resultados da aprendizagem.*

6.2.1 Desenvolvimento da proposta formativa

A proposta formativa foi realizada no período de novembro de 2017 a janeiro de 2018, no quarto ano de um curso de Licenciatura em Matemática, conforme disponibilidade de dias estabelecidos pela docente responsável pela disciplina onde os dados foram coletados.

O conteúdo programático foi definido pela pesquisadora em conjunto com sua orientadora e organizado a partir das perspectivas⁴² indicadas pelos estudos em mídia-educação,

⁴² Optamos por trabalhar as três perspectivas da mídia-educação em atividades pedagógicas de modo a desenvolver os principais aspectos da educação midiática voltada para a leitura crítica das mídias. Tais

sob a ótica de um trabalho crítico e reflexivo de educação para/sobre as mídias, com e através delas (FANTIN, 2006). Entre os temas abordados em aula, destacam-se: a influência da mídia na sociedade contemporânea; os critérios de noticiabilidade; os discursos midiáticos; as formas de linguagem e representação nas diferentes mídias, o direcionamento das mensagens e o avanço das *fake news*, entre outros, como podem ser consultados nos planos de aulas que seguem.

6.2.1.1 1º Encontro (14/11/2017)

INFORMAÇÕES GERAIS
Responsável: Camila Venceslau Meira Orientação: Prof ^a . Dra. Claudia Maria de Lima Disciplina: Seminários Especiais Turma: 4º ano – Licenciatura em Matemática Período: Noturno
DADOS DO ENCONTRO
Encontro: 1 Data: 14/11/2017
OBJETIVOS
- Expor os objetivos da atividade formativa; - Apresentar a documentação que atende aos critérios éticos da pesquisa; - Aplicar o instrumento da pesquisa (questionário); - Desenvolver a análise da narrativa do filme “1,99 - Um supermercado que vende palavras”, de modo a proporcionar a compressão, interpretação e avaliação dos conteúdos por ele abordados.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
- Apresentação dos objetivos da formação; - Preenchimento do TCLE (individual); - Aplicação do instrumento da pesquisa (Questionário para conhecimento do público-alvo e de suas compreensões sobre a mídia); - Exibição do filme: “1,99 - Um supermercado que vende palavras”; - Discussão sobre a importância da leitura crítica da mídia; - Discussão, análise e reflexão das principais ideias apresentadas pelo filme.
CONCEITOS
a) Estudo da narrativa do filme “1,99” - Estética do filme; - Estrutura da narrativa; - Características dos personagens; - Simbologia do filme. b) Importância da leitura crítica da mídia - A influência da cultura midiática na sociedade contemporânea.

perspectivas (educação para as mídias, com as mídias e através das mídias) não foram demarcadas por encontro, mas integradas ao conteúdo programático ao longo da formação.

METODOLOGIA
- Exibição de filme; - Discussão coletiva.
BIBLIOGRAFIA / MATERIAL DE REFERÊNCIA
Filme: “1,99 - Um supermercado que vende palavras” (2003) Gênero: Drama Direção: Marcelo Masagão Duração: 01h12min.
INDICATIVOS DOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM
Capacidade para⁴³: - Construir uma narrativa em cima das imagens, textos e sons; - Fazer perguntas; - Gerar hipóteses; - Procurar respostas.

a) Dimensão do processo formativo

O primeiro encontro ocorreu no dia 14 de novembro de 2017, com duração de quatro aulas e contou com a presença de nove estudantes. Na primeira parte da aula, foram apresentados aos participantes a proposta da pesquisa e o conteúdo do Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido (TCLE), que autorizava a coleta de dados e o uso das informações para fins da presente investigação.

Os estudantes procederam com a assinatura do documento (Apêndice B) e, em conjunto, foi feita a aplicação do instrumento da pesquisa, um questionário para conhecimento do público-alvo e de suas compreensões sobre a mídia (Apêndice E). Dos nove presentes, sete participaram dessa etapa.

Na sequência, foi exibido o filme “1,99 – Um supermercado que vende palavras”, dirigido por Marcelo Masagão e lançado em 2003 no Brasil.

O drama, com duração de uma hora e doze minutos, revela a constante crítica à sociedade do consumo, às relações de poder estabelecidas e influenciadas pela força econômica, o mundo industrializado e automatizado que avança sem limites, à necessidade do ter em vantagem do ser, entre outros temas.

A atividade teve como objetivos apresentar aos estudantes a importância da leitura crítica dos produtos e informações disponibilizados pela mídia e o quanto a sua influência se faz presente na sociedade contemporânea; discutir, analisar e refletir as principais ideias

⁴³ Aspectos considerados por Buckingham (2003) sobre o perfil de um leitor crítico. In: BUCKINGHAM, David. *Media education - literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.

apresentadas na narrativa do filme “1,99” para que pudessem compreender, interpretar e avaliar os conteúdos por ele abordados, bem como, identificar os elementos que compõem a sua estrutura.

A análise do processo formativo busca verificar se os objetivos das atividades propostas neste primeiro encontro foram cumpridos. Dessa forma, avaliamos se o que foi organizado no plano de aula foi realizado e como se deu o seu desenvolvimento.

É possível destacar que a discussão com o grupo foi bastante proveitosa. A turma apresentou um grau satisfatório em relação às observações e argumentações diante das mensagens transmitidas pelo filme.

De modo geral, é possível afirmar que os estudantes receberam bem a proposta de uma formação voltada à leitura crítica da mídia. Vale ressaltar que a formação se iniciou no final do ano letivo, próxima das férias e em uma turma prestes concluir o curso (quarto ano). Assim, poderíamos enfrentar faltas dos membros do grupo, que já era pequeno, mas foram poucas.

Durante a aplicação do questionário inicial da pesquisa, também não houve negativas para responderem e quanto ao filme apresentado todos assistiram. Muito importante também, foi a contribuição da docente responsável pela turma, que de modo bastante prestativo, abriu espaço para a proposta, sem oposições e nos deixando à vontade para organizar o horário disponível e as atividades junto aos seus alunos.

A participação da turma foi ponto central para o desenrolar das reflexões. Foi percebido que o tipo de filme proposto, até então, diferente dos já assistidos pelos alunos (observação deles mesmos) causou estranhamento no início, mas estimulou a discussão.

A atualidade do tema principal (consumo) também foi importante, pois o assunto faz parte do dia a dia da sociedade. Fato que ampliou as reflexões para outras temáticas retratadas pelo filme.

b) Dimensão dos conteúdos estudados e dos resultados da aprendizagem

O principal tema desta aula buscou trazer aos estudantes uma reflexão a respeito da influência da cultura midiática na sociedade contemporânea e da importância da leitura crítica da mídia em tempos de excesso de informação, por meio da análise crítica de um filme.

A proposta do encontro trabalhou sob a ótica da educação para/sobre as mídias (FANTIN, 2006). O contexto crítico do qual faz parte essa perspectiva da mídia-educação, é apontado por Rivoltella (2002 *apud* Fantin, 2006) como estímulo ao modo de agir e pensar do

público, oferecendo-lhe condições de participar de um processo de apropriação crítica e criativa, com autonomia para compreender, interpretar e avaliar os conteúdos midiáticos.

A escolha por analisar um filme neste encontro se deu por considerar as diversas dimensões do cinema no contexto da mídia-educação, entre elas, estética, cognitiva, social e psicológica. O que significa dizer que “a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos” (FANTIN, 2007, p. 1).

Fantin (2007, p. 1) explica que

Educar para o cinema e educar com o cinema são dois pressupostos da educação cinematográfica. Isso implica entender o cinema na escola como instrumento através do qual se faz educação e como objeto temático de intervenção educativa através da leitura, da interpretação, da análise e da produção de audiovisuais.

Enquanto objeto temático, Fantin (2007) revela que o trabalho educativo com o cinema pode, entre outras formas, ser conduzido no sentido da análise e discussão do filme de um ponto de vista crítico.

De acordo com Siqueira (2003), que desenvolveu um trabalho de mídia-educação neste sentido com estudantes do ensino médio, a partir da análise de narrativas de *trailers* do cinema⁴⁴, a proposta de leitura crítica deve permitir aos estudantes identificar os elementos estéticos e de linguagem presentes na trama e como eles estão organizados ao longo dela, possibilitando ao espectador avaliar os propósitos do autor, os valores e as representações ali presentes.

Assim, utilizando os estudos de Siqueira (2003) e Fantin (2007) como referenciais, a discussão posterior à exibição do filme priorizou o estudo da sua narrativa, ou seja, o gênero da trama; os elementos audiovisuais (personagens, cenários, efeitos, sonorização, entre outros); a estrutura da história; o desenrolar dos acontecimentos (começo, meio, fim); os valores e formas de conduta representados pelos personagens.

⁴⁴ Com base em estudos de Siqueira (2003), a origem da análise estrutural da narrativa vem da teoria da literatura (TODOROV, 2003) e da semiologia (BARTHES, 1992) e pode ser adaptada para o estudo da mídia na escola pela exploração de alguns conceitos-chave, segundo Tilley (1991).

- *Análise crítica do filme realizada com os estudantes*

A análise detalhada das transcrições das gravações permite identificar se houve ou não a apropriação dos conceitos trabalhados neste primeiro encontro, a partir da exibição do filme e interpretação de suas principais ideias pelos estudantes.

Por meio do estudo da narrativa, foram priorizados durante as discussões aspectos que contemplam a análise crítica do filme (Siqueira, 2003), entre eles, a estética; a sua estrutura; as características dos personagens e a simbologia presente na trama. É importante lembrar que tais abordagens foram surgindo ao longo diálogo com o grupo sob a mediação da pesquisadora.

A atividade que se seguiu após a exibição de “1,99” buscou provocar os estudantes para uma análise crítica. Dessa forma, foram questionados sobre o que acharam do que assistiram. O objetivo foi captar as suas principais impressões, aquilo que havia lhes chamado mais a atenção naquele primeiro momento.

De início, os alunos se mostraram um pouco tímidos para expor a sua opinião. Alguns citaram que acharam o filme “legal”, outros, “diferente”, “estranho”, mas nada muito específico.

O mesmo “estranhamento” citado pelos estudantes foi percebido quando tratamos da estrutura da narrativa. Diferentemente, de filmes que apresentam começo, meio e fim bem definidos, “1,99” é considerado um drama, que conta a história sem a necessidade de falas dos personagens. O desenrolar da trama fica por conta das palavras expostas como mercadorias em um supermercado. Os excertos retirados das falas dos participantes (E01) e (E05) revelam essa percepção.

Me incomodou o filme, achei muito branco. (E05)

Causa estranheza. (E01)

Dá uma sensação ruim. (E05)

A história se passa em um supermercado totalmente branco e monótono. O lado oposto é representado em sua área externa, um local sujo e escuro, com pilhas de pneus velhos, que se assemelha a uma borracharia.

Nestes dois cenários (supermercado x borracharia) se dá o desenrolar da trama, envolta por uma trilha forte, que estabelece ritmo e movimento às ações dos personagens.

Dessa forma, a discussão foi direcionada para que os estudantes pudessem citar elementos da estética do filme, ou seja, composição do cenário, trilha sonora, efeitos,

movimentos de câmera e edição das imagens. Os participantes deveriam perceber a oposição retratada pelo filme. O argumento a seguir revela o que um dos estudantes identificou.

(Borracharia, lado externo) É sombrio, é sem cores, parece que “tá” sujo. (E07)

A oposição também diz respeito à simbologia do filme, ou seja, aquilo que sua mensagem pode representar para aos espectadores.

No filme dentro do supermercado estão as pessoas inseridas no processo de consumo e, do lado externo, identificado pela borracharia, estão aqueles sem poder de compra, ou seja, os excluídos.

É possível observar que nos argumentos dos participantes parece haver a compreensão da polarização existente entre os personagens (consumidores *versus* não consumidores).

Você não “tá” ali consumindo, você está por fora. (E01)

Você é descartado. (E07)

Quando questionados sobre as características dos personagens, os participantes evidenciaram tipos físicos padrões e ausência de pessoas negras consumindo no supermercado.

Tinha careca, gordinha, magrinha. (E05)

Não tinha pessoas negras lá. Era tudo padrão, eu achei tudo padrão. (E07)

Só tinha o que trabalhava. Branco é o limpo, é o que tem direito de estar em uma sociedade limpa. (E05)

Conforme a discussão avançou, a ideia dos lados opostos, tão enfatizada pelo filme, foi se tornando mais evidente para os estudantes à medida que foram sendo questionados pela pesquisadora, como revelam os excertos a seguir.

Tem um momento em que a mocinha, ela vai de patins, ela vai escolher alguém lá fora. Tem uma fila de gente querendo entrar, mas ela seleciona apenas duas pessoas. (P)

Mas eles foram pra trabalhar, não foram pra consumir. (E05)

Outro ponto que chamou a atenção dos estudantes diz respeito aos produtos ofertados pelo supermercado. Suas prateleiras são ocupadas por embalagens na cor branca compostas por

frases em destaque, do tipo: “Quero mais”; “Amar é chique”; “Abuse e use”; “Chique é ser inteligente”, “Você é único”, entre outras.

Mais uma vez, pareceu ficar claro para os estudantes como a sociedade do consumo se movimenta para manter um processo do qual as pessoas nem sempre têm consciência de que fazem parte. A explicação de (E05) reforça essa percepção.

Eu entendi que você pode consumir, consumir, consumir, mas tem uma hora que aquilo vai te engolir, sabe? (E05)

De modo geral, as cenas revelam a constante crítica que o filme faz à sociedade do consumo, às relações de poder estabelecidas e influenciadas pelo valor econômico, à necessidade do ter em vantagem do ser.

1,99 é o supermercado onde as pessoas não têm valor, o que vale são os seus desejos de compra, as sensações de felicidade e prazer geradas pelo consumo. Não importa o quanto os produtos valem, nem o que é comprado, mas o que significam, o que a sociedade diz e pensa sobre eles, o *status* que carregam. Para os participantes, as palavras contidas nas caixas das prateleiras chamaram a atenção para essa discussão, conforme revelam os argumentos de (E07) e (E05), respectivamente.

Eles querem tanto criar uma felicidade em você, que criam uma necessidade. (E07)

Tem uma palavra, acho que é fetiche. Tem uma caixa, ela questiona se é necessário mesmo comprar aquilo, ter aquilo na vida dela. Se aquilo é uma necessidade ou não. (E05)

A abstração permeia o roteiro do filme do início ao fim, exigindo dos espectadores um pouco mais de esforço na compreensão das mensagens propostas em alguns momentos, algo que foge do estilo dos filmes com gêneros comerciais, como reforçam os argumentos a seguir.

Eu fiquei impressionada, mais agora no final, quando aquela senhora, vê o percurso dela de novo, passa a história, o que aconteceu na vida dela, ela quer a vida eterna. O que quer dizer, o que estava escrito lá? (E02)

Para sempre. (E07)

Ela vai num lugar, que parece uma geladeira que congela para sempre. (E02)

Não sei se é viver para sempre, ou se é fazer alguma coisa que fique marcada para sempre. Eu não entendi. (E07)

Acreditamos que essa tenha sido uma das principais dificuldades dos estudantes ao longo da análise do filme. Quando as cenas não tinham significados tão evidentes, nos quais era preciso relacioná-las com episódios externos ao filme, chegar a uma interpretação crítica pareceu mais difícil e gerou dúvidas no grupo, como destacam os argumentos de (E05) e (E07). Neste momento, foi necessária a intervenção da pesquisadora.

E aquela cena que fica passando um cartãozinho? (E05)

(Risos)

Simula uma relação sexual. (P)

Ah! É isso? (E05)

(Risos)

Eu juro por Deus que não entendi assim. (E05)

A hora em que o dinheiro sai. (P)

Ai, que vergonha! Eu juro que não tinha entendido isso. (E05)

Entendi que era a máquina de cartão de crédito. (E07)

Uma cena que simula o prazer do consumo. (P)

Diante das observações dos alunos, é preciso enfatizar que para a leitura crítica não basta ver somente o que os personagens fazem em cena, mas também, os sentidos existentes por trás de tais ações. Um exercício de análise crítica.

Este foi um dos objetivos do primeiro encontro, permitir aos estudantes o contato com um filme de estilo inovador, o qual tornaria possível buscar respostas para além daquilo que estava posto nas cenas.

Propositalmente, o filme selecionado permite a discussão de temas bastante atuais para a sociedade contemporânea, uma sociedade de excessos em todos os sentidos - informações, consumo, euforia, tristeza, busca pelo prazer, trabalho, responsabilidades, desgaste mental, egocentrismo, padrões, entre outros, (BAUMAN, 2008; 2009; LIPOVETSKY, 2004).

Assim, a aula seguiu com discussões que procuraram evidenciar o quanto é importante um trabalho de análise crítica das mídias, sejam elas, um filme, uma música, uma notícia da TV ou uma publicidade, por exemplo.

Por fim, os estudantes passaram a relacionar as ideias levantadas pelo filme com fatos do seu cotidiano. Em um dos argumentos, um estudante colocou em debate questões

importantes como a influência que a mídia estabelece sobre o consumo, como aponta a fala de (E02), ao citar como a publicidade busca atrair o público para a aquisição de mercadorias.

*É igual no site do Iphone. É aquele site clean, aí só tá a foto do Iphone.
Não fala nada de memória, de cartão, do processador dele, da câmera [...] Não fala nada, mas é o mais vendido do mundo.
Aí entra no site da Nokia, fala tudo o que tem no celular, mas ele não é o mais vendido. O celular tem tudo, mas ele não é um sonho de consumo. (E02)*

Diante do que foi exposto, esperava-se que após a exibição do filme e das discussões em torno de suas temáticas, os estudantes se apropriassem de suas mensagens de modo mais crítico e reflexivo, avançando sua compreensão para além daquilo que estava evidente nas cenas. Sendo assim, sua argumentação deveria refletir de modo particular sobre a intencionalidade presente em cada cena.

Acreditamos que, embora tenha sido identificada a ocorrência de uma argumentação mais crítica por parte dos estudantes em alguns momentos da discussão, é importante que haja uma formação contínua nesse sentido, que se preocupe em prepará-los para uma percepção menos ingênua em relação aos produtos midiáticos, pois nem sempre suas mensagens estarão explícitas, em muitos casos, é preciso ler as entrelinhas daquilo que está posto.

6.2.1.2 2º Encontro (28/11/2017)

INFORMAÇÕES GERAIS
Responsável: Camila Venceslau Meira Orientação: Prof ^a . Dra. Claudia Maria de Lima Disciplina: Seminários Especiais Turma: 4º ano – Licenciatura em Matemática Período: Noturno

DADOS DO ENCONTRO
Encontro: 2 Data: 28/11/2017

OBJETIVOS
- Expor e discutir as principais ideias dos textos sugeridos para leitura na última aula; - Apresentar os principais aspectos do gênero notícia e os critérios de noticiabilidade (impacto, proeminência, entretenimento, curiosidade, conflito, polêmica, conhecimento, cultura, raridade e proximidade); - Analisar o discurso publicitário com ênfase nos aspectos de representação e linguagem.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
- Análise dos principais temas levantados por dois artigos que debatem a importância da compreensão crítica da mídia na formação do cidadão e da questão do consumo na infância e sua influência por meio da publicidade;

- Análises críticas das escaladas das edições do Jornal Nacional de 26/11/2017 e 27/11/2017;
- Análise crítica da reportagem do Jornal Nacional: “Bruno Gagliasso denuncia ofensas raciais publicadas contra a filha Titi”, edição de 27/11/17;
- Análise crítica de filmes e anúncios publicitários: Itaipava, Devassa, Glacial, Rio Carioca e Banco Itaú.

CONCEITOS

- A importância da escola na formação crítica do cidadão;
- Aspectos que compõem o gênero notícia;
- Os critérios de noticiabilidade;
- Os aspectos de representação e linguagem no discurso publicitário.

METODOLOGIA

- Leitura e discussão coletiva de artigos científicos;
- Análise crítica de notícias e anúncios publicitários.

BIBLIOGRAFIA / MATERIAL DE REFERÊNCIA

CALDAS, G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, Abr. 2006. Disponível em:

<<http://eproinfontepoa.pbworks.com/w/file/fetch/85125400/a06v27n94.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

ANDRADE, Paula; COSTA, Marisa. Usando crianças para vender: um estudo sobre infância e consumo na publicidade de revistas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.230-248, jul./dez. 2010. Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Infancia/Trabalho/05_03_16_Usando_crianças_para_vender_Um_estudo_sobre_infância_e_consumo_na_publicidade_de_revistas.PDF>. Acesso em: 27 nov. 2017.

JORNAL NACIONAL. Edição 26/11/2017. Disponível em:

<<http://g1.globo.com/jornalnacional/edicoes/2017/11/26.html>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

JORNAL NACIONAL. Edição 27/11/2017. Disponível em:

<<http://g1.globo.com/jornalnacional/edicoes/2017/11/27.html>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

Material publicitário:

Itaipava: “O Verão Chegou”. Dez. 2014. 30". Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=OFF6bDQpOOo>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

Itaipava: "Verão é nosso". Disponível em: Google Imagens. Acesso em: 27 nov. 2017.

Devassa: "Todo mundo tem um lado Devassa". Fonte: Google Imagens. Acesso em: 27 nov. 2017.

Glacial: “Com Glacial o verão vira diversão”. Fonte: Google Imagens. Acesso em: 27 nov. 2017.

Rio Carioca: "Chegou cerveja Rio Carioca". Fonte: Google Imagens. Acesso em: 27 nov. 2017.

Banco Itaú: “Invista”. Fonte: Google Imagens. Acesso em: 27 nov. 2017.

INDICATIVOS DOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

Capacidade para:

- Compreender o quanto a escola é importante para a formação crítica cidadã;
- Identificar os principais elementos que compõem o gênero notícia;
- Aprender o que faz um fato ser considerado notícia e ser divulgado pela mídia;
- Analisar e avaliar o discurso publicitário e os significados contidos em sua mensagem.

a) *Dimensão do processo formativo*

Ao final do primeiro encontro, foi sugerida aos estudantes como atividade para a próxima aula, a leitura prévia de dois artigos científicos: “Mídia, escola e leitura crítica do

mundo”, de autoria de Graça Caldas (2006) e “Usando crianças para vender: um estudo sobre infância e consumo na publicidade de revistas”, de Paula Andrade e Marisa Costa (2010).

As leituras também embasaram as discussões sobre o tratamento dado ao gênero notícia e os aspectos que envolvem o discurso publicitário. Os estudantes puderam conhecer, por meio de análises críticas de materiais jornalísticos e anúncios publicitários, quais elementos constituem e caracterizam uma notícia e como a publicidade pode ser utilizada para atrair o público.

Neste dia, sete alunos compareceram à aula. Questionados a respeito da leitura do texto enviado via e-mail na semana anterior, as respostas foram positivas e, assim, iniciamos com a exposição do conteúdo programado.

O encontro dividiu-se em dois momentos, em um período de 4 horas. Primeiro, iniciamos de forma expositiva com a leitura de trechos dos textos estudados e a discussão dos principais temas levantados por eles. Os artigos tratam da importância da leitura crítica da mídia e das relações entre a publicidade e o consumo.

A segunda parte da aula constituiu-se por atividades práticas de leitura crítica de notícias e de materiais publicitários.

Como foi possível perceber na primeira aula, entre os poucos alunos participantes, nem todos se sentiram à vontade para participar das discussões logo de início. Alguns estudantes se mostraram mais tímidos e outros com mais facilidade para expor suas opiniões e fazer questionamentos.

Sobre a metodologia da aula, o conteúdo foi preparado para ser exibido em *Power Point*. Os textos foram utilizados como motivadores dos temas que seriam trabalhados na sequência, dessa forma, introduzimos o conceito de notícia na discussão e os principais elementos que tornam um fato relevante para ser divulgado pela mídia, destacando os critérios de noticiabilidade tratados pelo jornalismo.

Também realizamos a análise crítica de forma coletiva da escalada de um telejornal - notícias que são lidas no início do informativo pelo(s) apresentador(es) - e de uma notícia de TV, diferenciando-os de outros gêneros jornalísticos. O encontro também permitiu analisar o discurso das mensagens publicitárias utilizadas em comerciais da televisão.

Assim, os objetivos propostos para este segundo encontro foram cumpridos, à medida que o tempo de aula foi suficiente para tratar de todo conteúdo proposto, entre eles, a discussão dos textos, o que guiou as demais atividades.

Foi possível perceber o quanto a discussão fluiu melhor durante a análise dos produtos midiáticos, talvez porque, os estudantes foram colocados em posição distinta da de meros

ouvintes do professor, já que se procurou o questionamento de suas percepções a respeito do material analisado.

Também foi interessante perceber que os estudantes trouxeram para a discussão questões relacionadas ao seu dia a dia e as experiências que possuem com a mídia, como destaca o próximo tópico destinado à análise dos conteúdos e resultados da aprendizagem.

b) *Dimensão dos conteúdos estudados e dos resultados da aprendizagem*

Conforme já exposto, o encontro tinha como um dos seus objetivos principais discutir a importância de se analisar e avaliar os conteúdos midiáticos criticamente. Para isso, foi proposta a leitura e a discussão de dois artigos científicos, um que tratava da escola enquanto espaço fundamental para a formação crítica do cidadão e outro que abordava o quanto a publicidade pode influenciar a vida de crianças e da sociedade como um todo para o consumo e estabelecimento de padrões.

Já de início, os estudantes revelaram o que mais lhes chamou a atenção nos textos, como é o caso de (E02) que aproveitou a oportunidade para falar da experiência que teve em um projeto voltado para leitura crítica da mídia em sua escola, quando estudava no sul do estado de Minas Gerais.

Professora, achei muito legal. Inclusive, lembrei que em Minas, quando eu morava lá, existia um projeto criado pelo governo, na década de 90, se não me engano, sobre as escolas de lá. Todas têm um programa, os alunos têm que aprender sobre essa leitura da mídia, a ler jornal. E esse texto traz esses índices, né, alguns exemplos de escolas, as décadas que começaram. Foi interessante, comparando assim, poderia ser colocado igual a literatura é colocada na escola. É um texto bem simples para ler. (E02)

A escolha por um artigo de leitura fácil, foi bem pensada naquele momento. Afinal, estávamos iniciando com uma proposta formativa em mídia-educação em um contexto até então, nunca explorado na disciplina de Seminários Especiais. Dessa forma, foi muito importante propor textos curtos, com conceitos claros e uma abordagem próxima ao cotidiano dos jovens.

A experiência de Minas Gerais foi novamente abordada, mas pela estudante (07) que também já teve a oportunidade de aprender sobre as mídias na escola.

Mas aquela região toda é assim, já reparou? Campinas, Jundiaí, Sul de Minas e um pouco de São Paulo. Eu estudei lá e desde 2000 eu já tinha aula de

sexualidade. Tinha de crítica também. Não era especificamente só de mídias. Tinha mídias também, jornal, mas não era só isso. (E07)

As pesquisadoras Siqueira e Cerigatto (2012) indicam o quanto tem sido fundamentais as práticas que tratam da educação midiática no contexto escolar.

A ideia não é nova: aproximar os meios de comunicação da educação escolar é prática tão antiga quanto as próprias mídias (HALLORAN; JONES, 1986). Apesar disso, ainda hoje, pesquisas mostram que a apropriação crítica do discurso midiático em atividades educacionais não é prática que se concretizou.

[...] a mídia-educação não é assunto recorrente na sala de aula. Uma das razões para tal ausência talvez seja a falta de materiais didáticos específicos sobre o assunto (SIQUEIRA; CERIGATTO, 2012, p. 236 -238).

Sendo assim, destacamos aos estudantes o quanto ainda é nova no Brasil a iniciativa de tratar sobre as mídias na escola, diante de experiências internacionais que já tem avançado neste sentido. No excerto a seguir a pesquisadora reforçou essa ideia aos participantes.

Essa questão da mídia em sala de aula, no Brasil, ela é mais recente. De pensar em uma disciplina mídia-educativa, que se chamaria mídia-educação. O que que é a mídia-educação? É o estudo da mídia, a compreensão crítica da mídia. O estudo para as mídias, não só como suporte ou como apoio pedagógico dentro da sala de aula, mas como uma compreensão crítica para ler o seu conteúdo, para ler aquilo que a mídia nos traz e o que acessamos por meio dela. (P)

A abordagem citada no excerto anterior, nos forneceu subsídios para encaminhar a discussão para o excesso de informação a qual estamos submetidos na sociedade digital.

Conforme lembra o texto de Caldas (2006, p. 128), nunca tivemos tanta informação e, ao mesmo tempo, estamos tão desinformados: “ ‘Sei tudo e não compreendo nada’. Esta frase sintetiza a sociedade moderna, em que o simples acesso à informação em seus múltiplos formatos e vozes não é suficiente para a interpretação do mundo”.

Assim, a aula prosseguiu tratando do gênero notícia e da importância de compreender como a informação é considerada relevante para ser veiculada pelos principais meios de comunicação e quais os elementos que lhe atribuem valor-notícia, ou seja, os critérios de noticiabilidade.

No Manual de Redação da Folha de S. Paulo (FOLHA UOL, 2013) consta que entre os gêneros jornalísticos, a notícia pode ser compreendida enquanto fatos de interesse do público em geral, que contenham certa novidade. Este relato deve ser claro, objetivo e preciso.

Ao tratar do conceito de notícia, achamos relevante destacar o seu processo de produção aos estudantes, revelando que toda informação apresenta uma estrutura básica, composta de perguntas que precisam ser respondidas.

Para Erbolato (2002), tais questionamentos fazem parte da organização das notícias, caracterizada pelo estilo de pirâmide invertida, onde os fatos mais relevantes são destacados logo no primeiro parágrafo do texto jornalístico. Normalmente, neste espaço devem ser respondidas seis perguntas principais: Quem? O quê? Quando? Como? Onde? e Por quê? É o clássico *lead* das informações no jornalismo.

No decorrer da exposição do conteúdo, um dos participantes demonstrou ter conhecimento do conceito, como revelam os diálogos a seguir.

Seria o que professora, o quê, quando, onde? (E07)

Isso! É o que a gente chama de lead da informação, é a parte principal da notícia. Ao longo da notícia ou da reportagem vão sendo respondidas outras questões, mas o principal deve vir logo no início com o principal da informação, para captar a atenção do público. (P)

Para outro participante, o conceito de *lead* estava relacionado às ações de marketing e publicidade. Dessa forma, foi necessária a intervenção da pesquisadora a fim de esclarecer as dúvidas.

Eu aprendi que lead são os potenciais para alguma coisa. Por exemplo, você está vendendo alguma coisa, no Facebook, por exemplo e esses potenciais clientes são os leads. (E02)

Na publicidade seria isso, mas no jornalismo, o lead é a parte principal da notícia, para poder fixar a atenção do espectador [...]. (P)

Na sequência, a estudante (E07) abordou questões muito importantes, a credibilidade que envolve a divulgação dos fatos e o conceito de manipulação, que pode estar por trás do conteúdo informado.

Esse tal de lead é uma forma da gente quando vê o noticiário e perceber que, se não responde essas perguntas, é uma forma da gente desconfiar? (E07)

Assim, a pesquisadora destacou que outras características também podem ser observadas em um texto jornalístico no intuito de confirmar a veracidade da informação.

Você pode desconfiar. Outra coisa que é importante você perceber, se a notícia ela apresenta os dois lados da informação. Do contrário, se foi ouvido um lado só, ela vai ter uma tendenciosidade. Então, você tem que ir percebendo as palavras que ela usa. O texto jornalístico normalmente é objetivo. Precisa ser objetivo, claro, direto. Textos que tenham muito adjetivos e que fogem da impessoalidade, aí você pode desconfiar também [...]. (P)

Prosseguimos a discussão com a definição do conceito de noticiabilidade, entendido por Traquina (2008, p. 63), pesquisador da área da Comunicação, como:

[...] o conjunto de critérios e operações que fornecem a aptidão de merecer um tratamento jornalístico, isto é, possuir valor como notícia. Assim, os critérios de noticiabilidade são o conjunto de valores-notícia que determinam se um acontecimento, ou assunto, é susceptível de se tornar notícia, isto é, de ser julgado como merecedor de ser transformado em matéria noticiável e, por isso, possuindo ‘valor-notícia’.

Para Wolf (2008, p. 202), os critérios de noticiabilidade estão ligados “à cultura profissional dos jornalistas” e à “organização do trabalho e dos processos de produção”. Entre os elementos que Traquina (2008), Wolf (2003) e demais pesquisadores estabelecem como características essenciais para transformar um fato ou acontecimento em notícia, destacam-se:

- Impacto (número de pessoas envolvidas no fato ou afetadas por ele);
- Proeminência (notoriedade dos envolvidos);
- Entretenimento/Curiosidade (aventura, divertimento, esporte, comemoração);
- Conflito (guerra, rivalidade, disputa, briga, greve, reivindicação);
- Polêmica (controvérsia, escândalo);
- Conhecimento/Cultura (descobertas, invenções, pesquisas, progresso, valores culturais, religião);
- Raridade (incomum, original, inusitado);
- Proximidade (geográfica ou cultural).

Para que os estudantes compreendessem cada uma dessas características e como elas podem ser organizadas em um produto jornalístico, prosseguimos com a exibição de uma escalada do telejornal Jornal Nacional, da TV Globo.

É importante ressaltar que, até aquele momento, os estudantes haviam se mostrado pouco participativos em relação à discussão, na qual prevaleceu em boa parte do tempo as falas da pesquisadora. Isso ocorreu, principalmente, dada a característica da exposição do conteúdo, no qual foram abordados conceitos novos aos participantes, próprios da área da Comunicação.

Ao apresentar a proposta de análise da escalada do telejornal foram enfatizados pela pesquisadora os principais aspectos que deveriam ser observados pelos estudantes durante a exibição do vídeo.

Eu gostaria que vocês observassem a questão da linguagem, as palavras que utilizaram e os temas que foram tratados nesse dia. Vou passar esse trecho da abertura. Prestem atenção nos anunciantes que vem antes. (P)

Entre as respostas, destacam-se trechos compostos por falas da pesquisadora e dos estudantes, no qual é possível perceber que o assunto se tornou um pouco mais interessante ao grupo.

Então, o que vocês perceberam? (P)

Só faltou um tapetinho, seja bem-vindo a minha casa. Seja bem-vindo a casa do Jornal Nacional (risos). (E07)

O jogo da câmera muito rápido. Os dois (apresentadores) estavam falando de um jeito bem firme. Não que eles não sejam, mas estavam mais, precisos, assim. (E02)

A estudante (E07) percebeu também, que o movimento da câmera ao apresentar o novo estúdio do telejornal pareceu indicar a ideia de um trabalho executado com seriedade e cujo objetivo foi transmitir credibilidade ao público.

Foi girando em torno deles e aí no final, chegou na cara deles, aí fez o giro completo. Aí parece que para chegar ao centro, a informação passa por várias pessoas primeiro, até chegar ao centro, tudo pronto e bem feito. (E07)

Os estudantes foram questionados a respeito dos principais assuntos tratados naquela edição do telejornal e se conseguiram observar a linguagem utilizada pelos apresentadores para chamar a atenção do público.

Primeiro falou sobre o ataque, depois do desastre do ônibus em Minas, os outros, eu não lembro. (E07)

Teve um do atropelamento, lá. (E01)

Como as respostas se mostraram um pouco vagas, retomamos a exibição do vídeo para que o grupo pudesse prestar a atenção novamente na linguagem utilizada pelo telejornal durante a escalada. No entanto, o que prevaleceu foi a fala da pesquisadora, que enfatizou o quanto a linguagem pode ser utilizada para atribuir mais sentido aos fatos.

E os verbos, eles foram utilizados, não foram jogados ali. A forma dos verbos que eles utilizam, as palavras são colocadas de uma forma para chamar a atenção mesmo. Se você não estava prestando a atenção, a hora que ele fala “o presidente ataca”, “um arsenal”, “despedaça famílias”, “medo e destruição”. São palavras muito fortes. São palavras que estão ali propositalmente, tinha uma intenção para estarem ali. Foram colocadas de uma forma que chamassem a atenção e causassem um impacto e realmente causam. (P)

Diante da dificuldade apresentada pelo grupo em identificar os elementos que atribuem valor às notícias, prosseguimos com a atividade exibindo uma nova escalada do mesmo telejornal, porém, a edição de um dia anterior a primeira que foi exibida. Ao final, os estudantes foram questionados de forma direta pela pesquisadora se haviam percebido ou não as características do valor-notícia, conforme haviam discutido anteriormente. Assim, as respostas foram as seguintes:

A primeira notícia é aquela questão de atingir o maior número de pessoas, fala da aposentadoria, né e a do salário, né? (E01)

Isso, a aposentadoria e o salário das mulheres, que quanto mais estudam o salário delas não acompanha o dos homens. Então, um fato que abrange um número considerável de pessoas. Teve também a notícia do vulcão, um fato curioso e inusitado, não é sempre que ocorre. O ataque das piranhas. (P)

Seria a raridade? (E01)

Acho que mais curioso, talvez a raridade possa ser mais para o caso do vulcão, né?

Entretenimento não teve, né? (E07)

Teve sim. A notícia do racismo. (E02)

Neste caso, foi a notícia da celebridade. Casos de racismo acontecem todos os dias, mas dessa vez envolveu a filha de uma celebridade, no caso, o Bruno Gagliasso (ator). (P)

É válido enfatizar que, embora com algumas dificuldades, a discussão ganhou mais força a partir do exercício prático de análise crítica da abertura do telejornal. Os estudantes tiveram a oportunidade de identificar os critérios de noticiabilidade expostos pela teoria e perceber como eles se fazem presentes nas informações que temos acesso todos os dias.

Como aponta Caldas (2006, p. 123-124), os fatos divulgados pela mídia dizem respeito à sociedade, enquanto responsabilidade de todos.

A mídia nunca é, portanto, apenas um “testemunho da realidade”, como se ouve com frequência. Expressões como a antiga “aconteceu, virou manchete” ou “o fato real em tempo real”, entre tantas outras, estão longe da realidade da mídia. Trazer um fato à boca de cena, escolhendo-o para divulgar, implica deslocar um problema do âmbito quase pessoal, dando-lhe características de problema da sociedade, o qual, a partir disso, ficará sob responsabilidade coletiva (BACCEGA, 2003, p. 24).

Sendo assim, o mais importante neste exercício não foi ensinar conceitos específicos da área jornalística, mas sim, evidenciar o que tem valor notícia e como os fatos são organizados ao longo do seu processo produtivo. Mais especificamente, buscamos responder porque certas notícias ganham tamanho destaque, enquanto outras, nem sequer chegam ao conhecimento do público, como enfatizou a pesquisadora no excerto a seguir.

Então, esse exercício que a gente fez foi mais para vocês entenderem a forma como as notícias são colocadas e o que tem valor de notícia na mídia. Por que um fato é colocado mais em evidência do que outro. Ou por que um fato tão importante não é divulgado. (P)

- *O discurso publicitário*

O segundo artigo sugerido para a leitura: “*Usando crianças para vender: um estudo sobre infância e consumo na publicidade de revistas*” (ANDRADE E COSTA, 2010) vai muito ao encontro da temática trabalhada na primeira aula da proposta formativa, o consumo. Nele, as autoras discutem o quanto a relação infância e consumo é produtiva ao mercado econômico. Assim, este texto serviu como tema introdutório para tratar da influência exercida pela publicidade nas relações cotidianas.

Conforme aponta Bauman (2008), na “sociedade de consumidores” tudo é efêmero, nada é duradouro, tudo é descartável e todos precisam ser consumidores por vocação, inclusive as crianças, como destacam também Andrade e Costa (2010).

Durante a discussão do artigo, a pesquisadora explicou o quanto as propagandas infantis se valem das cores e elementos que encantam o universo infantil para conquistar a atenção das crianças.

O estudante (E07) chamou a atenção ao afirmar que nem sempre a publicidade busca atingir somente as crianças, mas os pais também.

Isso também é mais para atingir os pais também, né. A criança faz birra por que quer. Aí a mãe parece que se sente julgada porque a criança faz birra porque quer algo. (E07)

O estudante (E01) lembrou de um comercial da marca de bebidas *Red Bull* para destacar o quanto o discurso publicitário pode influenciar as atitudes do público.

Tem a propaganda do Red Bull te dá asas, aí não sei se é verdade. A pessoa foi tomar Red Bull e se jogou para ver se dava asas, entrou com um processo e ganhou a causa. (E01)

Diante do que foi exposto pelos estudantes, achamos válido citar o papel do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR) órgão brasileiro que regula a publicidade no país.

Então, toda publicidade que sai na TV, o Conar avalia aquela propaganda, para saber se ela está sendo destinada ao público certo, à idade adequada. Então, por exemplo, tem algumas obrigatoriedades na publicidade. Por exemplo, comercial de cerveja precisa constar um texto dizendo que bebida alcoólica é proibida para menores de 18 anos. Propaganda de carro, precisa constar um texto de respeito aos limites de velocidade e se beber não dirija. (P)

Na sequência, os estudantes assistiram a um filme publicitário veiculado em TV aberta no ano de 2012 para a rede de roupas femininas Marisa, no qual mulheres são elogiadas pelos sacrifícios realizados para obter o “corpo perfeito do verão”.

Muito criticada por incitar a busca incessante por padrões de beleza, a propaganda foi recebida de modo bastante negativo pelos telespectadores. O mesmo foi percebido nas falas dos participantes da proposta formativa ao analisarem o comercial.

Mostra o padrão e que para ser feliz no verão precisa ter o corpo todo certinho. As regras, chegar num objetivo. (E02)

A mulher é mostrada como um objeto, né? (E01)

Acho que incomoda mais a forma como é falado. A gente quer entrar no padrão, mas ninguém quer escutar isso, é imposto. (E07)

A reprodução de estereótipos é muito comum em mensagens jornalísticas e materiais publicitários. Biroli (2011) explica que tais representações podem ser determinadas por padrões e comportamentos socialmente definidos, estabelecidos em uma relação de poder, que orienta as ações dos indivíduos. Dessa forma, a sua presença nos discursos midiáticos “pode colaborar para seu impacto e permanência. Difundidos para um grande número de pessoas, transformam-

se em referências compartilhadas que fazem parte, simultaneamente, da experiência individual e social” (BIROLI, 2011, p. 84).

Em um outro exercício de análise crítica da mídia, foi proposto aos estudantes observar o discurso presente nas mensagens de propagandas de marcas de cerveja, nas quais, por muito tempo, predominou o culto ao corpo da mulher. Mais uma vez, houve o reforço de estereótipos e isso foi evidenciado por (E02).

Eu não gosto muito de cerveja, mas para algumas famílias é um absurdo a mulher beber cerveja. Agora os homens não, estão lá bebendo e as mulheres em casa, cozinhando, sendo que muitas usam a mulher para fazer a propaganda da cerveja. A mulher é o que? É o objeto! (E02)

Também foram apresentados dois anúncios publicitários com os tipos de seguros comercializados por uma instituição financeira, no qual foi solicitado aos participantes observar o direcionamento de sua mensagem, a que tipo de público estava destinada e a sua intencionalidade.

As respostas indicam que os estudantes foram capazes de identificar elementos da linguagem visual relacionada ao conteúdo, apontando o que estava em evidência. A sequência de diálogos revela essas observações.

Qual é a visão que o Banco normalmente que passar para a gente? (P)

Que ele dá o serviço que você precisa. (E02)

E que é um investimento seguro. Seguro porque estamos na época da crise e seguro é “dinheiro na veia”. Eles tiraram os empréstimos e durante a crise estão vendendo seguros. (E07)

Outra coisa que percebo também é que eles tentam passar a seguinte mensagem: “Não importa qual seja o seu problema, nós vamos resolver”. (P)

Acho que mostra tranquilidade, segurança, que eles são parceiros. (E07)

Amanda: Eles usam também aquela ideia da mão, dá ideia de futuro. (E02)

Assim foi finalizado o segundo encontro que, de modo geral, permitiu um trabalho bastante completo em termos de exposição de conteúdo e apresentação de novos conceitos aos estudantes. Embora, em boa parte da aula tenha predominado a fala da pesquisadora, em momentos em que se sentiam mais seguros, os participantes não hesitaram em emitir a sua opinião e se posicionar na discussão. Essa postura, certamente, ganhará mais consistência à

medida que os estudantes adquirirem novos conhecimentos para lidar com mais facilidade com exercícios de análise crítica da mídia.

6.2.1.3 3º Encontro (03/12/2017)

INFORMAÇÕES GERAIS

Responsável: Camila Venceslau Meira
 Orientação: Profª. Dra. Claudia Maria de Lima
 Disciplina: Seminários Especiais
 Turma: 4º ano – Licenciatura em Matemática
 Período: Noturno

DADOS DO ENCONTRO

Encontro: 3
 Data: 03/12/2017

OBJETIVOS

- Resgatar os principais aspectos do conceito de Mídia-educação, na perspectiva da análise crítica da mídia;
- Compreender como se dá o processo de produção de sentido nas mensagens midiáticas;
- Apresentar e refletir sobre os conceitos que compõem o mapa de leitura crítica da mídia: signos e representação.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Estudo do conceito de semiótica e dos aspectos que compõem o mapa de leitura crítica da mídia⁴⁵;
- Exercício coletivo de leitura crítica da mídia, observando os aspectos (signos, estruturas narrativas e representação): sequência de fotografias da seção “Foto Cotidiano” do portal de notícias Folha UOL (*online*).

CONCEITOS

- O estudo dos signos (semiótica) e a produção de sentido na linguagem midiática;
- Mapa de leitura crítica da mídia (signos e representação).

METODOLOGIA

- Exposição de programa radiofônico sobre o tema do encontro;
- Análise crítica de fotorreportagem.

BIBLIOGRAFIA / MATERIAL DE REFERÊNCIA

BLOG DA MÍDIA-EDUCAÇÃO. Programa de rádio “Língua, Linguagem, Linguafone”. Ago. 2011. Disponível em: <<https://medialiteracybrasil.net/page/3/?blogsub=confirming>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

SIQUEIRA. A. B. Leitura Crítica do Vídeo Clipe. In: Material Didático: Comunicação, Educação e Tecnologia. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Minas Gerais. Dez. 2014. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/abujokas/leitura-critica-do-video-clipe>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

SAYÃO, M. Folha UOL. Foto Cotidiano: Agentes do Bope ocupam morro no Rio. 10 ago. 2010, *online*. Disponível em: <<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/627-agentes-do-bope-ocupam-morro-no-rio>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

⁴⁵ O mapa de leitura crítica da mídia integra os conteúdos do material didático “Educação, Comunicação e Tecnologia” proposto pelo Projeto de Pesquisa “Mídia-educação no ensino médio – Integrando leitura e produção de conteúdo digital multimídia” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba (MG), coordenado pela pesquisadora Alexandra Bujokas Siqueira.

INDICATIVOS DOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

Capacidade para:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os modos como a mídia cria suas representações e as utiliza na produção de sentido das mensagens; - Desmontar a mensagem midiática utilizando o mapa de leitura crítica da mídia. |
|--|

a) Dimensão do processo formativo

O terceiro encontro ocorreu no dia 03 de dezembro de 2017 e buscou explorar o conceito de mídia-educação, na perspectiva da leitura crítica e a sua importância no contexto da formação de professores.

Para este dia, a docente responsável pela disciplina disponibilizou duas horas de aula por conta de atividades já programadas anteriormente com seus alunos. Dessa forma, foi necessário aguardar o seu término para que então iniciássemos o conteúdo organizado para aquele encontro.

Participaram da aula sete estudantes, que já demonstravam certo cansaço, algo que dificultou um pouco a sua concentração e o engajamento na atividade. Outro desafio apresentado nesta aula, foram os problemas técnicos com o equipamento multimídia (projektor), que seria utilizado para a exposição do conteúdo.

Por conta do imprevisto, foi preciso juntar os participantes da formação em torno de uma mesa, de modo que pudessem acompanhar a aula pelo computador da pesquisadora. A essa altura, também foi necessário reorganizar o conteúdo da aula, uma vez que, nos restou pouco mais de uma hora para finalizar o encontro.

Sendo assim, de forma breve, apresentamos aos estudantes o objetivo do encontro, que foi trabalhar o conceito de mídia-educação na perspectiva da leitura crítica da mídia, a partir da identificação dos signos e suas representações, conceitos oriundos dos estudos da Semiótica.

Também foi feita uma exposição a respeito do processo de produção de sentido que constituem as mensagens midiáticas. Para isso, trabalhamos com a proposta de mapa de leitura crítica da mídia (Siqueira, 2014), a partir de um exercício coletivo de análise de uma sequência de fotografias extraída de um portal de notícias, cujo objetivo foi identificar os signos e formas de representação contidos na estrutura da narrativa.

b) Dimensão dos conteúdos estudados e dos resultados da aprendizagem

Para introduzir o tema do terceiro encontro foi necessário retomar com os estudantes a importância da mídia-educação no contexto da formação de professores, afinal, assumir uma postura mídia-educativa implica, entre outras ações, reconhecer a natureza da informação, por meio de uma atitude autônoma e perceber como as suas representações são criadas (SIQUEIRA, 2013).

A proposta foi apresentar aos estudantes que é possível afastar-se dos textos e produtos midiáticos com a finalidade de desmontar a sua mensagem e compreender o que há por trás daquilo que representam e quais hipóteses podem ser tecidas a partir da interpretação do público.

Para isso, o conteúdo exposto tratou de conceitos originados da Semiótica⁴⁶, as ideias de signo e representação. Para Charles Peirce, um dos principais teóricos dos estudos semióticos, o signo pode ser definido como representação de um objeto. Não é o objeto em si, mas de certo modo, o representa e lhe atribui significado (SANTAELLA, 1998).

Para que os estudantes pudessem compreender melhor tais conceitos, foi reproduzido um áudio de um programa radiofônico educativo, no qual foram destacados os principais elementos que compõem os signos. Utilizamos também, imagens e tirinhas para exemplificar o conteúdo da proposta. O objetivo foi destacar a importância de se interpretar as diversas linguagens sógnicas (verbais e não-verbais) e explorar a ideia de representação da realidade.

Buckingham (2010) destaca que entre os componentes essenciais do letramento midiático, a compreensão de como a linguagem funciona é muito importante. Para o pesquisador,

Um indivíduo letrado é capaz não apenas de usar a língua, mas também compreender como ela funciona. Trata-se em parte de uma compreensão da gramática de certas formas de comunicação; mas envolve também uma consciência dos códigos e das convenções mais amplos de determinados gêneros (BUCKINGHAM, 2010, p. 50).

Assim, para que os estudantes compreendessem o funcionamento de tais códigos linguísticos, na sequência à exposição do conteúdo, seguimos com um exercício prático de leitura crítica de uma fotorreportagem publicada no portal de notícias Folha de S. Paulo (edição de 10/08/10).

⁴⁶ A Semiótica é compreendida como a ciência que procura interpretar os signos e as linguagens presentes nos fenômenos e objetos a nossa volta. (SANTAELLA, 1998).

Os principais elementos norteadores da discussão utilizaram como referência teórica os conceitos-chave da mídia-educação, reconhecidos internacionalmente por pesquisadores da área, entre eles, linguagem, representação, audiências e instituições de mídia (CERIGATTO; SIQUEIRA, 2017). No entanto, por conta do pouco tempo disponível, nesta atividade foram explorados apenas os conceitos de linguagem e representação.

Para isso, apresentamos aos estudantes o mapa de leitura crítica da mídia, no qual propõe desmontar o texto midiático, ou seja, observar como a sua estrutura foi construída, que tipo de linguagem foi utilizada para estabelecer sentido e representar a realidade, a que público se destina e como sua audiência negocia significados com as mensagens (CERIGATTO; SIQUEIRA, 2017).

Durante a atividade os estudantes deveriam observar uma sequência de fotografias⁴⁷ e responder a alguns questionamentos principais, a fim de levantar hipóteses sobre as mensagens transmitidas pelas imagens em análise.

Entre suas respostas, esperava-se que os alunos conseguissem perceber quais signos mais se destacaram e o que representavam, quem eram os personagens e suas funções na narrativa, quais valores poderiam ser associados a eles e os principais significados em destaque.

Guiados pelas perguntas de referência do mapa de leitura crítica da mídia, observou-se que os estudantes destacaram primeiramente os elementos visuais das imagens como, por exemplo, o cenário onde se deu os acontecimentos do fato noticiado e as características físicas das pessoas envolvidas, mas também, que conseguiram identificar alguns significados no contexto da fotorreportagem analisada.

Pra mim chama a atenção as armas dos policiais, as bandeirinhas do Brasil penduradas nas casas e as crianças de uniforme (escolar). Parece que querem falar, olha aqui está seguro agora com a nossa presença. (E07)

Outro participante observou a intenção crítica da mensagem e chamou a atenção para uma das imagens (foto nº 7 da sequência) onde agentes do Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE) do Rio de Janeiro estão parados em frente a um muro no qual destacam-se a ilustração de um palhaço portando armas e bombas e a seguinte frase: “*A alegria do palhaço é ver o circo pegar fogo!!*”.

⁴⁷ SAYÃO, M. **Folha UOL**. Agentes do BOPE ocupam morro no Rio. 10 ago. 2010 (*online*). Disponível em: <<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/627-agentes-do-bope-ocupam-morro-no-rio>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

Eu entendi assim, que os criminosos estão tirando sarro da situação (ideia do palhaço) e estão esperando apenas um descuido da polícia para tomar conta novamente. Acho que dá pra pensar essa leitura também, né? (E01)

Ao final, sugerimos aos estudantes que buscassem uma nova forma de representação da mensagem principal da fotorreportagem, porém, deveriam selecionar outros signos que não aqueles utilizados pelo veículo no qual a notícia foi divulgada. Assim, as respostas dos participantes caminharam no sentido de representar o fato noticiado sem destacar elementos que remetessem à violência. A nova proposta dos estudantes buscou evidenciar que a comunidade estava pacificada e protegida, como relatado por (E07).

Acho que não precisava mostrar tanto a polícia armada pra dar ideia que estão protegidos, com fuzil. Acho que mostrar as crianças na escola, caminhando pela comunidade tranquilas, felizes, ficaria melhor. (E07)

Ao se levar em consideração os objetivos da aula, é possível afirmar que a proposta principal da atividade foi cumprida, mesmo com o pouco tempo disponível. A ideia foi mostrar aos participantes o quanto as mensagens midiáticas podem carregar sentidos por trás de sua linguagem e como podemos identificar tais elementos na desconstrução do texto midiático.

É importante observar que, embora os estudantes não tenham tido muito tempo para debruçar-se sobre a atividade com mais possibilidades de análise, o encontro serviu para que o grupo compreendesse a dinâmica do processo de produção das mensagens midiáticas, de modo a reconhecer que todo texto (jornalístico ou publicitário) é carregado de sentido, possui uma intencionalidade diante do público e que as escolhas durante o processo produtivo são determinantes para a sua avaliação.

6.2.1.4 4º Encontro (19/12/2017)

INFORMAÇÕES GERAIS
Responsável: Camila Venceslau Meira Orientação: Prof ^a . Dra. Claudia Maria de Lima Disciplina: Seminários Especiais Turma: 4º ano – Licenciatura em Matemática Período: Noturno

DADOS DO ENCONTRO
Encontro: 4 Data: 19/12/2019

OBJETIVOS
-Refletir sobre o processo de manipulação nas mídias e o direcionamento das mensagens; -Discutir e refletir sobre o avanço de perfis falsos e das <i>fake news</i> nas redes sociais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

-Exercício de busca no *Google* para compreensão do conceito de direcionamento das mensagens midiáticas;
 -Apresentação e discussão da investigação da BBC News Brasil sobre perfis falsos utilizados para manipular a opinião pública nas eleições de 2014.

CONCEITOS

- Direcionamento das mensagens midiáticas no processo de produção midiática;
 - As *fake news* e os perfis falsos em redes sociais utilizados para manipular a opinião pública e sua influência nos resultados de eleições.

METODOLOGIA

-Exercício de busca no *Google*;
 -Exposição de conteúdo via *power point*.

BIBLIOGRAFIA / MATERIAL DE REFERÊNCIA

PRETTO, N. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26. n. 03. p. 305-316. Dez. 2010. Disponível em:
 <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a15.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2017.
 BBC NEWS BRASIL. Reportagem: **Exclusivo: Investigação revela exército de perfis falsos usados para influenciar eleições no Brasil**. Londres, dez., 2017, *online*. Disponível em:
 <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42172146>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
 GRAGNANI, J. Reportagem: Exclusivo: investigação revela exército de perfis falsos usados para influenciar eleições no Brasil. **BBC News Brasil**. Londres, 2017, *online*. Disponível em:
 <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42172146>>. Acesso em 10 dez. 2017.

INDICATIVOS DOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM**Capacidade para:**

- Compreender como o comportamento do público pode influenciar o direcionamento e consumo das mensagens midiáticas;
 - Perceber como as redes sociais podem ser utilizadas para influenciar e manipular a opinião pública.

a) Dimensão do processo formativo

O quarto encontro foi realizado no dia 19 de dezembro de 2017. Por conta de uma greve, o calendário de aulas da Universidade foi modificado e, dessa forma, o último bimestre deveria seguir até o final de janeiro de 2018. Neste dia foi possível perceber o quanto os estudantes já estavam cansados naquela altura do curso.

Como os encontros foram programados após o início da disciplina Seminários Especiais, na qual a proposta de formação foi inserida, algumas atividades já estavam agendadas junto ao grupo e, portanto, foi preciso respeitar. Neste dia, o combinado foi trabalharmos durante as duas primeiras aulas, as demais seriam utilizadas para uma palestra ministrada por um docente convidado pela professora da disciplina, a qual não fez parte dos registros da pesquisa.

Entre os objetivos do quarto encontro foi proposta uma reflexão a respeito do processo de direcionamento das mensagens midiáticas e de artifícios utilizados para a manipulação do público. Essa temática nos levou a discutir o avanço das *fake news* nas redes sociais.

Almeida, Doneda e Lemos (2018) explicam que as *fake news* representam um fenômeno de divulgação de textos falsos, contendo mentiras ou informações distorcidas acerca de algum assunto. Segundo os pesquisadores, as notícias falsas têm o poder de se espalhar com grande velocidade devido ao fato de que as redes sociais e outras plataformas digitais, como, o *Google* e *Youtube* apresentam um alcance global instantâneo.

A atividade se iniciou com uma proposta de exercício de pesquisa no *Google*. O grupo deveria utilizar seus *smartphones* para buscar algum produto ou assunto na internet. Na sequência, deveriam verificar se receberiam sugestões de propagandas ou conteúdo específico daquilo que foi procurado por eles.

A proposta teve por objetivo mostrar aos estudantes que os “rastros” deixados durante a navegação na rede podem ser utilizados para manipular o comportamento do usuário, seja em relação ao que ele consome ou venha a pensar, uma vez que, este pode ser um mecanismo eficiente na propagação de conteúdo específico e direcionado com base no perfil do público-alvo.

Para embasar as discussões, foi sugerida ao grupo a leitura de uma reportagem divulgada pela agência de notícias *BBC Brasil*, na qual foi denunciada a existência de perfis falsos em redes sociais da Internet, utilizados para propagar notícias falsas e manipular a opinião pública no período eleitoral de 2014. Os resultados dessa discussão podem ser acompanhados na sequência.

b) Dimensão dos conteúdos estudados e dos resultados da aprendizagem

A reportagem investigativa da *BBC Brasil* indicou a existência de uma empresa no Rio de Janeiro responsável por espalhar notícias falsas para manipular a opinião pública durante a eleição presidencial em 2014.

A investigação identificou o que pesquisadores do Brasil e do exterior tem chamado de “*ciborgues*”, robôs com características e atitudes humanas nas redes sociais.

Fábio Mailini, pesquisador do Laboratório de Estudos sobre Imagem e Cibercultura (LABIC), da Universidade Federal do Espírito Santo, afirma que “os *ciborgues* geram cortinas de fumaça, orientando discussões para determinados temas, atacando adversários políticos e

criando rumores, com clima de ‘já ganhou’ ou ‘já perdeu’ ” (GRAGNANI, 2017, *online*), o que pode influenciar diretamente no comportamento do público.

Fenômeno que a nosso ver apresenta certa relação com o que nos chama a atenção Pretto (2010) a respeito das tecnologias digitais ou *tecnologias da inteligência*, denominadas há muito tempo atrás por Pierre Levy (LÉVY, 1993).

Hoje, passamos a ter um conjunto de tecnologias que não mais operam na perspectiva de amplificar os sentidos, mas que passam a operar com as ideias propriamente ditas. Em outras palavras, máquinas que não mais estão apenas a serviço do homem, mas que com ele interagem, formando um conjunto homem-máquina pleno de significado (PRETTO, 2010, p. 310).

Como lembra Pretto (2010), as tecnologias digitais permitiram maior autonomia do usuário em relação ao acesso às informações e à produção de conhecimento. No entanto, essa “liberdade” permitiu, ao mesmo tempo, a disseminação de conteúdos diversos, que nem sempre são confiáveis ou verdadeiros.

Assim, durante a exposição do conteúdo, defendemos junto ao grupo a importância de promover o debate a respeito da educação midiática, a fim de criar condições para adquirir novos hábitos e habilidades necessárias para acessar, consumir e produzir conteúdos midiáticos com mais responsabilidade. Acredita-se que este seja um caminho bastante viável no combate e enfrentamento das *fake news*.

Ao final do encontro, foi possível perceber que a experiência possibilitou a oportunidade de refletir um tema tão atual no contexto mundial, como tem se tornado o avanço das notícias falsas em tempos de mídias digitais.

Nesta etapa, não foram extraídos exemplos de falas dos participantes, uma vez que, boa parte do tempo foi utilizada pela pesquisadora para exposição dos dados da investigação da agência de notícias BBC Brasil. E também porque não houve participação do grupo no sentido de uma análise mais crítica do conteúdo abordado.

No entanto, é importante frisar que a informação da existência de perfis falsos na internet para disseminar notícias mentirosas nas eleições brasileiras ainda era desconhecida pelos estudantes e que lhes chamou a atenção o fato dessa alternativa ser utilizada tão amplamente por autoridades políticas. A observação de (E05) revela essa percepção.

Nossa, eles (os políticos) fazem de tudo para enganar as pessoas e conseguir votos. É muito legal a gente ficar sabendo disso (resultados da investigação jornalística). Serve para a gente ficar mais atento. (E05)

6.2.1.5 5º Encontro (09/01/2018) – cancelado**INFORMAÇÕES GERAIS**

Responsável: Camila Venceslau Meira
 Orientação: Prof^ª. Dra. Claudia Maria de Lima
 Disciplina: Seminários Especiais
 Turma: 4º ano – Licenciatura em Matemática
 Período: Noturno

DADOS DO ENCONTRO

Encontro: 5
 Data: 09/01/2018

OBJETIVOS

- Discutir e estabelecer relações entre as temáticas levantadas pelo filme “O menino e o mundo” e a sociedade contemporânea;
- Estabelecer relações entre os temas levantados pelo filme e os discursos veiculados pela mídia.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Exibição do filme “O menino e o mundo”;
- Discussão a partir de temáticas levantadas pelo filme e as relações estabelecidas com a sociedade atual e com discursos veiculados pela mídia, entre eles: Desigualdades social e racial (análise de dados com os números da desigualdade no Brasil); Questões sobre êxodo rural, migrações e imigrações (análise crítica das capas das revistas Veja e Isto é sobre a crise de refugiados sírios); Trabalho escravo (discussão da reportagem com denúncia de trabalho escravo em SP - Repórter Brasil – ONG de Jornalismo e Pesquisa); Reforma trabalhista (discussão de dados apresentados em reportagem da Repórter Brasil – ONG de Jornalismo e Pesquisa);
- Análise crítica da fotografia da matéria “Foto de menino durante o *réveillon* de Copacabana causa polêmica nas redes sociais” – Portal O Globo.

CONCEITOS**Estudo da narrativa do filme “O menino e o mundo”**

- Estética do filme;
- Estrutura da narrativa;
- Características das personagens;
- Simbologia do filme.

METODOLOGIA

- Exibição de filme;
- Discussão coletiva a respeito das principais ideias levantadas pela trama, relacionando com temas da atualidade.

BIBLIOGRAFIA / MATERIAL DE REFERÊNCIA

Filme “O menino e o mundo” (2014). Direção: Alê de Abreu. Duração: 01h35min. Gênero: Animação.
 Desigualdades social e racial:
 OXFAM BRASIL. Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/o-que-fazemos/desigualdades-nas-cidades>>. Acesso em: 03 jan. 2018.
 Crise de refugiados na Síria:

REVISTA VEJA (edição 2442 de 09/09/2015). Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/edicoes-veja/2442>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

Trabalho escravo:
ONG REPÓRTER BRA. Reportagem: Animale é flagrada com trabalho escravo. Dez. 2017. 2'38". Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=Ktdn_GCGybU&t=27s>. Acesso em: 03 jan. 2018.

Reforma Trabalhista:
ONG REPÓRTER BRASIL. Reportagem: “Reforma trabalhista: maior parte da mídia não aborda o impacto negativo das mudanças”. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2017/06/reforma-trabalhista-maior-parte-da-midia-nao-aborda-o-impacto-negativo-das-mudancas/>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

PORTAL O GLOBO – Matéria: “Foto de menino durante o réveillon de Copacabana causa polêmica nas redes sociais”. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/foto-de-menino-durante-reveillon-de-copacabana-causa-polemica-nas-redes-sociais-22246229>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

INDICATIVOS DOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

Capacidade para:

- Analisar criticamente o filme exibido;
- Selecionar uma notícia e comparar o modo como a mesma informação é tratada por três diferentes veículos da mídia, a partir de uma análise detalhada dos elementos que a compõe.

a) Dimensão do processo formativo

O quinto encontro da proposta formativa estava previsto para ocorrer no dia 09/01/2018, porém, neste dia, compareceram à aula apenas dois alunos e, por este motivo, as atividades previstas foram canceladas e transferidas para o encontro de 16/01/2018.

A ausência dos alunos pode ser justificada por esta ter sido a primeira semana de aula após o recesso entre o Natal e Ano Novo. A Universidade ainda permanecia em aula, devido a um período de greve em meses anteriores, que atrasou o calendário acadêmico e adiou as férias.

Tais imprevistos contribuíram para reforçar a ideia de que é preciso tempo para estabelecer uma relação de confiança com os alunos, afinal, a proposta de trabalhar as mídias no contexto da disciplina Seminários Especiais não foi imposta, mas um processo dialógico, que indicava que era preciso haver interesse por partes dos alunos.

Desse modo, entendeu-se que este é um desafio contínuo que o professor precisa ser capaz de identificar, com vistas a criar novas possibilidades para tornar sua aula mais eficiente e significativa para todos os envolvidos.

b) Dimensão do conteúdo previsto

O conteúdo previa a exibição do filme “O menino e o mundo”, animação dirigida por Alê de Abreu, lançada em 2014 e a discussão coletiva a partir de suas principais temáticas,

estabelecendo relações com a sociedade, entre elas, o avanço das tecnologias e suas implicações para o mundo do trabalho e as desigualdades sociais.

Após as discussões suscitadas pelo filme, seria sugerido aos alunos que fizessem uma exposição das temáticas que mais lhes chamaram a atenção, a partir de uma reflexão crítica da obra.

Na sequência, seria proposta uma atividade para ser entregue no encontro seguinte com exemplos de temas levantados pelo filme e retratados por três veículos de comunicação diferentes. A proposta visava comparar e avaliar a forma como um mesmo assunto pode ser divulgado por veículos distintos. Tinha por objetivos promover a leitura crítica das informações selecionadas e incentivar os participantes a resgatarem os principais aspectos da mídia-educação estudados e debatidos em encontros anteriores.

6.2.1.6 6º Encontro (16/01/2018)

INFORMAÇÕES GERAIS

Responsável: Camila Venceslau Meira
 Orientação: Profª. Dra. Claudia Maria de Lima
 Disciplina: Seminários Especiais
 Turma: 4º ano – Licenciatura em Matemática
 Período: Noturno

DADOS DO ENCONTRO

Encontro: 6
 Data: 16/01/2018

OBJETIVOS

- Discutir e estabelecer relações entre as temáticas levantadas pelo filme “O menino e o mundo” e a sociedade contemporânea;
- Estabelecer relações entre os temas levantados pelo filme e os discursos veiculados pela mídia;
- Avaliar o potencial crítico e criativo dos estudantes por meio da atividade final de avaliação;
- Realizar o balanço final da proposta de formação.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Exibição do filme “O menino e o mundo”;
- Discussão a partir de temáticas levantadas pelo filme e suas relações com a sociedade atual e os discursos veiculados pela mídia;
- Atividade final, compartilhada via formulários do *Google*, contendo três questões para a avaliação da compreensão crítica e criativa dos estudantes (em grupo);
- Apresentações dos resultados da atividade final;
- Balanço final da proposta de formação em mídia-educação.

CONCEITOS

- Estudo da narrativa do filme “O menino e o mundo”**
- Estética do filme;
 - Estrutura da narrativa;

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Características das personagens; - Simbologia do filme. |
|--|

METODOLOGIA

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Exibição e análise crítica de filme; - Aplicação de questionário final de avaliação; - Balanço geral da proposta formativa. |
|---|

BIBLIOGRAFIA / MATERIAL DE REFERÊNCIA
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Filme “O menino e o mundo” (2014)
Gênero: Animação
Direção: Alê de Abreu
Duração: 01h35min - Questionário aplicado via formulários do <i>Google</i> contendo três questões (Apêndice F) |
|--|

INDICATIVOS DOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

Capacidade para:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Resgatar os principais conceitos trabalhados ao longo da formação; - Desenvolver uma análise crítica como proposta de atividade final. |
|---|

a) Dimensão do processo formativo

O último encontro realizado em 16/01/2018 contou com a presença de sete alunos, número bem melhor que o da semana anterior, quando apenas dois estudantes compareceram, o que impossibilitou o andamento das atividades programadas.

Devido ao cancelamento da última aula, o conteúdo que seria estudado no quinto encontro foi reorganizado para este dia.

Para que fosse possível realizar toda a programação foram necessárias algumas adaptações, afinal, para este encontro estava previsto um balanço geral da proposta formativa e os alunos precisariam de tempo para executá-lo.

No início da aula foi possível perceber que os alunos não demonstraram muito interesse pela primeira atividade proposta, na qual estava prevista a exibição da animação “O menino e o mundo”. Isso ocorreu, pois, de acordo com os próprios estudantes, a experiência com o filme exibido no primeiro encontro lhes causou estranhamento ou, como eles mesmos definiram, “sono”.

Mais uma vez, foi necessário superar este desafio e tornar o tema do encontro interessante aos participantes. Dessa forma, a aula foi dividida em dois momentos, primeiro, a exibição do filme com uma breve discussão em torno de suas temáticas. Logo depois, foi

proposto que os estudantes formassem duplas ou trios para responder ao questionário de avaliação⁴⁸ e síntese da proposta formativa (Apêndice F).

b) Dimensão dos conteúdos estudados e dos resultados da aprendizagem

O filme selecionado intitula-se “O menino e o mundo”, uma animação brasileira dirigida pelo cineasta Alê de Abreu, com duração de aproximadamente uma hora. Durante sua exibição, os alunos foram anotando as temáticas que mais lhes chamaram a atenção para discutirem com a turma posteriormente.

Questionados a respeito da interpretação que fizeram do filme, os estudantes foram breves em seus comentários, conforme revelam os trechos a seguir onde tratam, especificamente, da ideia principal da trama.

Eu observei que todo filho se espelha no pai. O pai vai trabalhar e o filho, que seu não me engano, no futuro, ele iria trabalhar como o pai. (E05)

Acho que todo o filme trouxe a visão do menino sobre a realidade. O filme chama o menino e o mundo, mas deveria se chamar o menino e o mundo dele (risos). (E02)

No início, quando começou o filme, parecia que o mundo dele era só ali, depois, ele descobriu um mundo enorme. (E05)

Diante das respostas, foi necessário que a pesquisadora resumisse o contexto do filme e finalizasse o momento da discussão, pois uma análise mais detalhada demandaria tempo de aula, o que àquela altura, já não seria possível, tendo em vista que aquele foi o último encontro com o grupo e ainda haviam outras atividades programadas.

É um menino que está descobrindo o mundo e todas as relações que existem nesse mundo. São relações que nós vivemos hoje e que, muitas vezes, a gente passa por elas e nem se dá conta. Então, para ele (o menino), naquele olhar ingênuo, é um mundo totalmente diferente, confuso.

No filme, parece que é o pai que vai embora, mas depois, vocês percebem que a roupinha usada pelo menino é a mesma do pai? Essa é a ideia, o menino conseguir se ver num mundo futuro. Como seriam essas relações? Ele sai do campo e vai para a cidade e a partir daí ele começa a perceber e a conhecer esse novo mundo. (P)

⁴⁸ O termo avaliação foi utilizado no sentido de verificar se a proposta formativa foi significativa aos estudantes e o que eles apreenderam do processo. Dessa forma, os mesmos não foram avaliados por meio de nota.

Na sequência, os estudantes se organizaram em três grupos, formados por dois ou três alunos cada. Deveriam responder a três questões discursivas a respeito de todo o conteúdo já trabalhado ao longo dos encontros.

Procurou-se resgatar os principais elementos dos textos/produtos midiáticos trabalhados ao longo da formação, a fim de que pudessem avaliar ética e esteticamente o que tem sido oferecido pela mídia (FANTIN, 2006). Assim, ao final, o objetivo foi verificar a contribuição da proposta de formação para o processo de apropriação crítica do futuro professor.

A opção pelo trabalho em grupo teve por objetivo incentivar o diálogo e a troca entre os participantes. Estes são identificados no relatório por *Grupo 01*, *Grupo 02* e *Grupo 03*.

A interpretação dos dados contidos nas respostas dos questionários utilizou as técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), a qual permitiu classificar os elementos de significação dos textos analisados em categorias, organizadas em tabelas compostas pela frequência de sua ocorrência, conforme apresentamos na sequência.

- *Compreensão do grupo sobre leitura crítica da mídia*

A primeira questão buscou verificar o que os estudantes haviam apreendido passados os encontros formativos e em que medida a proposta contribuiu para a formação dos participantes. As categorias foram organizadas na Tabela 08.

Tabela 08: Compreensão do conceito de leitura crítica da mídia pelo grupo

Categoria	Frequência*
<i>Compreensão da informação</i>	02
<i>Avaliação da informação</i>	01
<i>Direito à informação</i>	01
<i>Facilidade de acesso às mídias</i>	01
<i>Interação com as mídias</i>	01
<i>Liberdade de expressão e comunicação</i>	01
Total	07

Fonte: organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados.

*A frequência refere-se ao número de argumentos e não ao número de sujeitos participantes.

Para analisar os dados contidos na Tabela 08 é fundamental que retomemos os resultados obtidos a partir das respostas do primeiro questionário (Apêndice E) aplicado no início da formação. Uma referência, que pode nos indicar se os estudantes avançaram na apreensão do conceito e, se de fato, se apropriaram dele.

Antes da proposta de formação, os estudantes atribuíam o ser crítico à capacidade de avaliar criticamente o que é oferecido pelas mídias e as condições de discernir sobre o que é verdadeiro ou falso.

Nesta etapa final, os participantes continuaram a relacionar a criticidade aos aspectos de compreensão e avaliação da informação, no entanto, apresentaram outros argumentos, do qual organizamos seis categorias: “Compreensão da informação” (02 ocorrências); “Avaliação da informação”; “Direito à informação”; “Facilidade de acesso às mídias”; “Interação com as mídias”; “Liberdade de expressão e comunicação”, com uma ocorrência cada uma delas.

Assim, retomamos o pensamento de Fantin (2006; 2011), que diz que mais do que ensinar a selecionar o que vem das mídias, o professor e a escola precisam estimular a postura crítica e criadora de seus alunos e, sobretudo, educar para a cidadania.

Os dados revelam que o processo de apreensão crítica não é construído de uma hora para a outra, mas exige um exercício de reflexão, que vai além de apenas selecionar o que a mídia produz.

No mesmo sentido caminharam as demais justificativas dos participantes, das quais classificamos as categorias com uma ocorrência cada. Em suas respostas os estudantes defenderam que uma postura crítica diante das mídias significa ter acesso à informação, poder se expressar livremente e interagir com elas. Para os estudantes a informação é vista como um direito.

Tais categorias relacionam-se com os conceitos que orientam os estudos em mídia-educação, descritos como competências básicas pelo documento curricular elaborado pela UNESCO, voltado à formação de professores para a literacia midiática e uso das mídias na educação (UNESCO, 2013; SIQUEIRA, 2014).

Assim, podemos afirmar que, ao final da proposta, os estudantes conseguiram avançar um pouco mais em sua argumentação, o que nos parece ir ao encontro dos objetivos da mídia-educação, ou seja, construir o posicionamento crítico e criar condições para o desenvolvimento cidadão, como revelam os argumentos de (E05) e (E06), membros do Grupo 02.

Leitura crítica da mídia é a liberdade de expressão que todos nós temos, seja pelo direito de transmitir, opinar e receber quaisquer informações por diferentes meios de comunicação como, por exemplo, televisão, jornal, rádio e internet. Grupo 02 (E05 e E06)

Parece ter ficado claro aos estudantes do Grupo 02 que a comunicação é um direito e que emitir opiniões e expressar-se sobre os fatos retratados na mídia configura-se numa postura cidadã.

- *Exercícios de leitura crítica*

No primeiro encontro da proposta de formação foi exibido aos alunos, como parte do cronograma de atividades, o filme “1,99 – Um supermercado que vende palavras”, dirigido por Marcelo Masagão. Durante as discussões buscamos refletir as temáticas apresentadas, a fim de estabelecer relações com a sociedade contemporânea. Dessa forma, voltamos a fazer este exercício de análise crítica para verificar se novas interpretações poderiam ser feitas nessa fase final, levando em consideração todo o percurso da formação. As categorias são apresentadas na sequência, na Tabela 09.

Tabela 09: Percepção dos estudantes sobre as relações entre a sociedade e o mundo do consumo

Categoria	Frequência*
<i>Fetichismo</i>	05
<i>Controle/subordinação</i>	04
<i>Polarização</i>	04
<i>Consumismo</i>	02
<i>Convencimento</i>	02
Total	17

Fonte: organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados.

*A frequência refere-se ao número de argumentos e não ao número de sujeitos participantes.

A Tabela 09 demonstra os temas mais recorrentes nas respostas dos estudantes. Estes assuntos foram categorizados em: “Fetichismo” (05 ocorrências); “Controle/subordinação” (04 ocorrências); “Polarização” (04 ocorrências); “Consumismo” (02 ocorrências) e “Convencimento” (02 ocorrências).

Nas respostas dos estudantes destacou-se a crítica ao fetichismo, que no filme é representada pela pseudo ideia de felicidade vivenciada pelos consumidores de sensações. Os excertos abaixo evidenciam essa constatação.

A mensagem que o filme passa traz à tona o poder das palavras na vida do homem, por exemplo: como uma palavra pode mudar o sentimento, caráter, história, cultura, costumes, comportamento etc. Grupo 02 (E06, E05)

Com relação a sociedade atual, podemos relacionar que uma minoria retém um poder aquisitivo alto, por isso, controlam o consumismo de forma que

aproveitam mais os prazeres, não consomem somente para viver. Grupo 03 (E04, E08, E09)

Essa mensagem é fortemente reforçada ao longo do filme, seja pelos personagens que consomem ideias produzidas pela sociedade ou ao poder que é atribuído às mercadorias, enquanto detentoras de uma capacidade, quase que mágica, capaz de transformar o indivíduo em um ser mais completo e feliz (BAUMAN, 2008).

Na sociedade do “hiper”, denominada por Lipovetsky (2004), o consumo destaca-se como um dos exageros do mundo pós-moderno. Um hiperconsumo que toma cada vez mais espaço na vida social, visto como satisfação individual e motivo do prazer. Este é o sentido do fetiche, que ao longo do filme parece dominar os sujeitos que daquele mundo fazem parte.

Essa percepção também foi registrada pelos estudantes em suas análises da obra. A categoria “controle/subordinação” é registrada quatro vezes nas respostas, assim como a categoria “polarização”, também com quatro ocorrências.

Ficou claro aos participantes o quanto o filme valoriza o retrato dos opostos, consumidores e não consumidores; limpos *versus* sujos; incluídos contra excluídos. Abaixo segue um trecho de uma dessas respostas dada pelos estudantes do Grupo 03.

É uma sociedade que apresenta discriminação racial, pois os que estão lá dentro e, que não são brancos, estão lá apenas para trabalhar. Na sociedade atual muitos lugares são assim devido ao preconceito. Relacionamos o filme também com o ser humano, como ele quer ser visto pela sociedade em relação ao status e a aparência. Grupo 03 (E04, E08, E09)

Este é também o retrato das sociedades líquido modernas, onde o ter significa muito mais que o ser. Na qual perde-se a essência e tudo se esvai num mundo líquido, instantâneo e fluido em todos os sentidos, nas relações humanas, no trabalho, nos valores e, principalmente, nas formas de produzir e consumir. Uma sociedade que nunca se satisfaz, altamente preocupada em criar e manter consumidores, desde muito cedo (BAUMAN, 2009).

O Grupo 01 (E02, E03) não conseguiu registrar suas respostas no questionário *online* por conta de um problema com o computador do laboratório, no qual as aulas foram realizadas. Dessa forma, os participantes optaram por expor oralmente sua análise do filme. Embora não citem Bauman (2008; 2009), sua interpretação foi ao encontro do pensamento do sociólogo.

Eu lembro que a gente falou das necessidades pessoais que o marketing utiliza para atingir a gente e convencer a gente a consumir. As frases que sempre usavam “você é único”, “o belo”, “você é capaz”.

*Tem sempre também, a busca por uma vida mais prolongada, onde tem aquelas máquinas que eles entram e a discrepância entre a realidade de quem pode viver nesse mundo do consumismo e o pessoal que fica lá fora, tentando entrar nesse mundo. Aí faz a relação também com a máquina do cartão. Eles colocam relações assim, até meio pesadas do dia a dia, essa noção que você acha que está no controle, mas na verdade você não está. Tem alguém te controlando. É isso. **Grupo 01 (E02 e E03)***

Por fim, a última questão teve por objetivo estimular os estudantes a realizarem um exercício de leitura crítica de modo mais autônomo. Para isso, deveriam selecionar um produto midiático de sua escolha, realizar a análise crítica dos seus elementos (textos, contextos e conteúdos) e relacioná-los com os temas levantados pela animação “O menino e o mundo”, que haviam acabado de assistir.

Os estudantes utilizaram a Internet para buscar o material que seria analisado. O Grupo 01 optou por um filme publicitário criado para o lançamento do novo veículo da montadora de automóveis Ford, cujo o título é “Transforme sua imaginação em ação. Novo EcoSport 2018”. O Grupo 02 selecionou uma reportagem no portal de notícias da Globo G1, intitulada “O êxodo rohingya” e o Grupo 03 fez sua análise a partir da letra da música “Opressão Militar”, da banda Parasitas.

Os temas analisados durante o exercício foram organizados em 12 categorias. As respostas do Grupo 01 originaram três delas, o Grupo 02 cinco e o Grupo 03 quatro. Todas apresentaram uma ocorrência cada, conforme exposto na Tabela 10.

Tabela 10: Exercício de leitura crítica da mídia

Categorias (temas)	Frequência*
Grupo 01 (Filme publicitário)	
<i>Estratégias de marketing</i>	01
<i>Processos de produção industrial</i>	01
<i>Revolução industrial</i>	01
Subtotal	03
Grupo 02 (Reportagem)	
<i>Êxodo rural</i>	01
<i>Preconceito religioso (contra mulçumanos)</i>	01
<i>Problemas sociais</i>	01
<i>Refugiados</i>	01
<i>Violência</i>	01
Subtotal	05
Grupo 03 (Música)	
<i>Falta de liberdade</i>	01
<i>Força e poder (dominação)</i>	01
<i>Oposição entre ricos e pobres</i>	01
<i>Repressão militar</i>	01
Subtotal	04
Total	12

Fonte: organizado pela pesquisadora, a partir da coleta de dados.

*A frequência refere-se ao número de argumentos e não ao número de sujeitos participantes.

Sobre o trabalho de leitura crítica, Siqueira e Cerigatto (2012, p. 243) apontam que “as análises textuais e de contexto têm como objetivo principal “fazer do familiar, estranho”, para formar um ponto de vista crítico”. As autoras orientam que ao “desmontar um texto midiático” é preciso examinar padrões de linguagem e valores decorrentes do modo como as mensagens são organizadas.

Ao analisar o filme publicitário, o Grupo 01 destacou os processos de produção industrial. No filme, o menino, em busca de melhores condições de trabalho, sai do campo para viver na cidade e lá se depara com novos modos de vida, para os quais ele precisa se adaptar para sobreviver.

São as características da sociedade pós-moderna, do “hiper” e das relações líquidas (LIPOVETSKY, 2004; BAUMAN, 2009), na qual o consumo desenfreado traz consequências graves ao ser humano, entre elas, isolamento, poluição, desmatamento, apatia. Todas vivenciadas pelo garoto do filme.

A leitura crítica efetuada pelo Grupo 01 destacou a linguagem publicitária como estratégia de persuasão e convencimento nas relações de consumo.

[...] queria deixar enfatizado quantas vezes eles utilizam a palavra imaginação nesse vídeo. A palavra imaginação é legal, porque no Google Adwords quando você coloca as palavras mais usadas no marketing digital, você vê quantas pesquisas tem para aquela palavra. Aí tem um estudo que eu até tentei procurar, mas eu não achei, que diz que aumenta 30% da venda do marketing digital quando utilizam as palavras “imaginação” e “você”.
Grupo 01 (E02 e E03)

A pesquisa citada pelo Grupo 01 indica que a palavra “imaginação” tem alto poder de atuação no subconsciente humano. De acordo com César Frazão, especialista em vendas e responsável pelo estudo, a explicação para a força empregada nessa e em outras palavras durante a negociação, é porque a decisão de compra é mais emocional que racional. Portanto, quanto mais envolvido emocionalmente o cliente estiver, mais suscetível a adquirir o produto (FRAZÃO, 2014).

Na sequência, os integrantes do Grupo 02 apresentaram as semelhanças existentes entre o filme “O menino e o mundo” e uma reportagem do portal de notícias da Globo G1, que tratava da crise de refugiados islâmicos de Mianmar (Birmânia), país asiático.

Considerada uma conflito humanitário, até aquele momento (agosto de 2017), mais de 300 mil pessoas já haviam atravessado a fronteira para Bangladesh em busca de refúgio, uma vez que em seu país de origem estavam sofrendo pela violência e perseguição por serem vistos como apátridas⁴⁹.

O Grupo 02 identificou a proximidade entre o contexto social do filme - que retrata a saída do homem do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida e trabalho - com um problema social grave e bastante atual como tem se mostrado a crise imigratória pelo mundo.

Atualmente, o êxodo rural não é tão evidente, no entanto, há outros tipos de êxodos como, por exemplo, refugiados em busca de melhores condições de vida, migrantes que vão trabalhar em diferentes países e pessoas que saem do interior para trabalhar na capital. **Grupo 02 (E05 e E05)**

Na sequência, os participantes do Grupo 03 chamaram a atenção para um momento do filme que revela a dualidade entre o mundo dos sonhos da infância do menino e o pesadelo vivenciado por ele na cidade grande. Entre os diversos desafios e dificuldades enfrentados pela

⁴⁹ A lei birmanesa de nacionalidade, de 1982, especifica que apenas grupos étnicos que possam demonstrar sua presença no território antes de 1823 têm o direito de obter a nacionalidade birmanesa.

figura do adulto na animação, está o período do regime militar, representado pelo duelo entre soldados e a fênix⁵⁰.

A crítica do filme a temas tão contemporâneos dialoga com a música escolhida pelos estudantes no exercício de análise, cuja letra faz referência, principalmente, à falta de liberdade gerada pela repressão militar. A música intitulada “Opressão Militar” é da banda brasileira “Parasitas”.

No filme, ao mesmo tempo em que a morte da fênix simboliza a repressão à liberdade, ou ainda, a luta de forças entre classes distintas (pobres x ricos), pode ser interpretada também, como sinal de esperança e renascimento diante de um período tão difícil da história brasileira como foi a ditadura militar. É interessante perceber que os estudantes associaram os signos presentes nas cenas do filme com a mensagem que a trama pretendia passar ao seu público.

*No momento em que os soldados reprimem os músicos por estarem aproveitando a sua liberdade, esta cena é representada pelo duelo entre a fênix e outra ave que simboliza as forças armadas. A fênix é morta e isso significa a falta de liberdade do povo de classe mais baixa (trabalhadores), o que também revela quem tinha mais força e poder naquele período. **Grupo 03 (E04, E08, E09)***

O estranhamento do texto midiático apontado por Siqueira e Cerigatto (2012) consiste em identificar as representações que sustentam a mensagem e a presença de signos, a fim de tecer hipóteses de interpretação (SIQUEIRA, 2013). Neste caso, a linguagem visual, composta pelas imagens do filme, contribuiu para a produção de sentido.

Segundo Santaella (1998), a Semiótica Peirciana oferece condições para descrever e interpretar diversas linguagens sógnicas, entre elas, um poema, uma peça de teatro, um filme ou uma música, como foi o caso do Grupo 03, que selecionou a letra de uma canção para dialogar com a animação “O menino e o mundo”. Abaixo segue um trecho da letra, o que justifica os argumentos citados pelo grupo anteriormente.

*Instituição militar protege os mais ricos
E com sua violência controla os reprimidos
Comandados para explorar a população
Ameaças são feitas “para o bem da nação”
(Trecho da música Opressão Militar, banda Parasitas)*

⁵⁰ Pássaro semelhante a uma águia, considerado pela mitologia grega símbolo de renovação da vida, dada a sua capacidade de morrer e renascer das cinzas. Disponível em: <<https://www.webestudante.com.br>>. Acesso em 25 jan. 2019.

Para Siqueira (2013, p. 6), “essa é a natureza da leitura crítica” defendida pela mídia-educação. É a tomada de consciência dos processos utilizados para atribuir sentido às mensagens. Ou seja, quando saímos “de uma posição de consumidores cotidianos, para analistas de mídia” (SIQUEIRA, 2013, p. 7).

É interessante também, retomar o pensamento de Buckingham (2012) a respeito do que para ele vem a ser o papel da crítica em um trabalho de educação para as mídias. Cabe destacar o seu alerta sobre o que considerar como competência crítica, quando estamos diante de um trabalho de formação. Para o autor, isso não significa dizer que:

[...] as audiências já sejam ou sempre sejam “extremamente” capazes e críticas, ou que saibam tudo que precisam saber. Tampouco significa que podemos jogar fora as ferramentas e perspectivas críticas que empregamos para analisar a mídia. Podemos aceitar, sim, que as audiências sejam ativas, discriminadoras e de fato “críticas” – porém, ao mesmo tempo, também reconhecendo que há aspectos que geralmente desconhecem a respeito das mídias e que, de fato, precisam saber (BUCKINGHAM, 2012, p. 52).

Por isso, a nossa proposta de formação em mídia-educação considerou o que os estudantes sabiam e o que não sabiam sobre a mídia e, mais que isso, procurou chamar a sua atenção para a forma como se relacionam com ela.

6.3 Avaliação da proposta formativa e suas possíveis contribuições para o futuro professor

Nesta seção, será avaliada em que medida a proposta de formação em mídia-educação contribuiu para o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes. Retomamos as orientações do referencial de Fantin (2006), que permeou todo o desenvolvimento dessa pesquisa, entendendo a mídia-educação como possibilidade de educação para/sobre, com e através das mídias.

Nesse sentido, avaliamos cada uma das etapas de desenvolvimento da proposta e todos os encontros, inclusive aquele que não ocorreu, com o objetivo de analisar o quanto o trabalho foi significativo aos estudantes e se contribuiu ou não para seu processo de formação para a docência.

Para isso, resgatamos os resultados oriundos de todos os procedimentos de coleta de dados: os planos de aula, os questionários (inicial e final), os encontros formativos e os diários de campo, originados das observações da pesquisadora.

Os planos de aula foram elaborados com base em uma proposta de um trabalho de educação para e sobre as mídias. Conforme aponta Fantin (2006), essa perspectiva da mídia-educação propõe um trabalho crítico, de reflexão e avaliação do conteúdo das mídias. Assim, as aulas buscaram tratar de diferentes tipos de produtos midiáticos, entre eles, filmes, notícias, anúncios publicitários, fotografias, entre outros.

Para ganhar sustentabilidade, as discussões se embasaram em referenciais da área da Comunicação, o que permitiu um trabalho mais específico em relação ao funcionamento da mídia e seu processo produtivo. Avaliamos que, o curto tempo disponível foi um dos grandes problemas enfrentados durante a pesquisa, pois foi necessário inserir o conteúdo da proposta formativa ao longo de uma disciplina já em desenvolvimento, o que implicou na realização de apenas cinco encontros. Em muitos momentos, foi necessário ajustar o conteúdo, diante da disponibilidade da aula.

Quanto aos questionários, estes foram elaborados para serem aplicados no início e ao final da proposta de formação. O objetivo inicial foi verificar a compreensão dos estudantes sobre a mídia e os usos que faziam dela e no fim da intervenção procuramos avaliar o que foi apreendido pelos estudantes ao longo de todo o percurso.

De modo geral, as análises destes dados indicam que os participantes, embora não estivessem familiarizados com todos os conceitos que envolvem as discussões sobre a mídia, tendo em vista que, até aquele momento, não haviam recebido formação específica nesse sentido, consideram como importante função atribuída à mídia a finalidade de transmissora de

informações. Os estudantes se veem como pessoas críticas, uma vez que, acreditam saber selecionar e avaliar o que é veiculado pelas mídias. Também acreditam que seja necessário saber filtrar as informações, enquanto estratégia de defesa de seus “efeitos negativos”.

Os dados oriundos das discussões coletivas e observações em diário de campo ao longo da intervenção foram analisados a partir de duas perspectivas, a *dimensão do processo formativo* e a *dimensão dos conteúdos estudados e dos resultados da aprendizagem*.

A **dimensão do processo formativo** permitiu identificar e avaliar o desenvolvimento de cada encontro, tendo como objetivos o relato das ações planejadas e organizadas para as aulas, bem como, das observações que surgiram ao longo do processo de intervenção.

O olhar de pesquisa para essa perspectiva revelou que as condições para a ocorrência nem sempre foram as ideais. Foi preciso superar o curto período de tempo disponível para a realização da proposta formativa, as ocorrências e imprevistos, que muitas vezes, dificultaram a execução das atividades.

Os dados indicam que, embora os estudantes tenham aceitado bem a proposta, foi necessário estabelecer uma relação de proximidade e confiança com eles para permitir a sua compreensão da importância da intervenção.

Verificou-se também, que em alguns momentos, o desinteresse dos estudantes pelos temas ou assuntos abordados foi um dos grandes desafios a serem superados. Nestas situações, foi necessária a reorganização do conteúdo, a fim de tornar a aula mais didática e atrativa aos participantes. Por outro lado, observou-se que a discussão de conceitos e informações mais próximas da realidade e experiência dos alunos, gerou reflexões mais interessantes e proveitosas.

Ao avaliar a **dimensão dos conteúdos estudados e dos resultados da aprendizagem**, os dados revelam que a perspectiva da leitura crítica foi priorizada. Tal escolha se deu por se acreditar na condição de que todo usuário das mídias tem importante participação no processo de tomada de decisões ao acessar, selecionar e analisar as informações e conteúdos midiáticos.

Conforme aponta Buckingham (2012) é um equívoco considerar os usuários como receptores ingênuos e passivos, afinal todos os cidadãos estão aptos a se relacionarem com as mídias de modo mais consciente e responsável, para isso, é necessário haver um trabalho educativo, que leve o conhecimento de competências básicas da mídia-educação.

Dessa forma, o planejamento das aulas organizou conteúdos que permitiram aos estudantes compreender o importante papel que os espaços formais de educação, como as escolas e universidades devem assumir para uma formação crítica democrática e cidadã.

Para isso, foi necessário que os estudantes conhecessem os processos de análise e avaliação dos discursos jornalístico e publicitário, a fim de identificar os significados contidos em suas mensagens. Foi feito um trabalho, que permitiu desmontar o produto midiático com o objetivo de criar condições para que os estudantes realizassem a leitura crítica das mídias, com vistas a fazer perguntas, gerar hipóteses e procurar respostas.

Os resultados dessa aprendizagem foram acompanhados ao longo do processo, mas ficaram mais evidentes no último encontro, quando foi proposta uma atividade que buscou resgatar junto aos participantes conceitos trabalhados ao longo dos encontros e provocá-los para uma interpretação mais crítica e criativa. Nesta etapa, destacou-se a criatividade dos estudantes em buscar mídias diversificadas para o desenvolvimento das análises críticas.

Divididos em grupos, os trabalhos resultaram em discussões de filme publicitário, reportagem da internet e música, respectivamente.

Entre os argumentos dos participantes, destacou-se o quanto foi significativa a ideia de representação associada à mensagem midiática e o quanto ela é capaz de produzir sentido em seus espectadores. Tal percepção pode indicar o novo olhar dos estudantes para a mídia e possibilidade de experimentar novas habilidades propostas pela mídia-educação, como avaliar, refletir e analisar aspectos essenciais ao desmontar o texto midiático.

Ao final, todos os grupos procederam com a exposição oral das respostas às perguntas e, em conjunto, realizaram um balanço geral da proposta formativa. Tais dados não foram organizados em categorias, mas nos permitiram identificar indicadores que, de certa forma, podem revelar **a importância de um trabalho de educação para as mídias na opinião dos estudantes**.

Entre os argumentos, destacou-se a interpretação de que uma posição crítica implica em comparar o conteúdo analisado e, ao mesmo tempo, promover uma reflexão coletiva e estabelecer o diálogo de ideias entre os pares, como sugeriu a argumentação de (E06) no excerto que se segue:

Ver o que está por trás e discutir com os outros. Porque se você ficar lendo a notícia e ficar tentando refletir, vai ser só sua ideia em cima da sua ideia e também daquele que produziu a notícia que você está lendo ou o vídeo que você está vendo.

Então, o certo quando você está criticando, é fazer o que a gente está fazendo aqui, uma roda, conversando com outras pessoas. (E06)

O participante (E02) avaliou a relevância da proposta formativa ser realizada em um curso destinado à formação de professores e apontou a necessidade de dar continuidade ao trabalho de educação para as mídias.

Acho que é superimportante, ainda mais para a nossa profissão, futuros professores. Imagina como que vão estar os nossos alunos em relação a isso. E a gente tem que saber interpretar as coisas que vê e passar isso. E na verdade, é pouco o que a gente teve, deveria ter mais, com certeza, deveria ter muito mais aqui no curso. (E02)

Ao final, também foi possível identificar a mudança de pensamento de um dos participantes, do início da proposta de formação até aquele momento. O argumento do estudante (E04) resgatou sua resposta ao questionário aplicado no primeiro encontro e o seu novo posicionamento em relação ao trabalho desenvolvido.

Naquela primeira aula, que você deu um questionário para gente fazer. Tinha uma pergunta, se a gente achava que era necessário e eu coloquei que eu não achava que era necessário (a formação para a leitura crítica da mídia). Mas depois de ter as aulas a gente viu que sim, é necessário. (E04)

Mais uma vez, é possível identificar que para os estudantes ganhou mais sentido a discussão a respeito das mídias no contexto educacional, principalmente, em espaços de formação de professores. Mais uma vez, o pensamento de (E04) contribuiu para essa reflexão.

Porque a gente precisa “abrir o olho”, ainda mais a gente que vai ser futuros educadores. A gente tem que ensinar nossos futuros alunos a terem o pensamento crítico também. (E04)

Os encontros como um todo permitiram confirmar a defesa da presente pesquisa de que é necessário e relevante um trabalho de mídia-educação nas escolas e, sobretudo, nas universidades. Embora não seja nova essa discussão, porém, mais recente no caso do Brasil, esta investigação sinaliza o quão urgente é para o país pensar nessa questão, seja nos currículos do Ensino Básico ou nos programas de ensino dos cursos de formação superior.

Mais do que nunca, em tempos de tamanha desinformação e *fake news*, consumir informação segura e responsável é de fundamental importância, afinal, este é um dos produtos mais valiosos dos últimos tempos.

Por fim, entendemos que as análises dos encontros e dos registros em diário de campo contribuíram para fornecer informações mais detalhadas a respeito do desenvolvimento da proposta formativa e dos seus bastidores.

Os dados revelam quão desafiadora é a docência, o que implica em não apenas saber ensinar ou passar o conteúdo, mas ter postura de educador, comprometido com o seu trabalho e seguro de qual caminho percorrer para alcançar aos propósitos pedagógicos e sociais da Educação.

O pensamento de Fantin (2006) vai ao encontro da proposta formativa em mídia-educação relatada na pesquisa, ao considerar o propósito de educação para a cidadania, cujo objetivo é tornar os consumidores das mídias cada vez mais críticos, criativos e muito mais participativos deste processo democrático.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o seu planejamento, já era sabido que muitas seriam as possibilidades e, na mesma medida, muito desafiadora a proposta de investigar uma proposta formativa em mídia-educação, em um curso de Licenciatura em Matemática. Primeiro, porque este tema não é tão recorrente em trabalhos junto às Ciências Exatas, como nos mostram as pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e, segundo, que foi preciso conquistar a confiança destes jovens para que, mais do que educação para as mídias, estes tivessem consciência de sua necessidade para a sociedade como um todo e, mais ainda, para futuros professores.

Conforme tem sinalizado pesquisadores, no Brasil, a mídia-educação ainda encontra dificuldades para se consolidar, quando comparadas às políticas internacionais de formação que já se encontram mais estabelecidas (BÉVORT; BELLONI, 2003; FANTIN; RIVOLTELLA, 2012; SIQUEIRA, 2014).

No entanto, isso não é impeditivo para que a educação midiática se torne uma postura, um patrimônio de educadores, pesquisadores e, por que não, de todos os cidadãos, como tem defendido Fantin (2018). Definição que vai além das três perspectivas de educar para/sobre as mídias, com e através delas (FANTIN, 2006) e faz refletir sobre as formações, sejam elas em contextos formais ou informais de educação, que estamos construindo, tendo em vista os muitos desafios da contemporaneidade.

Em tempos hipermodernos (LIVOVETSKY, 2004), de cultura digital (SANTAELLA, 2003) e sociedade líquida (BAUMAN, 2009) tratar sobre mídia tem se revelado um tema importante e necessário. Afinal, mesmo enquanto consumidores, também é possível conhecer como as mídias operam, produzem conteúdos, o que mais representam, suas formas de linguagem e as relações que são construídas com a sociedade a partir delas, ou seja, realizar uma leitura crítica da mídia.

Estas foram questões centrais no desenvolvimento da proposta de formação em mídia-educação, que foi o principal instrumento de coleta de dados durante pesquisa. A partir dela, buscou-se responder ao longo do trabalho aos objetivos geral e específicos da investigação, cujos dados são sintetizados abaixo.

O objetivo geral procurou investigar e analisar as potencialidades e os desafios de uma proposta formativa em mídia-educação para estudantes de licenciatura. Para isso, foi necessário identificar o alcance do trabalho e sinalizar as dificuldades encontradas para a sua realização, a fim de superá-las. Um exercício de análise realizado em todo o percurso - antes, durante e ao final do processo.

Tais elementos desafiadores e potenciais da proposta apareceram com mais clareza ao longo da apresentação e análise dos dados, no entanto, é possível sintetizá-los a fim de organizar tal pensamento. Dessa forma, destacam-se enquanto desafios: atuar ao mesmo tempo nas funções de formação e pesquisa; a conquista da confiança dos estudantes; a organização dos conteúdos da proposta formativa para serem trabalhados em apenas cinco encontros e tornar familiar conceitos, até então desconhecidos pelos estudantes, com o objetivo de lhes chamar a atenção para a importância da educação midiática.

Por outro lado, a proposta formativa também buscou evidenciar as possibilidades que surgiram ao longo de sua realização, entre elas: discutir a importância da mídia-educação nos contextos de formação; ensinar aos estudantes novas habilidades para a reflexão, análise e avaliação de informações e produtos midiáticos e permitir maior participação do grupo no processo de socialização possibilitado pelas mídias.

Para alcançar o objetivo geral, alguns objetivos específicos foram delineados pela pesquisa. O **primeiro objetivo específico** procurou **identificar e analisar as formas de apropriação e a inter-relação estabelecida entre os estudantes com a mídia em sua vida cotidiana e em sua formação para a docência**. Verificamos, a partir da aplicação do questionário, que os jovens utilizam as mídias como fonte de informação e entretenimento, principalmente, por meio da Internet. Os estudantes consideram a importância da mídia para a sociedade como fonte transmissora de informações. Acreditam que sejam pessoas críticas e que sabem avaliar o conteúdo que as mídias produzem/oferecem e também concordam que é importante que futuros professores passem pela experiência da educação para as mídias.

A partir do **segundo objetivo específico**, foi **delineada e implementada uma proposta formativa em mídia-educação para estudantes de licenciatura, a fim de desenvolver sua compreensão da leitura crítica da mídia**. A organização do trabalho encontrou subsídio no referencial teórico da mídia-educação, por meio do desenvolvimento de um trabalho de educação para/sobre as mídias. Dessa forma, procuramos organizar as atividades pedagógicas com vistas a abarcar competências que potencializassem a perspectiva crítica.

A implementação da proposta formativa foi possibilitada pela abertura de espaço para que os encontros fossem organizados na disciplina Seminários Especiais. No total, conseguimos realizar cinco aulas, divididas entre os meses de novembro de 2017 e janeiro de 2018.

Os dados coletados durante essa etapa também foram analisados utilizando como referencial teórico a análise de conteúdo defendida por Bardin (2016). Nessa perspectiva, duas dimensões foram pré-estabelecidas para guiar nosso olhar de pesquisa e verificar se os objetivos da proposta formativa foram alcançados e de que forma se deu o seu desenvolvimento, no que

diz respeito ao processo do trabalho, à apropriação dos conceitos e aos resultados da aprendizagem.

As análises das dimensões indicam que a proposta formativa nem sempre contou com boas condições para a sua realização. Foi preciso superar desafios, como o pouco tempo disponível para a organização e desenvolvimento das atividades. Percebemos também, que no início o grupo se mostrou mais tímido, porém, à medida que os encontros ocorriam, ganharam mais segurança para expor opiniões e avaliar as informações e demais produtos midiáticos.

O terceiro objetivo específico buscou avaliar a proposta formativa e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e criativa do futuro professor. Os dados apresentados e analisados indicam que a formação foi bastante positiva, tendo em vista a receptividade e participação dos estudantes durante as atividades.

Acreditamos que o pouco tempo que tivemos para executar as ações permitiu que fosse feito o que estava ao nosso alcance naquele momento. No entanto, muitas são as possibilidades, uma vez que, a mídia-educação prevê um trabalho a partir de três perspectivas básicas (educação para/sobre as mídias, com e através delas). No caso da proposta formativa desenvolvida foi priorizada a concepção da leitura crítica, um trabalho de educação para e sobre as mídias.

Procurou-se evidenciar, em que medida, a proposta contribuiu para a formação dos participantes. Chamou muito a atenção a mudança de pensamento de um dos estudantes, que alegou no início dos encontros que acreditava não considerar necessária uma formação específica para leitura crítica das mídias, porém, ao final das atividades, passou a perceber a relevância da experiência.

Tal afirmativa, reforça o pensamento de que a escola, a universidade e demais espaços de formação podem oferecer a possibilidade de que a mídia também faça parte do debate da Educação. Em tempos de cultura midiática, essa reflexão ganha muito mais sentido.

Durante a pesquisa e, principalmente, ao longo da intervenção, foi possível perceber o quanto a mídia-educação é transversal e plural, capaz de dialogar com as demais áreas do saber e que as Ciências Exatas é uma dessas possibilidades.

Agora, o grande desafio fica por conta de criar as condições necessárias para educar a sociedade para o consumo responsável de informações. Tal proposta deve priorizar o questionamento, permitir aos usuários das mídias avaliarem o que é um fato verdadeiro e o que não é, ou seja, torná-los mais críticos.

Enquanto o Brasil tem empenhado esforço para estabelecer ações públicas no sentido de formalizar as práticas mídia-educativas e integrá-las ao currículo escolar, seguimos com

ações que, mesmo pontuais, ajudam a pensar e problematizar um tema tão caro à sociedade, como tem sido a mídia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V.; DONEDA, D.; LEMOS, R. Com avanço tecnológico, fake news vão entrar em fase nova e preocupante. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 8 abr. 2018. Ilustríssima. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2018/04/com-avanco-tecnologico-fake-news-va-entrar-em-fase-nova-e-preocupante.shtml>>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- ANDRADE, Paula; COSTA, Marisa. Usando crianças para vender: um estudo sobre infância e consumo na publicidade de revistas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.230-248, jul./dez. 2010.
- AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, 27, n. 4, p. 648-663, 2007.
- BACCEGA, Aparecida Maria. Comunicação/educação e a construção de nova variável. **Comunicação & Educação**, ano XIV, número 3, set/dez 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579/47201>>. Acesso em: 15 ago 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016, 279 p.
- BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 172-200.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 2 ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2009.
- BELLONI, Maria. Luíza. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. **Rev. Bras. Educ.**, jan./abr 2003, n. 22, p.121-136. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100011>. Acesso em: 2 fev. 2018.
- BELLONI, Maria Luíza. (2012). Infância e internet: a perspectiva da mídia-educação. In: **TIC Kids Online Brasil 2012: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes**. Disponível em: <<http://www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-kids-online-2012.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria. Luíza. **MÍDIA-EDUCAÇÃO: CONCEITOS, HISTÓRIA E PERSPECTIVAS.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009 1081. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BIROLI, Flávia. Mídia, tipificação e exercícios de poder: a reprodução dos estereótipos no jornalismo. *Revista Brasileira de Ciência Política* (Impresso), v. 6, p. 71-98, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CES 1302/2001 de 06 de novembro de 2001** - Dispõe sobre diretrizes curriculares para o curso de Matemática, bacharelado e licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017 (*online*). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 20 ago 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 nov 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994, 336 p.

BORTOLAZZO, Faccin Sandro. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. *Revista Cadernos de Comunicação*, Santa Maria, v. 20, n.1, art 1, p.1 de 24, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/viewFile/22133/pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 22 ago. 2019.

BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios? **Comunicação & Educação**, ano XVII, n. 2, jul/dez., 2012, p. 42-60. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/73536>. Acesso em: 14 ago. 2018.

CAMPOS, Malta Maria. Para que serve a pesquisa em educação? *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n. 136, jan./abr. 2009, p. 269-283.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999. 698 p.

CERIGATTO, Mariana Pícaro; SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Leitura crítica da linguagem da propaganda: análise e síntese de uma proposta em mídia-educação. *Comunicação Midiática*, v. 12, n. 2, 2017. Disponível em:

<<https://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/CM/article/view/40>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

COUTINHO, Clara; LISBOA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº 1, 2011, p. 5-22. Disponível em: <http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. 237 p.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al.* Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. Coleção PROPG Digital – UNESP. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110757>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

ERBOLATO, Mário L. Técnicas de codificação em jornalismo: redação, captação e edição no jornal diário. 5ª edição. São Paulo: Ática, 2002. (Série Fundamentos, v. 66).

FANTIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências diálogos Brasil-Itália**. Cidade Futura: Florianópolis, 2006.

FANTIN, Monica. Mídia-educação e cinema na escola. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, jan/dez., 2007, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008/16978>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 2011, p. 27-40. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

FANTIN, Monica. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

FANTIN, Monica. Dimensões da formação cultural e da mídia-educação na pedagogia. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 264-280, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2041/2528>. Acesso em: 19 ago. 2018.

FANTIN, Monica. Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. In: SANTIAGO, Ilana Eleá. **Agentes e Vozes: Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. *The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Yearbook*, 2014, p. 49-57.

FANTIN, Monica. Nativos e imigrantes digitais em questão: crianças e competências midiáticas na escola. **Revista Passagens** - Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, v. 7, n. 1. 2016. p. 5-26.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012: 366 p.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLHA UOL. **Manual de redação**. Publifolha, 19ª Ed. São Paulo, 2013.

FRAZÃO, César. O poder da imaginação como técnica de vendas. In: **Administradores**. Fev. 2014. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/o-poder-da-imaginacao-como-tecnica-de-vendas/75531/>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009, 294 p.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, Unesco, 2011, 300 p.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 200 p., 2010.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, p. 157-164, 1997.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

GONZATTI, Sonia Elisa Marchi; VITÓRIA, Maria Inês Corte. Formação de professores: algumas significações do PIBID como política pública. **Revista Cocar**. Belém - PA, vol. 7, n.14, p. 34-42, ago-dez, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/2469>. Acesso em: 22 jul. 2018.

GRAGNANI, Juliana. Reportagem: Exclusivo: investigação revela exército de perfis falsos usados para influenciar eleições no Brasil. **BBC News Brasil**. Londres, 2017, online. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42172146>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

GUAZINA, Liziane. O conceito de mídia na comunicação e na ciência política: desafios interdisciplinares. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 49-64, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/2469>. Acesso em: 22 jul. 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. de Ênio Paulo Giachini. 2 ed., Rio de Janeiro: Vozes, 128 p., 2017.

JENKINS, Henri. **Cultura da Convergência**. Trad. Susana Alexandria. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009. 412 p.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

KENSKI, Moreira Vani. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago 2018.

LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade. A era da conexão. **Razón y Palabra**, Mexico, v. 41, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Trad. M. Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004. 130 p.

LIPOVETSKY, Gilles. **Da Leveza**: para uma civilização do ligeiro. Edições 70, Edições Almedina, S.A. São Paulo, 1 ed. 2016. 350 p.

LOPES, Rosemara Perpétua.; FÜRKOTTER, Monica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista** (UFMG), v. 32, p. 269-296, 2016.

MIRANDA, Lyana Thédiga de. Mídias, reflexão e ação. Um panorama das atividades mídia-educativas em contextos formais e informais de educação brasileira. In: SANTIAGO, Ilana Eleá. **Agentes e Vozes**: Um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha. *The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Yearbook*, 2014, p. 71-77.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. Palestra proferida no V Simpósio Paulista de Educação Física. Trad. Irene Conceição Rangel Betti. Rio Claro/SP. **Motriz**, Vol. 3, N. 1, p. 29-43, jun. 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. In: Philippe Perrenoud, Monica Gather Thurler, Lino Macedo Nilson Jose Machado e Cristina Dias Alessandrini; Trad. Claudia Schilling e Fatima Murad – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora. 2006. 4ª ed.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2011, 198 p.

PRETTO, Nelson. L.; ASSIS, Alessandra. Ensaio: cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson. L.; SILVEIRA, Sérgio. A. (org.). **Além das redes de colaboração:** internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. pp. 75-83. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/22qtc/pdf/pretto-9788523208899-06.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, Coleção Cibercultura, 191 p. 2009.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1996.

RIVOLTELLA, Pier. *Cesare. Mass media, educazione, formazione.* In: MASTERMANN, L. *A scuola di media, educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni'90.* Brescia: La Scuola, 1997. p. 5-29.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 23 (4), p. 64-73, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica.** Coleção Primeiros Passos, 103. 6 ed. São Paulo, Brasiliense, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias.** São Paulo: Experimento, 2003. p. 292.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 22, dez. 2003. p. 23-32. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>. Acesso em: 19 jul. 2018.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. 1 ed. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTIAGO, Ilana Eleá. **Agentes e Vozes:** Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha. *The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Yearbook*, 2014, 292 p.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Mídia e educação.** São Paulo: Contexto, 132 p. 2010.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** 2 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de; CERIGATTO, Mariana Pícaro. Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 235-254, abr./jun. 2012.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Mídia-educação e currículo escolar. **Salto para o Futuro.** TV Escola. Ano 23, Boletim 20, 2013, p. 3-18. Disponível em: <<https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2016/05/alexandra-bujokas-de-siqueira-midia-quer-estudar-essa-materia.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Mídia-educação na formação de professores. A experiência da Universidade Federal do Triângulo Mineiro a partir da proposta da UNESCO. In: SANTIAGO, Ilana Eleá. **Agentes e Vozes: Um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha.** *The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Yearbook*, 2014, p.59-67.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Materiais didáticos de mídia-educação. **Educ. Soc.** [online]. 2017, vol.38, n.138, pp.209-227. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000100209&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 ago. 2019.

SOARES, Ismar. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, (23), 2002, 16-25. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i23p16-25>>. Acesso em: 14 ago 2018.

SOARES, Ismar. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. p. 23-36. In: **Cadernos de debate da classificação indicativa**. Vol. 5 – Educação para a mídia. Ministério da Justiça, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/volume-5v2.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6 ed, São Paulo: Cortez, 112 p. 1994.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo, porque as notícias são como são**. Florianópolis: Insular, 2.ed., 2005.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo, Volume II: A tribo jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional**, 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Tradução: Antonio A.S. Zuin [et al.]. Campinas: Editora UNICAMP, 2010.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. 8.ed. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação - Mass Media: contextos e paradigmas, novas tendências, efeitos a longo prazo e o newsmaking**. 8ª ed. Lisboa: Presença, 2006.

ZANCHETA JUNIOR, Juvenal. Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1455-1475, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 set. 2018.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Trad. A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Coleção Educa Professores, Lisboa - Portugal, p. 131, 1993.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de autorização para desenvolvimento da pesquisa e proposta de formação

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO o desenvolvimento da pesquisa intitulada "As potencialidades e os desafios de uma formação pedagógica para estudantes do ensino superior da Unesp de Presidente Prudente, pautada na mídia educação" a ser conduzida pelo Sr(a) Camila Venceslau Meira, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientado (a) pela Prof. Dra. Claudia Maria de Lima, durante a disciplina Seminários Especiais do curso de Licenciatura em Matemática, período noturno, realizada no Laboratório de Tecnologia e Educação (LATE) da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Presidente Prudente, 08 de novembro de 2017

Maria Raquel Miotto Morelatti

Docente assistente doutora junto ao Departamento de Matemática e Computação (DMC)
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de
Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, Campus de Presidente Prudente

Nome, carimbo e assinatura do
Responsável pelo local

- Observação: Quando não tiver timbre, deverá utilizar pelo menos o carimbo do responsável.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa⁵¹: “As potencialidades e os desafios de uma formação pedagógica para estudantes do ensino superior da Unesp de Presidente Prudente, pautada na mídia educação”.

Nome do(a) Pesquisador(a): Camila Venceslau Meira

Nome do(a) Orientador(a): Claudia Maria de Lima

Agência financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Natureza da pesquisa: O(a) Sr.(a) é convidado(a) a participar desta pesquisa que tem por objetivo geral “**Analisar o potencial de uma proposta formativa em mídia educação para estudantes do 4º ano do curso de Licenciatura em Matemática**”.

Participantes da pesquisa: Participarão desta pesquisa discentes do quarto ano do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Presidente Prudente.

Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo o(a) Sr.(a) responderá a dois questionários e permitirá que a pesquisadora realize observações, gravações e filmagens nas aulas e use os materiais produzidos na disciplina Seminários Especiais (no segundo semestre letivo de 2017) para fins de pesquisa e com a garantia do anonimato do sujeito participante da pesquisa. O(a) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações com a pesquisadora Camila Venceslau Meira e com a orientadora do projeto Prof.^a Dra. Claudia Maria de Lima e, se necessário, através dos contatos do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP/Presidente Prudente, que se encontram ao final deste documento.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e se comprometem a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

Benefícios: ao participar desta pesquisa o(a) Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo proporcione conhecimentos para a leitura crítica da mídia, de forma que o aprendizado que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com diretrizes para cursos de formação inicial de professores, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

⁵¹ O texto apresentado é o original. Ao longo do processo de pesquisa foram feitos ajustes na redação, como, por exemplo, no título e objetivos. Dessa forma, podem haver divergências na escrita dos documentos iniciais (TCLE e Questionário Inicial) e o restante do relatório, mas que não comprometem o seu sentido.

Pagamento: o(a) Sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar da pesquisa. Por favor, preencha os itens que se seguem.

Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine este termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora da Pesquisa

Pesquisadora: Camila Venceslau Meira / Fone: (18) 99731-2282 / E-mail: camila_venceslau@hotmail.com

Orientadora: Claudia Maria de Lima / Fone: (17) 3221-2322

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-coordenadora: Profa. Dra. Andréia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: (18) 3229-5315

E-mail: cep@fct.unesp.br

Apêndice C - Objetivos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Objetivo geral: Investigar e analisar as potencialidades e os desafios de uma proposta formativa em mídia-educação para estudantes de licenciatura.			
Objetivos específicos	Variáveis	Indicadores	Instrumentos de coleta de dados
- Identificar e analisar as formas de apropriação e a inter-relação estabelecida entre os estudantes com a mídia em sua vida cotidiana e em sua formação para a docência;	-Perfil do público-alvo da pesquisa; -Relação existente entre os estudantes e a mídia; -Importância e necessidade de uma formação crítica para os estudantes.	-Identificar o perfil do público-alvo da pesquisa (faixa etária, gênero e formação acadêmica); -Identificar quais mídias e com qual frequência os estudantes as utilizam; -Verificar a compreensão dos estudantes sobre leitura crítica da mídia.	-Questionário inicial (Questões de 1 a 3) -Questionário inicial (Questões de 4 a 10) -Questionário inicial (Questões de 11 a 16)
- Delinear e implementar uma proposta formativa em mídia-educação para estudantes licenciatura, a fim de desenvolver sua compreensão da leitura crítica da mídia;	-Participação e envolvimento dos estudantes. -Formas de interação dos estudantes com as atividades propostas.	-Refletir sobre o papel e a influência da mídia na sociedade contemporânea e a importância da leitura crítica dos meios; -Apresentar, discutir e refletir sobre os elementos que compõem as principais mídias e o processo de produção midiática, pautada nos objetivos da mídia educação; -Desenvolver um trabalho com, sobre/para e através das múltiplas linguagens da mídia e oferecer subsídios para a leitura dos meios de modo crítico, autônomo e reflexivo; -Perceber e discutir a presença da mídia e das tecnologias no contexto educacional, refletindo os desafios para o futuro professor.	-Proposta Formativa; -Observações e gravações em áudio das discussões coletivas; -Diários de campo.
Avaliar a proposta formativa e suas possíveis contribuições para o	-Correspondência entre as atividades propostas e a transformação do pensamento crítico e reflexivo dos	-Identificar a capacidade do estudante em aplicar o que aprendeu a partir de situações novas propostas a ele;	- Proposta Formativa;

desenvolvimento da capacidade de análise crítica e criativa do futuro professor.	estudantes ao longo e ao final da formação.	-Verificar o grau de empenho do estudante, interesse e motivação durante os encontros e atividades. -Verificar se a experiência contribuiu para a sua formação para a docência.	- Observações e gravações em áudio das discussões coletivas;; - Diários de campo. - Atividade final de avaliação.
--	---	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apêndice D - Quadro síntese da proposta formativa em mídia-educação

ENCONTRO	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	ATIVIDADES REALIZADAS	CONCEITOS DESENVOLVIDOS	RESULTADOS DA APRENDIZAGEM	MATERIAL UTILIZADO
1º Encontro 14/11/2017	<p>-Expor os objetivos da proposta formativa;</p> <p>-Apresentar a documentação que atende aos critérios éticos da pesquisa;</p> <p>-Aplicar o instrumento da pesquisa (questionário);</p> <p>- Desenvolver a análise da narrativa do filme “1,99 - Um supermercado que vende palavras”, de modo a compreender, interpretar e avaliar os conteúdos por ele abordados.</p>	<p>-Apresentação dos objetivos da formação;</p> <p>-Preenchimento do TCLE (individual);</p> <p>-Aplicação do instrumento da pesquisa (Questionário para conhecimento do público-alvo e de suas compreensões sobre a mídia);</p> <p>-Exibição do filme: “1,99 - Um supermercado que vende palavras”;</p> <p>- Discussão sobre a importância da leitura crítica da mídia;</p> <p>-Discussão, análise e reflexão das principais ideias apresentadas pelo filme.</p>	<p>Estudo da narrativa do filme “1,99”</p> <p>- Estética do filme;</p> <p>- Estrutura da narrativa;</p> <p>- Características das personagens;</p> <p>- Simbologia do filme.</p> <p>Importância da leitura crítica da mídia</p> <p>- A influência da cultura midiática na sociedade contemporânea.</p>	<p>Capacidade para⁵²:</p> <p>- Construir uma narrativa em cima das imagens, textos e sons;</p> <p>- Fazer perguntas;</p> <p>- Gerar hipóteses;</p> <p>- Procurar respostas.</p>	<p>Filme: “1,99 - Um supermercado que vende palavras” (2003)</p> <p>Gênero: Drama</p> <p>Direção: Marcelo Masagão</p> <p>Duração: 01h12min</p>

⁵² Aspectos considerados por Buckingham (2003) sobre o perfil de um leitor crítico. In: BUCKINGHAM, David. *Media education - literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.

ENCONTRO	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	ATIVIDADES REALIZADAS	CONCEITOS DESENVOLVIDOS	RESULTADOS DA APRENDIZAGEM	MATERIAL UTILIZADO
2º Encontro 28/11/2017	<p>-Expor e discutir as principais ideias dos textos sugeridos para leitura na última aula;</p> <p>-Apresentar os principais aspectos do gênero notícia e os critérios de noticiabilidade (impacto, proeminência, entretenimento, curiosidade, conflito, polêmica, conhecimento, cultura, raridade e proximidade);</p> <p>-Analisar o discurso publicitário com ênfase nos aspectos de representação e linguagem.</p>	<p>-Análise dos principais temas levantados por dois artigos que debatem a importância da compreensão crítica da mídia na formação do cidadão e da questão do consumo na infância e sua influência por meio da publicidade;</p> <p>-Análise crítica das escaladas da edições do Jornal Nacional de 26 e 27/11/2017;</p> <p>-Análise crítica da reportagem do Jornal Nacional: “Bruno Gagliasso denuncia ofensas raciais publicadas contra a filha Titi” de 27/11/17;</p> <p>- Análise crítica de filmes e anúncios publicitários de marcas de cerveja: Itaipava, Devassa, Glacial, Rio Carioca e Banco Itaú.</p>	<p>- A importância da escola na formação crítica do cidadão;</p> <p>- Aspectos que compõem o gênero notícia;</p> <p>- Os critérios de noticiabilidade;</p> <p>- Os aspectos de representação e linguagem no discurso publicitário.</p>	<p>Capacidade para:</p> <p>- Compreender o quanto a escola é importante para a formação crítica cidadã;</p> <p>- Identificar os principais elementos que compõem o gênero notícia;</p> <p>- Aprender o que faz um fato ser considerado notícia e ser divulgado pela mídia;</p> <p>- Analisar e avaliar o discurso publicitário e os significados contidos em sua mensagem.</p>	<p>CALDAS, G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, Abr. 2006. Disponível em: <http://eproinfonfontepoa.pbworks.com/w/file/etch/85125400/a06v27n94.pdf> Acesso em: 28 nov. 2017.</p> <p>ANDRADE, P.; COSTA, M. Usando crianças para vender: um estudo sobre infância e consumo na publicidade de revistas. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.230-248, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educao_e_Infancia/Trabalho/05_03_16_Usando_crianças_para_vender_Um_estudo_sobre_infancia_e_consumo_na_publicidade_de_revistas.PDF>. Acesso em: 28 nov. 2017.</p> <p>JORNAL NACIONAL. Edição 26/11/2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornalnaci></p>

					<p>onal/edicoes/2017/11/26.html>. Acesso em: 27 nov. 2017.</p> <p>JORNAL NACIONAL. Edição 27/11/2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornalnacional/edicoes/2017/11/27.html>. Acesso em: 27 nov. 2017.</p> <p>Material Publicitário Itaipava: “O Verão Chegou”. Dez. 2014. 30”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OFf6bDQpOOo>. Acesso em: 27 nov. 2017. Itaipava: “Verão é nosso”. Disponível em: Google Imagens. Acesso em: 27 nov. 2017. Devassa: "Todo mundo tem um lado Devassa". Fonte: Google Imagens. Glacial: “Com Glacial o verão vira diversão”. Disponível em: Fonte: Google Imagens. Rio Carioca: “Chegou cerveja Rio Carioca”. Fonte: Google Imagens. Banco Itaú: “Invista”. Fonte: Google Imagens.</p>
--	--	--	--	--	--

ENCONTRO	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	ATIVIDADES REALIZADAS	CONCEITOS DESENVOLVIDOS	RESULTADOS DA APRENDIZAGEM	MATERIAL UTILIZADO
3 ° Encontro 05/12/2017	<p>-Resgatar os principais aspectos do conceito de Mídia-educação, na perspectiva da análise crítica da mídia;</p> <p>-Compreender como se dá o processo de produção de sentido nas mensagens midiáticas;</p> <p>-Apresentar e refletir sobre os conceitos que compõem o mapa de leitura crítica da mídia: signos e representação;</p>	<p>-Estudo do conceito de semiótica e dos aspectos que compõem o mapa de leitura crítica da mídia⁵³;</p> <p>-Exercício coletivo de leitura crítica da mídia, observando os aspectos (signos, estruturas narrativas e representação): sequência de fotografias da seção “Foto Cotidiano” do portal de notícias Folha UOL (<i>online</i>).</p>	<p>- O estudo dos signos (semiótica) e a produção de sentido na linguagem midiática;</p> <p>- Mapa de leitura crítica da mídia (signos e representação);</p>	<p>Capacidade para:</p> <p>- Identificar os modos como a mídia cria suas representações e as utiliza na produção de sentido das mensagens;</p> <p>- Desmontar a mensagem midiática utilizando o mapa de leitura crítica da mídia.</p>	<p>BLOG DA MÍDIA-EDUCAÇÃO. Programa de rádio “Língua, Linguagem, Linguafone”. Ago. 2011 (<i>online</i>). Disponível em: <https://medialiteracybrasil.net/page/3/?blogsub=confirming> Acesso em: 01 dez. 2017.</p> <p>SIQUEIRA. A. B. Leitura Crítica do Vídeo Clipe. In: Material Didático: Comunicação, Educação e Tecnologia. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Minas Gerais. Dez. 2014. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/abujokas/leitura-crtica-do-video-clipe>. Acesso em: 01 dez. 2017.</p> <p>SAYÃO, M. Folha UOL. Foto Cotidiano: Agentes do Bope ocupam morro no Rio. 10 ago. 2010, <i>online</i>. Disponível em:<https://fotografia.folha.uol.</p>

⁵³ O Mapa de Leitura Crítica da Mídia integra os conteúdos do material didático “Educação, Comunicação e Tecnologia” proposto pelo Projeto de Pesquisa “Mídia-educação no ensino médio – Integrando leitura e produção de conteúdo digital multimídia” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba (MG), coordenado pela pesquisadora Alexandra Bujokas Siqueira.

					com.br/galerias/627-agentes-do-bope-ocupam-morro-no-rio >. Acesso em: 01 dez. 2017.
--	--	--	--	--	---

ENCONTRO	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	ATIVIDADES REALIZADAS	CONCEITOS DESENVOLVIDOS	RESULTADOS DA APRENDIZAGEM	MATERIAL UTILIZADO
4º Encontro 19/12/2017	<p>-Refletir sobre o processo de manipulação nas mídias e o direcionamento das mensagens;</p> <p>-Discutir e refletir sobre o avanço de perfis falsos e das <i>fake news</i> nas redes sociais;</p>	<p>-Exercício de busca no <i>Google</i> para compreensão do conceito de direcionamento das mensagens midiáticas;</p> <p>-Apresentação e discussão da investigação da BBC News Brasil sobre perfis falsos utilizados para manipular a opinião pública nas eleições de 2014;</p>	<p>- Direcionamento das mensagens midiáticas no processo de produção midiática;</p> <p>- As <i>fake news</i> e os perfis falsos em redes sociais utilizados para manipular a opinião pública e sua influência nos resultados de eleições;</p>	<p>Capacidade para:</p> <p>- Compreender como o comportamento do público pode influenciar o direcionamento e consumo das mensagens midiáticas;</p> <p>- Perceber como as redes sociais podem ser utilizadas para influenciar e manipular a opinião pública;</p>	<p>PRETTO, N. Redes colaborativas, ética hacker e educação. Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 26. n. 03. p. 305-316. Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a15.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.</p> <p>BBC NEWS BRASIL. Reportagem: Exclusivo: Investigação revela exército de perfis falsos usados para influenciar eleições no Brasil. Dez. 2017, <i>online</i>. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42172146>. Acesso em: 10 dez. 2017.</p>

ENCONTRO	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	ATIVIDADES REALIZADAS	CONCEITOS DESENVOLVIDOS	RESULTADOS DA APRENDIZAGEM	MATERIAL UTILIZADO
5º Encontro 09/01/2018	<p>-Discutir e estabelecer relações entre as temáticas levantadas pelo filme “O menino e o mundo” e a sociedade contemporânea;</p> <p>-Estabelecer relações entre os temas levantados pelo filme e os discursos veiculados pela mídia.</p>	<p>- Exibição do filme “O menino e o mundo”;</p> <p>-Discussão a partir de temáticas levantadas pelo filme e as relações estabelecidas com a sociedade atual e com discursos veiculados pela mídia, entre eles: Desigualdades social e racial (análise de dados com os números da desigualdade no Brasil); Questões sobre êxodo rural, migrações e imigrações (análise crítica das capas das revistas Veja e Isto é sobre a crise de refugiados sírios); Trabalho escravo (discussão da reportagem com denúncia de trabalho escravo em SP - Repórter Brasil – ONG de Jornalismo e Pesquisa); Reforma trabalhista (discussão de dados apresentados em reportagem da Repórter Brasil – ONG de Jornalismo e Pesquisa);</p>	<p>Estudo da narrativa do filme “O menino e o mundo”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estética do filme; - Estrutura da narrativa; - Características das personagens; - Simbologia do filme. 	<p>Capacidade para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar criticamente o filme exibido; - Selecionar uma notícia e comparar o modo como a mesma informação é tratada por 3 diferentes veículos da mídia, a partir de uma análise detalhada dos elementos que a compõe. 	<p>Filme: “O menino e o mundo” (2014). Gênero: Animação. Direção: Alê de Abreu. Duração: 01h35min.</p> <p>Desigualdades social e racial: OXFAM BRASIL. Jan. 2018, <i>online</i>. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/o-que-fazemos/desigualdades-nas-cidades>. Acesso em: 03 jan. 2018.</p> <p>Crise de refugiados na Síria: REVISTA VEJA (edição 2442). Set. 2015 (<i>online</i>). Disponível em: <https://veja.abril.com.br/edicoes-veja/2442>. Acesso em: 03 jan. 2018.</p> <p>Trabalho escravo: REPÓRTER BRASIL. Anímale é flagrada com trabalho escravo. Dez., 2017 (<i>vídeo online</i>). 2'38". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ktdn_GCGybU&t=27s>. Acesso em: 03 jan. 2018.</p>

		<p>-Análise crítica da fotografia da matéria do Portal O Globo. “Foto de menino durante o réveillon de Copacabana causa polêmica nas redes sociais” –</p>		<p>Reforma Trabalhista: REPÓTER BRASIL. Reportagem: Reforma trabalhista: maior parte da mídia não aborda o impacto negativo das mudanças. Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/2017/06/reforma-trabalhista-maior-parte-da-midia-nao-aborda-o-impacto-negativo-das-mudancas/>. Acesso em: 03 jan. 2018.</p> <p>PORTAL O GLOBO – Matéria: Foto de menino durante o réveillon de Copacabana causa polêmica nas redes sociais. Jan. 2018, <i>online</i>. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/foto-de-menino-durante-reveillon-de-copacabana-causa-polemica-nas-redes-sociais-22246229>. Acesso em: 03 jan. 2018.</p>
--	--	---	--	---

ENCONTRO	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	ATIVIDADES REALIZADAS	CONCEITOS DESENVOLVIDOS	RESULTADOS DA APRENDIZAGEM	MATERIAL UTILIZADO
6º Encontro 16/01/2018	<p>-Discutir e estabelecer relações entre as temáticas levantadas pelo filme “O menino e o mundo” e a sociedade contemporânea;</p> <p>-Estabelecer relações entre os temas levantados pelo filme e os discursos veiculados pela mídia;</p> <p>-Avaliar o potencial crítico e criativo dos estudantes por meio da atividade final de avaliação;</p> <p>-Realizar o balanço final da proposta de formação.</p>	<p>-Exibição do filme “O menino e o mundo”;</p> <p>-Discussão a partir de temáticas levantadas pelo filme e suas relações com a sociedade atual e os discursos veiculados pela mídia;</p> <p>-Atividade final, compartilhada via formulários do <i>Google</i>, contendo três questões para a avaliação da compreensão crítica e criativa dos estudantes (em grupo);</p> <p>-Apresentações dos resultados da atividade final;</p> <p>-Balanço final da proposta de formação em mídia-educação.</p>	<p>Estudo da narrativa do filme “O menino e o mundo”</p> <p>- Estética do filme;</p> <p>- Estrutura da narrativa;</p> <p>- Características das personagens;</p> <p>- Simbologia do filme.</p>	<p>Capacidade para:</p> <p>- Resgatar os principais conceitos trabalhados ao longo da formação;</p> <p>- Desenvolver uma análise crítica como proposta de atividade final.</p>	<p>Filme: “O menino e o mundo” (2014) Gênero: Animação Direção: Alê de Abreu Duração: 01h35min</p> <p>Questionário aplicado via Formulários do <i>Google</i> contendo três questões (Apêndice F).</p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Apêndice E – Questionário inicial: conhecimentos prévios sobre mídia

QUESTIONÁRIO INICIAL – Conhecimentos prévios sobre mídia

Prezado(a) estudante

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar voluntariamente como colaborador da pesquisa⁵⁴ intitulada “**As potencialidades e os desafios de uma formação pedagógica para estudantes do ensino superior da Unesp de Presidente Prudente, pautada na mídia educação**”. Caso concorde em participar, solicitamos a gentileza de assinar o Termo de Consentimento que será entregue junto a este questionário. Este questionário é parte da pesquisa que tem como objetivo geral: Analisar o potencial de uma proposta formativa em mídia educação para estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em Matemática. Entre os seus objetivos específicos destacamos: Identificar e analisar as formas de apropriação e a inter-relação estabelecida entre os estudantes com a mídia em sua vida cotidiana; Identificar e analisar as formas de apropriação e a inter-relação estabelecida entre os estudantes com a mídia em sua formação para a docência; Delinear, implementar e avaliar uma formação pedagógica em mídia educação (a partir das perspectivas de educar com, sobre/para e através dos meios) para estudantes do ensino superior a fim de desenvolver sua compreensão da leitura crítica da mídia; Analisar a contribuição da formação em mídia educação para o desenvolvimento da reflexão e capacidade crítica do futuro professor de Matemática.

QUESTIONÁRIO FECHADO

I - PERFIL DO ESTUDANTE

1 - Idade

- () Até 20 anos
 () de 21 a 30 anos
 () de 31 a 40 anos
 () de 41 a 50 anos
 () mais de 50 anos

2 - Gênero

- () Feminino
 () Masculino

3 – Possui curso superior completo anterior ao que está cursando atualmente?

- () Sim. Informe Qual _____.
 () Não

II - COMPREENSÃO SOBRE USO DA MÍDIA

4 - Quantas horas por dia você fica conectado (a) à Internet?

- () Menos de 1h () 1h () 2h () 3h () 4h ou mais () Não acesso à Internet

5 - Quantas horas por dia você assiste à TV?

- () Menos de 1h () 1h () 2h () 3h () 4h ou mais () Não assisto à TV
-

6 - Quantas horas por dia você ouve Rádio?

Menos de 1h 1h 2h 3h 4h ou mais Não ouço Rádio

7 - Qual jornal (impresso ou online) você lê?

_____.

Qual a frequência?

1 vez por semana 2 vezes por semana 3 vezes ou mais por semana
 Não leio Jornal

8 - Qual revista (impressa ou online) você lê?

_____.

Qual a frequência?

1 vez por semana 2 vezes por semana 3 vezes ou mais por semana
 Não leio Revista

9 - Em relação aos assuntos tratados pela mídia, assinale aquele que mais lhe interessa.

Assuntos Gerais
 Esporte
 Política
 Economia
 Entretenimento
 Cultura
 Outro. Diga qual: _____

10 - Para você a mídia é:

Totalmente dispensável
 Dispensável
 Parcialmente dispensável
 Indispensável
 Totalmente indispensável

Conte-nos os motivos que justificam a opção acima assinalada.

QUESTIONÁRIO ABERTO

II - COMPREENSÃO SOBRE LEITURA CRÍTICA DA MÍDIA

11 – Considera necessária uma formação específica voltada para a leitura crítica da mídia na universidade?

- Sim.
 Não

Conte-nos os motivos que justificam a opção acima assinalada.

12 - Em sua opinião, qual é o papel social da mídia?

13 - Você se considera uma pessoa crítica em relação aos produtos/conteúdos oferecidos pela mídia? Por quê?

14 - Você costuma discutir/emitir opiniões com a família e/ou amigos sobre os assuntos veiculados pela mídia? Em caso de resposta afirmativa, conte-nos o que mais comenta com a família/amigos.

15 - Já participou de alguma formação específica voltada para o uso pedagógico da mídia (Ex: uso do computador na escola; uso de artefatos digitais na escola, uso da mídia na escola (jornal, rádio, TV, internet, etc.)? Em caso de resposta afirmativa, conte-nos como foi essa experiência.

16 – Conte-nos quais objetivos espera alcançar ao final desta formação voltada para a leitura crítica da mídia.

Apêndice F – Questionário da atividade final da proposta formativa

PERGUNTAS
RESPOSTAS
3

Questionário final - Leitura Crítica da Mídia

Avaliação final da intervenção didática desenvolvida com os estudantes do 4º ano do curso de Licenciatura em Matemática na Unesp de Presidente Prudente.

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

1 - Com base nas discussões e reflexões desenvolvidas ao longo dos encontros, defina o que você compreende por leitura crítica da mídia. *

Texto de resposta longa

2 - Descreva de forma analítica e reflexiva quais as relações que podemos estabelecer entre o filme "1,99 - O supermercado que vende palavras" e a sociedade atual, baseada no consumo e no consumismo. *

Texto de resposta longa

3 - Dentre as temáticas levantadas pelo filme "O menino e o mundo", selecione: - um tema/assunto e um gênero (notícia, reportagem, filme, música, publicidade ou entretenimento (novela, programa de TV, série). Desenvolva uma análise crítica do tema e da mídia selecionados, estabelecendo relações com as reflexões já debatidas em outros momentos de nossos encontros. Procure ir além das interpretações baseadas em "senso comum" e promova o questionamento sobre o assunto, de modo a aprofundar e explorar a sua compreensão crítica. *

Texto de resposta longa

Apêndice G: Revisão de literatura no Banco de Teses e Dissertação da CAPES (Período de 2013-2018)⁵⁵

Descritor	Tipo de Pesquisa		Área do Conhecimento		Instituição de Ensino		Total
“Educação” AND “Comunicação”	Mestrado	4474	Educação	1765	Universidade de São Paulo	304	5947
					Universidade do Est. do Rio de Janeiro	238	
			Fonoaudiologia	673	Universidade Federal de Santa Maria	224	
			Sociais e Humanidades	393	Universidade Federal de Santa Catarina	216	
			Ensino de Ciências e Mat.	322			
	Doutorado	1473	Comunicação	269	Universidade de Brasília	199	
“Mídia” AND “Educação”	Mestrado	855	Educação	397	Universidade Federal de Santa Catarina	102	1143
	Doutorado	288	Sociais e Humanidades	107	Universidade de São Paulo	41	
			Comunicação	102	Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca	38	
					Universidade Federal do Paraná	36	
					Letras	63	
			Educação Física	62			
“Educomunicação”	Mestrado	120	Educação	50	Universidade de São Paulo	16	141
					Universidade do Est. de Santa Catarina	11	
			Comunicação	48	Universidade Federal do Paraná	10	
			Ciências Ambientais	08	Universidade Federal de Santa Maria	08	
			Ensino de Ciências e Mat.	06			
	Doutorado	21	Ensino	05	PUC - São Paulo	04	

⁵⁵ Pesquisa atualizada em 16 de janeiro de 2019. Dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em 16 jan. 2019. Foram listadas as cinco áreas do conhecimento e as cinco universidades que apresentaram o maior número de trabalhos, dessa forma, o subtotal para estes dados apresenta diferença em relação ao número total de pesquisas.

“Mídia-educação”	Mestrado	58	Educação	44	Universidade Federal de Santa Catarina	27	77
					Universidade Fed. do Triângulo Mineiro	05	
			Comunicação	07	UNESP – Presidente Prudente	03	
	Doutorado	19	Educação Física	05	Univ. Federal do Rio Grande do Norte	03	
			Ensino de Ciências e Matemática	05	Pontifícia Federal Fluminense	03	
			Linguística	02			

Descritor	Tipo de Pesquisa	Área do Conhecimento			Instituição de Ensino		Total
“Mídia-educação” AND “Matemática”	Mestrado	05	Ensino de Ciências e Matemática	06	Universidade Fed. de Santa Catarina	03	07
	Doutorado	02	Sociais e Humanidades	01	Centro Universitário Plínio Leite	01	
					Universidade do Grande Rio	01	
					Unesp/Bauru	01	
					Universidade Fed. do Rio de Janeiro	01	
“Educação para a Mídia”	Mestrado	04	Comunicação	02	Unesp/Bauru	01	04
	Doutorado	-	Educação	02	Unesp/Presidente Prudente	01	
					Universidade Federal Fluminense	01	
					Universidade Fed. do Triângulo Mineiro	01	
“Literacia Midiática”	Mestrado	01	Comunicação	01	Unesp/Bauru	01	02
	Doutorado	01	Ensino	01	Universidade Regional de Blumenau	01	
“Educação Midiática”	Mestrado	01	Comunicação	01	Universidade Estadual de Campinas	01	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da coleta de dados no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

