

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

**LUMÁRYA SOUZA DE SOUSA**

**FAVELAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO MUDIÁTICO**  
**ATRAVÉS DA PESQUISA-AÇÃO**

**NITERÓI - RJ**

**2019**

**LUMÁRYA SOUZA DE SOUSA**

**FAVELAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO MUDIÁTICO ATRAVÉS DA  
PESQUISA-AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Comunicação. Linha de Pesquisa: Estéticas e Tecnologias da Comunicação.

Orientadora: Profa. Dra. Thiane Oliveira

**NITERÓI - RJ**

**2019**

**LUMÁRYA SOUZA DE SOUSA**

**FAVELAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO MIDIÁTICO ATRAVÉS DA  
PESQUISA-AÇÃO**

**Data da defesa: 20 de fevereiro de 2019**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Thaianne Oliveira – Orientadora  
Universidade Federal Fluminense (UFF)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Beatriz Brandão Polivanov  
Universidade Federal Fluminense (UFF)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rejany dos Santos Dominick  
Universidade Federal Fluminense (UFF)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fátima Regis  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG Gerada  
com informações fornecidas pelo autor

S725f Sousa, Lumárya Souza de  
FavelAção : experiências de letramento midiático  
através da pesquisa-ação / Lumárya Souza de Sousa ;  
Thaiane Oliveira, orientadora. Niterói, 2019.  
150 f. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,  
Niterói, 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGCOM.2019.m.05925936302>

1. Letramento midiático. 2. Educação. 3. Escola pública.  
4. Pesquisa-ação. 5. Produção intelectual. I. Oliveira,  
Thaiane, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense.  
Instituto de Arte e Comunicação Social. III. Título.

CDD -

Às crianças, por serem a esperança do futuro e me ensinarem tanto.

À equipe Ayrton Senna, pela parceria e por compartilhar comigo do desejo de uma educação transformadora.

## AGRADECIMENTOS

---

Finalizo essa jornada repleta de gratidão, o que torna ainda mais difícil conseguir condensar neste pouco espaço todas as pessoas que fizeram dessa etapa ainda mais incrível. Em primeiro lugar eu gostaria de agradecer a **Deus** e à **minha família**, especialmente à minha mãe e meu pai, por tornarem esse momento mais leve e possibilitarem minha permanência em Niterói, cada um da sua forma, seja com apoio afetivo ou financeiro.

Agradeço à minha orientadora amiga **Thaiane Oliveira**, por me acolher como orientanda, me dar apoio quando me sentia perdida, me desorientar quando necessário e, acima de tudo, por acreditar nos meus sonhos (ainda que às vezes pareçam malucos). Por toda compreensão quando trilhamos juntas o percurso dessa pesquisa, por me apresentar às metodologias participativas, por me ensinar a “pensar grande e alto”, por confiar em mim como parceira de publicações e por me abrir tantas novas portas e janelas nesse mundo acadêmico. Obrigada por tanta descoberta, incentivo e crescimento.

Às professoras componentes da banca, pelo auxílio e contribuições para a concretização desta dissertação. À professora **Beatriz Polivanov**, sempre presente, me questionando nos debates a cada encontro do grupo de pesquisa, estando ali sempre aberta ao diálogo, apostando na minha pesquisa e me encorajando a desenvolvê-la. À professora **Rejany Dominick**, por me acolher em seu grupo de pesquisa e pelas conversas e debates teóricos levantados, ajudando principalmente na construção de propostas pedagógicas para as oficinas. À professora **Fátima Regis**, pelas interseções teóricas e por ser uma fonte de inspiração acadêmica nas discussões que envolvem o letramento midiático.

À **Escola Municipal Ayrton Senna** e ao **Morro do Estado**, por me acolherem e fazerem sentir em casa, sem os quais não seria possível o desenvolvimento dessa dissertação. Às diretoras **Cristiane** e **Edna**, agradeço por acreditarem em mim e abrirem as portas da escola para minha pesquisa. Às pedagogas **Débora Francisca** e **Pâmela**, por me darem suporte sempre que foi necessário. Às professoras **Adriana**, **Michelle**, **Estefânia**, **Well** e **Débora Cristina**, por compartilharem suas turmas comigo e me auxiliarem ao longo das atividades do projeto *FavelAção*. Aos demais **membros da equipe escolar**, pela parceria e amizade construída no

convívio frequente, nos cafézinhos, nos almoços no refeitório e nas festas da escola. A vocês todo o meu agradecimento neste resultado de trabalho, que é fruto do nosso esforço coletivo.

Aos **alunos dos 4º e 5º anos**, por serem minha luz e me encherem de afeto, tornando essa pesquisa ainda mais prazerosa. Aos seus **pais e responsáveis**, por confiarem em mim e apoiarem a participação das suas crianças na minha pesquisa.

Aos membros do **LEETA**, grandes amigos, pela paciência e companheirismo em longas discussões, que foram fundamentais para concretização desta dissertação. Aos amigos do **MiDiCom**, pela motivação, debates e inquietações, por meio de um diálogo teórico permanente que tanto colaborou com esta pesquisa. Às meninas do grupo **Artes de Fazer**, do curso de graduação em Pedagogia, da UFF, que me acolheram na Faculdade de Educação, trocando experiências semanais e muito me ensinaram sobre educação e métodos e técnicas pedagógicas.

Aos **professores do PPGCOM/UFF**, que auxiliaram na minha formação ao longo do curso de Mestrado em Comunicação e tanto contribuíram com indicação de leituras e discussões teóricas fundamentais para a conclusão desta dissertação.

À minha irmã **Lourênia**, por ouvir minhas angústias, me acalmar nas horas de desespero e oferecer uma palavra amiga, sempre me apoiando e não me deixando desistir dos meus sonhos. À minha irmã **Luany**, apesar de tão diferente de mim, sempre procurando me entender e vibrando pelas minhas conquistas, ainda que esteja a quilômetros de distância de mim.

Às amigas de sempre, **Teresa, Ada, Luna, Cláudia, Jéssica, Renata, Tainanda, Elaine, Thamara, Kaline, Elinne, Alyne e Carol**. Às amigas que Coimbra me deu e ficaram para vida, **Priscila**, pela paciência em entender minha ausência e pelas palavras motivadoras, e **Carol**, por me entender como geminiana e ser também parceira na vida acadêmica, sempre proporcionando horas de conversa. Às amigadas construídas durante o mestrado, presentes que a UFF me deu, minha eterna gratidão à **Deb, Seane, Polly, Pauline, Jonas, Priscila Mana, Ana Luiza, Fábio, Rômulo Love, Reynaldo, Leo, Wanderley, Bia Medeiros e Rosy**, pelos encontros maravilhosos e pelo compartilhamento de alegrias e angústias do fazer acadêmico

Ao **Marcos**, pelo carinho, respeito, companheirismo, por sempre acreditar em mim e também compartilha comigo a vida acadêmica.

Aos psicólogos **Arthur** e **Melina**, por irem até a escola auxiliarem as professoras e os alunos quando foi necessário, por me darem apoio e suporte contínuo na condução das atividades desenvolvidas com as crianças, sempre preocupados com o bem-estar de todos os envolvidos.

Aos professores do curso de Jornalismo na UFPI, especialmente às minhas professoras-madrinhas-amigas, **Cristiane** e **Leila**, que embora distantes fisicamente, foram fundamentais ao me mostrarem o caminho da academia e da pesquisa, quando ainda estava na graduação. Agradeço pelas conversas, cafés, bate-papos, artigos e parcerias de uma vida inteira.

À funcionária da secretaria **Luciana**, pela paciência e dedicação com as questões burocráticas, me socorrendo com um sorriso no rosto sempre que foi necessário.

À **Fundação Municipal de Educação de Niterói**, por autorizar a realização do projeto *FavelAção* em uma rede municipal de ensino.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** por possibilitar a realização deste trabalho a partir do financiamento desta pesquisa, através do Programa de Bolsa de Mestrado.

A **todos** que, de alguma forma, colaboraram para o cumprimento de mais uma etapa tão significativa da minha vida.

*"O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção".*

*"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".*

*Paulo Freire*

## RESUMO

---

A educação com/sobre/através das mídias ainda é um grande desafio no contexto escolar. Numa sociedade cada vez mais midiaticizada, o letramento midiático representa muito mais do que um estímulo a habilidades e conhecimentos críticos para um melhor uso das mídias. Ele é também uma chave para o desenvolvimento da liberdade de expressão e do direito à informação e do estímulo à cidadania. Instituições como a Unesco entendem o consumo, a reflexão e a produção de mídia como direitos humanos essenciais para se promover uma sociedade mais justa, equilibrada e inclusiva. Nesta perspectiva, a presente dissertação aborda discussões em torno do letramento midiático com o objetivo de compreender na prática como os indivíduos imersos nesse processo se relacionam e entendem seu envolvimento com as mídias, reconhecendo suas vozes e os entendendo como importantes atores da sociedade. Tais questões emergem a partir da criação e execução do projeto *FavelAção*, desenvolvido com alunos da Escola Municipal Ayrton Senna, localizada no Morro do Estado, em Niterói (RJ). As atividades com as crianças da favela são conduzidas a partir dos pressupostos da pesquisa-ação, uma proposta metodológica participativa e centrada nos sujeitos, buscando torná-las protagonistas do processo e, assim, romper com o cenário latente da invisibilidade. Por meio da experiência prática, pudemos compreender o letramento midiático como uma proposta transformadora na condução à formação de alunos criativos, produtivos e críticos quanto às mídias e às diversas demandas sociais, desde que reconhecidos como atores sociais atuantes e conscientes de sua própria realidade, ainda que sejam crianças.

**Palavras-chave:** letramento midiático; educação; escola pública; favela; pesquisa-ação.

## ABSTRACT

---

Education with / over / through the media is still a great challenge in the school context. In an increasingly mediatized society, media literacy represents much more than a stimulus to critical skills and knowledge for better media use. It is also a key to the development of freedom of expression and the right to information and the encouragement of citizenship. Institutions such as Unesco understand consumption, reflection and media production as essential human rights to promote a more just, balanced and inclusive society. In this perspective, the present dissertation approaches discussions around the media literacy with the objective of understanding in practice how the individuals immersed in this process relate and understand their involvement with the media, giving voice to them and recognizing them as important actors in society. These issues emerge from the creation and execution of the FavelAção project, developed with Ayrton Senna Municipal School's students, located in Morro do Estado, in Niterói, RJ. The activities with the children of the favela are driven from the presuppositions of action-research, a participatory methodological proposal centered on the subjects, seeking to make them protagonists of the process and, thus, to break with the latent scenario of invisibility. Through practical experience, we have been able to understand media literacy as a transformative proposal in the formation of creative, productive and critical students about the media and the various social demands, since they are recognized as active and conscious social actors of their own reality, even if they are children.

**Keywords:** media literacy; education; public school; favela; action-research.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

---

<b>Figura 01</b> - Sala de aula da E. M. Ayrton Senna.....	20
<b>Figura 02</b> - Evolução dos estudos sobre Pesquisa-ação (2000-2017).....	74
<b>Figura 03</b> – Nuvem de palavras mais frequentes no discurso dos pesquisadores entrevistados.....	79
<b>Figura 04</b> - Mapa de palavras “O que é o Morro do Estado?”. Podemos visualizar algumas palavras escritas pelos alunos como tiroteio, Igreja Cristã, invasão, campo, calma, escola, etc.....	101
<b>Figura 05</b> - Mapa de notícias “O que falam do Morro do Estado?” com algumas notícias de veículos cariocas sobre o Morro. Uma criança do 5º ano observa as imagens coladas no quadro.....	102
<b>Figura 06</b> - Desenho de avaliação feito por uma criança destacando a importância de ter aprendido sobre o YouTube.....	105
<b>Figura 07</b> - Outro desenho apresentando como relevante a plataforma YouTube, smartphone e televisão.....	106
<b>Figuras 08 e 09</b> - Exemplos de cartazes produzidos pelos alunos na oficina “O que é tecnologia?”.....	113
<b>Figura 10</b> - Palavras-chave sobre mídia escritas pelos alunos na oficina “Linguagens e produtos midiáticos”. Algumas palavras observadas como música, redes, vídeo, gíria, etc.....	115
<b>Figura 11</b> - Receita para publicação em uma revista chamada “Bolos e Delícias” criada por aluna como produto midiático.....	117
<b>Figura 12</b> - Produto de mídia escolhido foi um anúncio de venda de slime para divulgação online.....	117
<b>Figura 13</b> - Quadro de palavras construído com comentários dos alunos sobre perigos na internet.....	118
<b>Figuras 14 e 15</b> - Exemplo de atividades escritas realizadas com os alunos sobre formas de comportamento na internet.....	120
<b>Figura 16</b> - Quadro de palavras-chave sobre política e cidadania construído por meio de discussões críticas com os alunos.....	122
<b>Figuras 17 e 18</b> - Exemplos de poemas com o tema “Ser Cidadão” escritos pelos alunos das turmas GR5A e GR5B como prova da Gincana da Cidadania.....	125
<b>Figura 19</b> - Um exemplo de lista de problemas do Morro do Estado e da escola levantada por um grupo de alunos.....	129
<b>Figura 20</b> - Gráfico de palavras mais frequentes observadas nas respostas dos alunos ao questionário.....	132

## LISTA DE QUADROS

---

<b>Quadro 01</b> – Informações dos entrevistados participantes.....	76
<b>Quadro 02</b> - Descrição das oficinas de ferramentas midiáticas realização no período referente ao primeiro semestre de 2018.....	92
<b>Quadro 03</b> - Descrição de oficinas realizadas pelos alunos de Estudos de Mídia (UFF) ao longo do primeiro semestre de 2018.....	107
<b>Quadro 04</b> - Descrição das oficinas realizadas no período referente ao segundo semestre de 2018.....	110
<b>Quadro 05</b> - Destaque das respostas dos alunos ao questionário com alguns trechos contendo as palavras mais citadas por eles.....	132

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

---

UNESCO - Organização para a Educação Ciência e Cultura das Nações Unidas

E.M. Ayrton Senna - Escola Municipal Ayrton Senna

AMME - Associação de Moradores do Morro do Estado

FME - Fundação Municipal de Educação

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ONU - Organização da Nações Unidas

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

AIA - Ano Internacional da Alfabetização

MIL - Media and Information Literacy

MEC - Ministério da Educação

SEED/MEC - Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

CNME - Centro Nacional de Mídias da Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

PNE - Plano Nacional de Educação (PNE)

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

SBP - Sociedade Brasileira de Pediatria

## SUMÁRIO

---

<b>Apresentação do cenário: a criação do projeto FavelAção.....</b>	<b>15</b>
<b>Os protagonistas da pesquisa: alunos da E. M. Ayrton Senna.....</b>	<b>24</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>26</b>
<b>Metodologia da pesquisa: limites e possibilidades da pesquisa-ação em campo.....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 1: Letramento: quem está letrado no século XXI?.....</b>	<b>40</b>
1.1 Direito ao letramento, à comunicação e à cidadania.....	40
1.2 Estado da arte: do letramento às sociedades multimidiáticas.....	47
1.3 Letramento midiático: para quê?.....	51
1.3.1 A emergência contemporânea do letramento midiático: perspectivas e ponderações.....	52
1.4 Contextualização nacional: políticas públicas e o letramento midiático no Brasil.....	59
<b>CAPÍTULO 2: Epistemologias da pesquisa-ação.....</b>	<b>65</b>
2.1 De invasores a cocriadores: modelos participativos no fazer científico.....	66
2.2 Pressupostos da pesquisa-ação.....	68
2.3 Panorama da pesquisa-ação no Brasil.....	74
2.3.1 Mapeando o engajamento no processo investigativo da pesquisa-ação no Brasil.....	77
2.4 Caminhos possíveis entre pesquisa-ação e educação.....	84
<b>CAPÍTULO 3: Uma experiência de letramento midiático. Apontamentos de uma pesquisa-ação em uma escola pública da favela.....</b>	<b>87</b>
3.1 Parte I: FavelAção e as ferramentas comunicacionais.....	88
3.1.1 Mapeamento de interesses e referências midiáticas.....	89
3.1.2 As oficinas: identificando habilidades midiáticas.....	93
3.2 Parte II: FavelAção e cidadania midiática.....	109
3.3 Avaliação da experiência e principais resultados.....	130
<b>Considerações finais.....</b>	<b>135</b>
<b>Referências.....</b>	<b>141</b>

## **Apresentação do cenário: a criação do projeto FavelAção**

---

“Qual é o tipo de conhecimento que queremos e precisamos? A que se destina o conhecimento científico e quem dele se beneficiará?” (FALS BORDA, 1981, p.47). São algumas das questões que nortearam o início desta pesquisa. Enquanto pesquisadora<sup>1</sup>, propostas “capacitadoras” e entendidas como de “laboratório”, tradicionalmente desempenhadas em muitos trabalhos de campo, sempre me inquietaram. Superar a distinção entre sujeito e objeto, característica comum ao positivismo, e inspirar um conceito democrático pluralista (FALS BORDA, 2012), se tornaram questões determinantes para o início da realização desta investigação. Assim, o projeto FavelAção surgiu, inicialmente na minha cabeça, aliado a um desejo antigo de fazer mais pela sociedade, de devolver aos sujeitos resultados de pesquisa que de fato impliquem em suas vidas.

A favela sempre foi questão central desde a concepção da proposta desta pesquisa. Não apenas pela minha afinidade acadêmica com questões que envolvem este cenário, mas principalmente por sua posição ocupada no imaginário social, diante das lógicas que regem a construção do saber científico e legitimado na sociedade. Na ciência e no senso comum, historicamente, a favela sempre ocupou posições desprivilegiadas. Deste modo, de um lado, a favela é tomada por cientistas com uma concepção normativa de “laboratório” para observar fenômenos e gerar pesquisas que, em geral, tendem a não levar em consideração as necessidades dos sujeitos (FALS BORDA, 1981). Ainda que esta crítica remonte ao início da década de 1980, ela é extremamente pertinente nos dias de hoje. Por outro lado, a favela é atacada por discursos da mídia hegemônica, carregados por uma “metáfora da guerra” (MACHADO DA SILVA, LEITE, 2007) e narrativas de “ausências”<sup>2</sup>. Assim, muito mais do que repensar o papel da favela, torna-se relevante, nesta pesquisa, refletir sobre os sujeitos que fazem parte dela, os quais aqui serão protagonizados pelas crianças faveladas, moradoras do Morro do Estado, localizado nas mediações do centro de Niterói, no Rio de Janeiro, e estudantes da Escola Municipal Ayrton Senna (E. M. Ayrton Senna), situada na mesma favela.

---

<sup>1</sup> Optei por utilizar “pesquisadora” no feminino em alguns momentos ao longo do texto quando me refiro a essa forma de atuação por se tratar de uma pesquisa conduzida por uma investigadora mulher e por acreditar ser uma mudança necessária para repensarmos a posição ocupada pela atuação feminina na produção do conhecimento científico.

<sup>2</sup> Silva et. al. (2009) ressaltam que, muitas vezes, a favela é apresentada pelo o que não seria ou pelo o que não teria, considerando-se como uma das suas principais características a homogeneização. Assim, os autores evidenciam a construção de um mito de “ausências” atrelado à significação da favela, qual é utilizado pelo discurso hegemônico para explicar as práticas de violência urbana e justificar os crimes que ocorrem no “asfalto”.

Iniciei esta pesquisa a partir da proposta de Thiollent (2011) sobre a metodologia da pesquisa-ação, a qual irei melhor detalhar mais a frente. O pesquisador parte do princípio que essa metodologia, que se dá de forma participativa e colaborativa, acontece por meio de um planejamento flexível, diferentemente das demais propostas metodológicas de pesquisas. Nesse sentido, não se seguem fases extremamente ordenadas. Contudo, como uma tentativa de realizar uma ordem sequencial temporal, o teórico destaca quatro importantes fases para a aplicação de uma pesquisa-ação: exploratória, planejamento, ação e avaliação. Apesar da organização sistemática, Thiollent (2011, p. 47) esclarece que entres essas fases “há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada”. Em termos de etapas, todas essas fases da pesquisa-ação encontram-se no esquema de ciclo em espiral<sup>3</sup>.

Descrevemos brevemente alguns detalhes da pesquisa-ação para explicarmos como chegamos até o cenário principal desta pesquisa: o Morro do Estado. Situado entre os bairros Ingá, Icaraí e Centro, áreas nobres e economicamente privilegiadas da cidade de Niterói, o Morro é considerado uma das maiores favelas da cidade em número de habitantes e densidade demográfica. O local tornou-se bairro em 1986 pela lei nº 4.895 de 08/11/86. Apesar de já considerado bairro, o Morro do Estado ainda é marcado por sua forte segregação espacial em relação aos bairros vizinhos, reforçando a existência de muros entre a favela e o “asfalto”<sup>4</sup>.

Ao iniciar esta pesquisa no Morro do Estado, coloquei como prioridade a necessidade de reforçar cuidados e princípios éticos. Fazer pesquisa científica é, antes de tudo, estabelecer uma relação de confiança sólida e engajada com os sujeitos envolvidos, principalmente quando esta ocorre na relação sujeito-sujeito. Quando se trata de pesquisa na/sobre favela, a construção dessa rede de confiança se torna ainda mais tênue, o que se refletiu no processo dessa pesquisa de campo. Dessa forma, é válido refletirmos sobre como a favela é normalmente discutida por pesquisadores das ciências sociais. Valladares (2005) fala sobre a existência de dogmas sobre a favela compartilhados pela maioria dos estudiosos, os quais corroboram com uma tendência de inconfiabilidade dos moradores da favela para com a academia. O primeiro dogma refere-se à existência de um consenso em tratar a favela como um lugar específico e singular, no sentido

---

<sup>3</sup> Barbier (2007) propõe um modelo de pesquisa-ação baseado em ciclos de espirais auto reflexivas. O processo se inicia com a fase de planejamento, a partir de um problema que é discutido coletivamente com o grupo investigado. Em seguida, parte-se para o período da pesquisa dedicado ao planejamento de ações para se alcançar a resolução do problema identificado. Posteriormente, as ações são executadas, seguidas de uma avaliação dessa ação e devolução dos resultados aos sujeitos implicados. No entanto, não é um processo estático. A constante interpretação das ações e das novas ações resulta numa frequente mudança de direção dessa espiral.

<sup>4</sup> Com informações da Secretaria Municipal de Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia de Niterói. Disponível em: <<https://culturaniteroi.com.br/blog/?id=306&equ=ddpfan>>. Acesso: 05 ago. 2018.

de que é o único território de especificidades que justificam a marginalidade social e demais problemas da sociedade, sobretudo quando relacionados à violência; o segundo destaca a caracterização territorial da favela e social dos seus habitantes como “o *locus* da pobreza e território urbano dos pobres”; por fim, o terceiro dogma afirma haver uma unidade da favela, desconsiderando todo seu caráter múltiplo, plural e reduzindo-a a uma característica única. São esses mesmos dogmas, disseminados pela mídia hegemônica nesse processo de silenciamento, diante da representação midiática da favela, que condicionam a identidade desses espaços a um estatuto da ilegalidade, contribuindo para a construção de um estereótipo de confronto da cidade ilegal com a cidade legal.

Diante deste panorama, desde o início, observei que para a construção de uma relação de confiança com a favela, que supere tais dogmas, a figura de um papel mediador entre o “asfalto” e a favela seria determinante para todo o processo. Uma boa relação de confiança entre ambas as partes reflete na construção da imagem do pesquisador nesse ambiente, nas dimensões dos espaços cedidos para a investigação e no envolvimento dos sujeitos com a pesquisa. No caso desta investigação, tive como mediadora uma ex-militante da Associação de Moradores do Morro do Estado (AMME), que estabeleceu essa ponte de confiança e abriu as portas da Associação para a condução desta pesquisa, me apresentado aos atuais líderes comunitários.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, iniciei o contato com os membros da AMME apenas com a intenção de estabelecer um diálogo com a comunidade a fim de realizar a etapa exploratória, conforme sugere Thiollent (2011). A etapa exploratória (ou “mapeamento”, como prefiro denominar<sup>5</sup>) consiste em um ponto de partida diante da multiplicidade de caminhos a serem escolhidos para uma pesquisa-ação. É nesta fase que descobrimos “o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e se estabelece um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 2011, p.48). Isso quer dizer que em uma pesquisa-ação não há um projeto de pesquisa pronto, mas sim uma construção coletiva desse projeto, que se dá de acordo com as necessidades dos sujeitos participantes da pesquisa e em parceria com os interesses de quem executa a pesquisa-ação. Assim, essa etapa foi essencial para identificação dos problemas mais urgentes e necessários

---

<sup>5</sup> Acredito que a palavra “mapeamento” seja a que mais se aproxima da finalidade desta etapa do processo, a qual Thiollent (2011) chama de “exploratória” e, por vezes, de “diagnóstico”. O objetivo desta fase é realizar um levantamento e tomar conhecimento do fenômeno investigado, bem como dos sujeitos implicados nele. Portanto, é também um momento de aproximação entre os sujeitos, pesquisadores e pesquisados. Analogamente, o uso da palavra diagnóstico se assemelha a um tratamento médico, um diagnóstico de uma doença, sendo assim, o seu uso acaba por transpor um sentido negativo para esta etapa.

do Morro do Estado que se relacionavam com as minhas intenções de pesquisa, visto que toda a condução do projeto é realizada por mim e não contei com o auxílio de uma equipe de pesquisadores<sup>6</sup>, o que é comum na maioria das pesquisas que utilizam base os pressupostos da pesquisa-ação.

O primeiro encontro presencial com os membros da AMME aconteceu na sede da Associação, no dia 21 de outubro de 2017, após algumas conversas realizadas por meio de troca de mensagens via aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp. Na ocasião, conheci o presidente Ricardo e os membros Josias e Luciano<sup>7</sup>, que me apresentaram o telecentro na sede da Associação, alguns moradores e fizeram um tour pelo Morro, apontando questões estruturais consideradas por eles mais urgentes naquele momento. Neste encontro, nenhum projeto finalizado foi apresentado, mas, mesmo sem saber o que iria encontrar, levei uma proposta geral, que denominei de “Morro Digital”, apontando como objetivo geral discutir estratégias de comunicação digital e de novas mídias a partir dos métodos da pesquisa-ação. A proposta inicial foi levada com a intenção de passar uma primeira impressão mais legitimada da pesquisa, tendo em vista que estamos diante de uma iniciativa participativa de construção coletiva de uma pesquisa pouco praticada pela academia científica e que possui uma abordagem que pode causar estranhamento nos sujeitos implicados. No entanto, destaco que não tinha a intenção de “vender” um projeto já pronto. Pelo contrário, meu objetivo era apresentar a possibilidade de construção coletiva de uma proposta de pesquisa participativa que fosse viável, necessária e beneficiasse ambas as partes (Universidade e Sociedade).

Além desse encontro, também me reuni com os demais membros da Associação nos dias 28 de outubro e 1º de novembro de 2017. Nesses encontros, busquei deixar clara minha intenção pessoal, enquanto pesquisadora que busca contribuir com um conhecimento que ultrapasse os muros da universidade e que os faça também parte do processo de pesquisa, bem como o porquê da escolha do Morro do Estado como cenário para a execução desta pesquisa. A motivação se deu por observar a utilização recorrente desse espaço como palco para o desenvolvimento de projetos de ONGs, mas que ainda é considerado invisível como “objeto” de pesquisas científicas, sendo assim distanciado dos holofotes midiáticos e de iniciativas acadêmicas, que, em geral, tendem a valorizar favelas cariocas de mais prestígio, ignorando a

---

<sup>6</sup> Em algumas atividades do projeto, contei com o auxílio da minha orientadora, professora Dra. Thaianne Oliveira, e de alguns alunos da graduação do curso Estudos de Mídia da Universidade Federal Fluminense (UFF), que participaram da disciplina “Agência de Comunicação Popular”, no semestre 2018.1, quando a ofertei como parte do meu Estágio Docência. Sinalizarei no texto sempre que outro integrante participar da atividade.

<sup>7</sup> Todos os nomes completos e falas relatadas ao longo do texto têm a autorização prévia dos sujeitos, que concordaram com a execução e uso da sua voz nesta pesquisa.

proximidade geográfica do Morro do Estado, que está localizado às margens de diversos campus da UFF. Acredito que esclarecer todas essas intenções e motivações foi uma boa estratégia, evitando possíveis resistências dos membros da Associação, diante desse processo de “autorização” da realização da pesquisa no Morro do Estado.

“Estamos cansados de ser visto como rato de laboratório. O Morro do Estado está aberto a propostas como essa que traga melhorias para a comunidade, desde que a trate com o respeito que ela merece e não como laboratório”. Essa é uma declaração do presidente Ricardo, concedida durante um dos nossos encontros. A pesquisa científica é uma troca e essa dimensão fica evidente na fala do presidente. Assim, como em toda relação, os limites e as expectativas precisam ser apontados de forma clara como em um contrato. Estabelecer esse contrato na pesquisa-ação é ainda mais necessário. Todos os pontos que o compõem foram discutidos e estabelecidos nessa etapa de mapeamento apresentada até o presente momento. O mapeamento funciona como um estudo de viabilidade da pesquisa e é crucial para a identificação dos problemas que irão nortear a pesquisa-ação. Nos encontros com os membros da Associação, sete problemas foram apresentados como urgentes. São eles:

- Falta de estrutura básica desencadeada por descaso político (Ex: postes de luz de madeira prestes a desabar sobre as casas);
- Silenciamento e invisibilidade do Morro do Estado na mídia hegemônica;
- Inexistência de estratégias de comunicação interna na AMME, resultando em falhas de comunicação com os moradores do Morro;
- Falta de atividades, em parceria com a escola, que auxiliem crianças envolvidas com violência e tráfico de drogas;
- Falta de atividades recreativas para as crianças do Morro;
- Inutilização do telecentro pela comunidade, seja por problemas técnicos ou por falta de monitor;
- Necessidade de um resgate histórico do Morro do Estado, que tem sua história apagada pelo tempo.

Diante de todas essas necessidades, discutimos em conjunto para identificarmos uma considerada prioritária e que houvesse possibilidade de abordá-la dentro dos limites da comunicação, já que esta é a fronteira na qual essa pesquisa está inserida por se tratar da minha área de domínio. O acordo na identificação do problema da pesquisa-ação, juntamente com o grupo investigado, é um momento importante na condução dessa proposta metodológica. O

pesquisador se ver diante de uma encruzilhada entre investir em seus interesses de pesquisa e respeitar os limites da participação do grupo no processo da investigação. Em casos como esse, Peruzzo (2003) descreve a existência de dois caminhos. O primeiro seria aquele em que a problemática e os objetivos de pesquisa partem diretamente do grupo investigado, apesar de ser uma situação pouco difícil de ocorrer. O segundo caminho seria uma situação na qual a problemática parte dos pesquisadores, mas em sintonia com o grupo e a situação dele, envolvendo-o em diferentes momentos de decisão, discutindo e submetendo à aprovação dos envolvidos. Neste sentido, optei por seguir o segundo caminho e propus desenvolver um projeto que acolhesse as crianças do Morro do Estado e fosse desenvolvido em parceria com a escola, tendo em vista que a educação e o acompanhamento escolar foi colocado como uma prioridade pelos moradores. “As crianças são o futuro do Morro. Não adianta participar de um projeto de futebol e não ir para a escola. Precisamos dar novas oportunidades para essas crianças. Mostrar que a educação é importante e não o crime”, destacou Josias, um dos membros da AMME.

Seguindo o caminho proposto por Peruzzo (2003), elaborei uma proposta e, após chegarmos a um acordo sobre a problemática considerada primordial, os membros da Associação me apresentaram à E. M. Ayrton Senna (Figura 01), localizada logo ao lado da sede da AMME. Na ocasião, conheci a diretora adjunta Edna Goés e foi a partir deste momento que essa pesquisa começou a seguir pelos rumos e propostas oferecidas pelo letramento midiático, apesar dessa decisão ser tomada em conjunto apenas mais a frente, o que explicarei em breve. A escola pública municipal atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, nos turnos da manhã e da tarde, com cerca de 230 alunos.

O primeiro contato com a escola aconteceu no dia 1º de dezembro de 2017 e, desde então, sempre fui recebida de forma bastante positiva e aberta. Nesse primeiro encontro, direcionei a conversa com a diretora no intuito de entender a realidade da escola e compreender de que forma seria possível colaborar com uma pesquisa que ajudasse o grupo. A ausência da família e a dificuldade em lidar com questões emocionais das crianças foi um problema apresentado desde o início da conversa. Além disso, a diretora adjunta também me relatou todos os projetos já desenvolvidos até então na escola, assim como aqueles que estavam em andamento, como as aulas de música (flauta) e outras atividades oferecidas por meio do Programa Mais Educação (artesanato, dança e futsal). Me chamou a atenção a informação sobre o projeto pedagógico anual da escola realizado ao longo de 2017, que teve como tema “Quem não se comunica, se complica”. Apesar do projeto anual sobre comunicação já estar sendo finalizado naquele momento, já que meu primeiro contato com a escola ocorreu apenas no fim de 2017, a diretora o descreveu com bastante empolgação e relatou o envolvimento dos alunos

com as atividades. Segundo ela, uma das iniciativas de sucesso foi o “Projeto Carta”, no qual os alunos eram incentivados a escreverem e trocarem cartas com os colegas e toda a equipe escolar. Contudo, as limitações do projeto também foram relatadas durante a nossa conversa, descrevendo a falta de suporte e até mesmo de um conhecimento mais técnico sobre as infinitas áreas da comunicação como dificuldades enfrentadas na execução de um projeto ainda mais envolvente.



**Figura 01** - Sala de aula da E. M. Ayrton Senna (Fonte: autoria própria).

Partindo do cenário exposto pela diretora adjunta Edna e seguindo as reflexões de Peruzzo (2003), sobre as possibilidades de caminhos na identificação de problemáticas a serem investigadas, propus um projeto que, de certa forma, desse continuidade às atividades de comunicação já realizadas na escola. Assim, nasceu oficialmente o “FavelAção”, como uma proposta criada em sintonia com a realidade escolar, prevendo uma intervenção local com a minha participação, enquanto pesquisadora, e dos alunos da escola, tendo como objetivo desenvolver uma investigação em torno das perspectivas do letramento midiático. O debate sobre a educação midiática tem sido acionado por diversas instituições internacionais, como a Unesco (2016), que têm trabalhado para que o letramento midiático se constitua como “um direito humano fundamental” (BUCKINGHAM, 2001, p.05). Parto de um entendimento do letramento midiático como “a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações

em diversos contextos” (Recomendação da Comissão Europeia de 20 de agosto de 2009). Essa é uma definição amplamente difundida e propagada internacionalmente, que, em alguma medida, pode também ser adotada para nossa realidade. No entanto, defendo que cabe compreender o letramento midiático como uma prática que representa muito mais do que um estímulo a habilidades e conhecimentos críticos para um melhor uso das mídias, mas é também uma chave para o desenvolvimento da liberdade de expressão, do direito à informação, à cidadania. Aqui o letramento das mídias é desenvolvido com uma perspectiva que considere os contextos das crianças e não as coloque no lugar do atraso ou da falta. É um processo de letramento midiático com possibilidade para proporcionar um caminho que reconheça essas crianças como protagonistas da sua história e da sua voz.

Desse modo, com o foco no letramento midiático, deixei de lado minha intenção pessoal em trabalhar questões que refletissem sobre a comunicação digital, como previa a primeira proposta do “Morro Digital” discutida anteriormente com a AMME, já que me vi diante do desafio de desenvolver um projeto de comunicação e mídias em uma escola que não possui acesso livre à internet ou a equipamentos digitais. Apesar da decepção inicial com a falta de suporte técnico e de estrutura tecnológica, recebi incentivo e apoio pedagógico da escola para desenvolver o projeto. Fui encaminhada para uma conversa com as pedagogas, Pâmela e Débora Francisca, no dia 07 de dezembro de 2017, na qual discutimos a proposta e em conjunto definimos como objetivo do projeto desenvolver atividades com alunos e professoras da escola<sup>8</sup>, visando o aprimoramento do uso de ferramentas comunicacionais para a inclusão do letramento midiático no ambiente escolar. Falei sobre a participação das professoras no projeto, mas essa não é uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública na favela que tem as crianças como sujeitos principais? A resposta é sim. Os alunos foram os protagonistas dessa pesquisa, mas, como o processo investigativo pressupõe a coletividade, todos foram de alguma forma afetados (alunos, professoras, pedagogas, diretoras, merendeiras, faxineiros, etc). No entanto, é importante destacar que a princípio tinha a intenção de direcionar as atividades para alunos e professores. Primeiro por achar extremamente necessário envolver todas as docentes da escola no projeto e, assim, conseguir um resultado mais amplo e que se efetivasse a longo prazo. Segundo por desacreditar da possibilidade de conseguir envolver crianças em uma

---

<sup>8</sup> A palavra “professoras”, no feminino, é utilizada já que todo o corpo docente é formado por mulheres. Sempre iremos nos referir dessa forma ao longo de todo o texto. Destacamos que algumas atividades com as professoras chegaram a ser realizadas, apesar de não serem o foco dessa pesquisa, mas não serão exploradas nesta dissertação. Os encontros com as professoras ocorreram por acreditarmos que a inclusão delas no projeto seria uma forma de ampliar a discussão sobre o letramento midiático, tornando-os replicadores do projeto, bem como incentivando-os a aplicarem uma educação mais informacional e midiática.

pesquisa de forma satisfatória. Os dois pressupostos foram derrubados. Um pela falta de tempo hábil para a realização de oficinas com as docentes, dificultada pelas lógicas e necessidades impostas pelo calendário oficial da escola. O outro por encontrar na sala de aula, em grande parte, alunos criativos, empenhados e empolgados com as atividades que eram propostas.

Para a formalização de todo o processo e início das atividades na escola com as crianças, ainda em dezembro de 2017, o projeto *FavelAção* foi cadastrado na Prefeitura de Niterói, por meio da Fundação Municipal de Educação (FME), que autorizou a realização das atividades na escola durante todo o ano de 2018. Antes de iniciar as atividades com as crianças, apresentei os objetivos e discuti a proposta das oficinas com as professoras e os demais membros da equipe escolar, durante a primeira reunião pedagógica do ano letivo de 2018, que aconteceu no dia 02 de fevereiro. Na ocasião, conheci todos os funcionários, ouvi um pouco das experiências de sala de aula e fui apresentada ao tema do projeto pedagógico do ano, que teve como título “O Rio de Janeiro continua lindo”, com o objetivo de discutir aspectos da cultura local. Foi também no meu primeiro contato com as professoras que decidi oferecer as atividades do projeto para os alunos do 4º e 5º anos, dos turnos da manhã e tarde, sobre os quais irei trazer mais detalhes a seguir.

## Os protagonistas da pesquisa: alunos da E. M. Ayrton Senna

---

A localização geográfica e o estereótipo de zona de risco até podem marcar e contribuir para um cenário de invisibilidade da favela, resultando num apagamento enquanto sujeitos das crianças que ali vivem. Contudo, a expansão dos meios de comunicação e as facilidades de acesso a eles podem ser vistos como elementos importantes para mudanças significativas nessa concepção de silenciamentos e apagamentos. Sobretudo após a virada do século XXI, as ferramentas comunicacionais têm contribuído não apenas para um processo de visibilidade das narrativas da vida privada, como também para uma produção de narrativas do outro e de si mesmo (TOMAZ, 2017). As novas tecnologias possibilitaram crianças não apenas como consumidoras de bens materiais e simbólicos, mas também como produtoras e emissoras deles (BUCKINGHAM, 2007). Assim, as crianças deste século passam a dispor de mecanismos midiáticos determinantes na reconfiguração da concepção da infância.

Dessa forma, a criança da favela, até então amplamente marginalizada e privada pela sociedade do seu lugar de fala, compartilha desse cenário da cultura participativa e dessas mesmas dinâmicas sociais, tornando-se também uma interlocutora da cultura do consumo e avançando nos espaços de visibilidades. Todo esse contexto fica evidente no repertório midiático e na produção de significados exaltados pelas crianças protagonistas desta pesquisa. A banda coreana K-pop; séries originais Netflix como *La Casa de Papel*; youtubers como os irmãos Felipe Netto e Lucas Netto; jogos online como *Minecraft* e *Free Fire*; filmes de terror; músicas de funk de cantores como Nego do Borel e MC Bruninho, são alguns dos produtos de mídia que são apresentados como referências de mídias para essas crianças. Interesses como esses refletem as facilidades de acesso à internet compartilhada por todos os alunos. Ainda que não haja o livre acesso à rede na escola, todos relataram a utilização em casa, seja por uma rede de wi-fi própria ou acesso à de um vizinho ou parente, sendo o *smartphone* o principal meio de acesso<sup>9</sup>.

As atividades desta pesquisa têm como público-alvo alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I da E. M. Ayrton Senna. As turmas foram escolhidas por três principais motivos. Primeiramente por serem as crianças com maiores idades na escola (entre 9 e 12 anos). Em

---

<sup>9</sup> Esses dados fazem parte de uma pesquisa de consumo midiático realizado com todos os alunos participantes do projeto FavelAção. Os resultados desse levantamento são melhor comentados ao longo dessa dissertação.

segundo lugar, por serem essas as mais afetadas pelos estereótipos sustentados pela dicotomia “favela” e “asfalto”. Isso ocorre porque não existem escolas no Morro do Estado com turmas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), obrigando os alunos a enfrentarem os estigmas sociais do preconceito e estudarem em escolas localizadas no “asfalto”. Por fim, por se esperar que essas sejam as classes mais avançadas da escola, mais familiarizadas com a leitura e a escrita, possibilitando que diversas atividades pudessem ser desenvolvidas. Infelizmente, essa percepção foi completamente desconstruída logo no início da execução do projeto, já que as dificuldades com os códigos linguísticos por parte de diversos alunos foram de imediato apresentadas. Contudo, esse não se tornou um empecilho ao ponto de impossibilitar a realização do projeto. Pelo contrário, me mostrou como estamos pré-concebidos de preconceitos linguísticos e de uma visão compartilhada pelo senso comum, que tende a ver o analfabetismo apenas como estigma, ignorando as múltiplas possibilidades oferecidas por aquele que é taxada como “analfabeto”.

Para conhecer ainda mais a fundo a realidade das crianças protagonistas desta pesquisa, bem como entender suas formas de relacionamento com as mídias, foram realizados encontros de mapeamento, que serão melhor detalhados em outro momento desta dissertação. No entanto, apesar desta pesquisa se tratar de um projeto na interface comunicação e educação, duas questões latentes à realidade dessas crianças são pertinentes a serem apontadas: o afeto e a violência. Partindo de uma concepção legitimada socialmente do que se considera como família e de como deveria se estabelecer na vida de uma criança, ambas as questões podem ser justificadas pela falta de base e acompanhamento familiar, a qual é compartilhada pela maioria dos alunos da E. M Ayrton Senna. Essa realidade é sentida por meio de uma onipresença da família na escola, a qual passa a substituir essa função no cotidiano dos alunos, precisando lidar com a carência do afeto e da proteção. Além disso, a violência física e simbólica se reflete no espaço escolar por fazer parte da rotina dessas crianças, na medida em que estão imersos nesse mundo, que os rouba da infância e os obriga a crescer antes do tempo. Problemáticas como essas ficaram evidentes ao longo de todas as atividades desenvolvidas com as crianças participantes desta pesquisa, seja pelo abraço apertado ao meu encontro na sala de aula ou nos corredores da escola, seja ainda pelo uso da violência como temática nas atividades que eram propostas.

## Introdução

---

*“Nós temos um laboratório de informática lindo! Até havia uma estagiária que acompanhava as professoras lá por um tempo. Fora que essa sala nunca teve internet. Isso dá uma dó! Porque você sabe que **a Internet é abrir a porta do mundo para essas crianças, né?! Imagina só, se essa família não acompanha, por muitos motivos que não vêm ao caso aqui, a criança usa esse celular dela como? Ela não é instruída. São muitas as possibilidades, mas também muitos os perigos. E nós poderíamos fazer isso aqui. Ela tem o celular às vezes melhor do que o nosso. Usando ele na sala de aula, aqui ela veria outras formas de explorar esse mundo. Outro problema é que nossas máquinas estão defasadas, não funcionam, precisam de manutenção. A internet já é o mundo deles, somos nós quem precisamos nos adaptar”**.*

Edna Goés - Diretora adjunta da E.M. Ayrton Senna (Grifos nosso)

A declaração acima foi concedida durante minha primeira conversa com a diretora adjunta da E.M. Ayrton Senna. Era também meu primeiro contato com a escola. Já estava em campo há algum tempo, desde os primeiros contatos com a AMME, mas seguia inquieta pela curiosidade em saber para qual caminho a atuação em campo me levaria. “E as outras várias formas de mídias, que não necessariamente estejam ligadas à internet? Não poderiam elas também serem alvos da escola nesse processo educativo? ”, perguntei, dando seguimento na conversa. Ela riu e respondeu: “Com certeza. Só te digo uma coisa: nós queremos tudo que for bom para a nossa escola e para nossas crianças”. Pelo tom do diálogo é possível perceber a abertura e empolgação que tive desde o início da condução desta pesquisa na escola.

Cadeiras azuis e o laranja predominante nas paredes (a cor da atual gestão da Prefeitura Municipal de Niterói), crianças correndo, muitos trabalhos expostos pelos corredores, mensagens educativas por todo lado e o refeitório lotado compunham o cenário que observava logo neste primeiro contato. Tudo me parecia muito familiar e não era coincidência. A relação com a educação e as particularidades do ensino público sempre acompanharam minha trajetória. Mesmo sendo privilegiada, por ter sido educada em escolas privadas consideradas de alto nível, sou filha de uma pedagoga, que foi também professora e hoje exerce a função de gestora de uma escola pública, logo, sempre estive imersa a uma série de questões que envolvem essa realidade. Vejo essa relação de proximidade como um diferencial no meu envolvimento pessoal e acadêmico com o projeto. Afinal, aplicar uma proposta de letramento midiático, por meio de um trabalho participativo, exige tanto preparo físico, para encarar a rotina escolar, como mental, para possibilitar atividades pedagógicas suficientemente engajadas para as crianças.

Nesse sentido, me sinto completamente atravessada por esta pesquisa e, por esse motivo,

vejo como necessário apresentar brevemente meu lugar de fala. O qual defino rapidamente da seguinte forma: jornalista, nordestina, mestranda em Comunicação num Programa de Pós-Graduação carioca, natural do Maranhão, com educação básica em escolas privadas e ensino superior em universidade pública do Piauí. A ideia de expor meu percurso não parte do propósito de reforçar as diferenças, mas de buscar aqui um senso de unidade e igualdade. Trazer o Nordeste para o relato desta pesquisa também me coloca na condição de *insider*. Ainda que não existam favelas na região Nordeste como as cariocas, lá seria mais o que entendemos por “periferia”, o Morro do Estado trata-se de um caso específico de uma população em sua grande maioria com origem nordestina, o que se sobressai na identidade das crianças envolvidas no projeto. De acordo com Prefeitura de Niterói, a década de 1970 foi um período importante para o povoamento do Morro, que recebeu muitos imigrantes, em sua maioria nordestinos. Essa ocupação gradativa é facilmente observada hoje no espaço a partir de uma divisão social, na qual os moradores mais antigos, principalmente nordestinos, ocupam a região da Rua Padre Anchieta e arredores, ficando para os demais as áreas restantes<sup>10</sup>.

Ainda pensando a partir do viés nordestino, quando nos referimos à educação no país, a região é colocada como o principal responsável por agravar os índices, ainda que, por outro lado, sejam as escolas nordestinas as que apresentem melhores desempenhos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>11</sup>, por exemplo. Divulgando uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma reportagem publicada pelo site UOL (2018), aponta a região como “Campeã em analfabetismo”, com a taxa de 14,5% para pessoas com 15 anos ou mais de idade, bem acima do segundo colocado, o Norte, com 8%. Destaca-se ainda que 33% dos idosos nordestinos não sabem ler ou escrever um bilhete simples<sup>12</sup>. Os números podem ser alarmantes, mas, em contrapartida, mais uma vez o analfabetismo é retratado como um problema de ordem geral, como se bastasse saber ler e escrever para se conectar ao mundo, quando na verdade é preciso, antes de tudo, “saber”. Mas o que é ser alfabetizado hoje? Seria somente papel da escola proporcionar a alfabetização ou devemos pensar no envolvimento de outras instâncias nesse processo, considerando a realidade de uma sociedade cada vez mais

<sup>10</sup> **Morro do Estado.** Disponível em: <<https://www.culturanageroi.com.br/blog/?id=306&equ=ddpfan>>. Acesso: 30 jan. 2019.

<sup>11</sup> De acordo com um levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referente ao Enem de 2018, dos 55 participantes que atingiram nota máxima na redação, 14 estão na região Nordeste. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/mulheres-sao-76-das-notas-1000-na-redacao-do-enem/>>. Acesso: 30 jan. 2019.

<sup>12</sup> **País tem 11,5 milhões de analfabetos; no Nordeste, 38% dos idosos não lêem.** UOL. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/05/18/pais-tem-115-milhoes-de-analfabetos-diferenca-racial-se-mantem.htm>>. Acesso: 30 jan. 2019.

mediatizada? Ou ainda, por que não utilizar a alfabetização midiática como uma via para alfabetização? O principal desafio está em articular os olhares para se fazer novas perguntas diante dos “mesmos problemas”. É necessário perceber como conviver com o desafio de educar em meio a uma sociedade em constante transformação, atravessada pelas mídias, sendo essa uma importante questão a ser levada em conta, a qual voltaremos na discussão mais adiante.

Por outro lado, discutir a ampliação da noção de alfabetização nos faz pensar sobre o percurso que vem sendo trilhado na interface comunicação e educação, cada vez mais emergente para se compreender as práticas culturais do cotidiano. Logo, seria possível estudar os fenômenos proporcionados por uma educação midiática em ambas as áreas. No entanto, trago essa proposta de investigação das dinâmicas do letramento midiático no ambiente escolar para o campo das Ciências Sociais Aplicadas por acreditar na necessidade de partir da própria Comunicação o protagonismo para se complexificar essa relação. As universidades não estão formando professores adequados para a realidade da sociedade midiática, com isso, a escola convive com a insegurança e um sentimento de impotência, gerando questionamentos aos próprios educadores, já que “a própria dinâmica do mundo impulsiona para que o processo de ensino e de aprendizagem seja também dinâmico” (SKURA, 2015, p.12), assim, colocando os comunicadores na função de dialogar e intermediar essa relação. Desse modo, como adverte Fantin (2007, p.09), torna-se necessário repensar sobre uma concepção de mídia-educação que se integre às práticas pedagógicas, que transformem o contexto da sala de aula e que seja “mais do que uma experiência de educação para as mídias, seja uma possibilidade de cidadania e de participação de crianças e professores na cultura”. Em grande parte, os códigos e as diferentes linguagens midiáticas já são dominadas pela maioria dos alunos, que têm contato com as diferentes plataformas midiáticas e os mais distintos formatos e linguagens, revelando uma emergência da inclusão do letramento midiático no âmbito educacional.

Embora o projeto original com qual entrei no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFF não se direcionasse para questões da educação e comunicação, mas apenas para uma complexificação em torno das mídias na favela, sinto que a educação sempre esteve ali. Acredito que modelos cada vez mais participativos e autorais são o caminho para uma educação mais inclusiva e igualitária. Como observa Pretto (2017, p.01), quando se fala em educação, cultura, ciência e tecnologia é preciso “avançar no pensar grande” e com criatividade, repensando em mecanismos de transformação diante de um “planeta que está sendo violentamente atacado, tanto pelas intolerâncias, como por ausência de projetos”. Assim, o interesse por propor uma experiência de letramento midiático com crianças de uma escola pública na favela surge como uma inquietação particular e desejo em “avançar no pensar

grande”.

Desse modo, a questão principal da presente pesquisa está focada em compreender como os envolvidos no processo de letramento midiático dialogam com as mídias. Embora aponte para um “fenômeno” mais amplo, que diz respeito ao delineamento de dinâmicas intrínsecas ao letramento midiático, ao mesmo tempo, está delimitada para um recorte específico: as práticas que envolvem os alunos participantes do projeto *FavelAção*. Por trás dessa questão, outras são apontadas: Quais letramentos e/ou habilidades midiáticas são acionadas nessa experiência? De que forma crianças da favela se relacionam com a mídia? Como fazer do letramento midiático uma possibilidade de transformação social para crianças da favela, tornando-as protagonistas no mundo social? Em que medida a pesquisa-ação pode colaborar como uma alternativa metodológica para se desenvolver uma prática de letramento midiático?

Partindo dessas indagações, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender na prática as formas de relacionamentos dos alunos com as mídias, levando em consideração o processo do letramento midiático aplicado a partir das experiências com o *FavelAção*. Como objetivo específico, buscou-se primeiro analisar as habilidades midiáticas reveladas pelas crianças ao longo das atividades do projeto. Além disso, também procurou-se reconhecer as diferentes formas de relacionamentos com as mídias provocadas pelo processo de letramento, avaliar as possibilidades transformadoras desse letramento das mídias que podem ser oferecidas aos sujeitos participantes do projeto e ao próprio ambiente educacional, bem como perceber a relevância da pesquisa-ação nesse processo. Entendendo que todo conceito seja polissêmico, almejou-se também refletir sobre as múltiplas concepções do letramento midiático, diante dos seus variados termos, com a intenção de se repensar sobre uma definição que busque abarcar a complexidade do fenômeno e incorpore as práticas de ler pelas mídias a partir de diferentes contextos.

Para tanto, nosso foco esteve centrado nos protagonistas dessa pesquisa: as crianças, sujeitos imersos em cenários midiáticos, nos mostrando a relevância do letramento midiático como uma práxis social. Com as diversas possibilidades de consumos e de relacionamentos com as mídias, somos afetados a todo instante e são muitos os letramentos contemporâneos proporcionados. Rodrigues (2015, p. 93) descreve como hábitos de consumo midiáticos podem auxiliar na formação desses letramentos. No entanto, para que tais letramentos sejam adquiridos, é preciso que outros, provenientes de usos e práticas com outras mídias, já tenham sido apreendidos pelos indivíduos, assim, “funcionam como ferramentas que atuam como guias facilitadores, para que o indivíduo possa se apropriar, manusear, dar novos usos e interagir

socialmente”.

Em geral, jovens e crianças tendem a possuir mais afinidade com esses guias, principalmente se nos referirmos às práticas ligadas às novas mídias, já que normalmente dedicam boa parte do tempo em experiências midiáticas a partir do uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Essa constatação pode ser facilmente evidenciada no meu primeiro contato com as crianças participantes do *FavelAção*, quando as questionei sobre o que gostariam de ser “quando crescerem”. A resposta foi quase unânime: Youtuber. A situação, que pode parecer pontual dos alunos da E.M. Ayrton Senna, se reflete na atual noção da infância, que segue hoje uma concepção cada vez mais midiaticizada e já é definida pela mídia como “a geração que não assiste mais TV e corre atrás de youtuber”. Apesar da televisão aberta ainda liderar a audiência no Brasil, um estudo realizado em 2016 e apresentada pelo YouTube, em parceria com o site Meio&Mensagem e a consultoria Provokers<sup>13</sup>, revela que o tempo destinado pelo brasileiro para assistir a vídeos na internet vem crescendo em grandes proporções, inclusive superando a televisão a cabo.

No entanto, outra característica pode ser apresentada como específica das crianças protagonistas dessa pesquisa, sendo compartilhada apenas com algumas outras que partilham da mesma realidade social que elas. Me refiro a um cenário de invisibilidades, marcado por estigmas da sociedade, no qual essa dissertação está inserida. Crianças, estudantes de uma escola pública e faveladas. Essas três características juntas carregam um peso que compõe uma “tríade de invisibilidades”. No entanto, não me proponho a investigar as marcas dessas ausências ou as causas desse apagamento. Minha intenção, com essa pesquisa, é reconhecer a voz das crianças participantes desta investigação, entendendo-as como sujeitos e atores sociais, atuantes e conscientes de sua própria realidade, ainda que sejam crianças. Dessa forma, acredito que esse trabalho se justifica a partir de uma relevância social muito significativa, na medida em que busca, por meio do letramento das mídias, potencializar práticas cidadãs e fortalecer dinâmicas sociais que considerem as crianças como indivíduos capazes de representar e significar suas experiências enquanto agentes sociais.

Além disso, considero a concretização desta pesquisa pertinente a partir de uma ótica de relevância acadêmica, por proporcionar reflexões necessárias para o campo da educação midiática, indo ao encontro de uma urgente preocupação do atual contexto cultural contemporâneo, que entende crianças e jovens, nascidos a partir da década de 1990, como uma geração de atores imersos numa cultura participativa (JENKINS, 2009), consumida,

---

<sup>13</sup> EL PAÍS. **A geração que não assiste mais TV e corre atrás de youtuber**. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/13/tecnologia/1502578288\\_835104.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/13/tecnologia/1502578288_835104.html)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

reinventada e produzida por eles próprios. Dessa forma, a temática proposta nesta dissertação, representa também um alerta para a necessidade de nos posicionarmos diante de uma agenda de pesquisa que vem sendo levantada mundialmente. Assim, refletindo, a partir de experiências próprias, adaptadas aos nossos contextos, nos colocando como atores principais desse processo e problematizando modelos eurocêntricos e/ou norte-americanos, estamos avançando no delineamento de estratégias que possam vir a colaborar para a inclusão das mídias no ensino público no país.

Portanto, diante dos questionamentos e posicionamentos expostos até o momento, de modo a aprofundar o conjunto de questões levantadas, a dissertação está organizada em três capítulos, sendo os dois primeiros de cunho mais teórico, ainda que algumas discussões a partir da experiência com o projeto prático já possam emergir, e um terceiro dedicado ao relato das atividades práticas e análise dos resultados com a execução do projeto *FavelAção*. No primeiro capítulo, discuto sobre a noção de letramento diante dos contextos socioculturais do século XXI, tendo como foco realizar um mapeamento de algumas questões pertinentes para a discussão em torno do letramento. Inicialmente me desdubro a partir de um debate sobre o direito ao letramento, à comunicação e à cidadania, buscando compreender o que temos feito por esses direitos e localizando a favela nesse cenário. Em seguida, me proponho a realizar um estado da arte do letramento, iniciando com um balanço sobre a história da alfabetização no Brasil e percorrendo pela noção do letramento como um processo muito mais amplo e complexo. Trago também uma proposta conceitual do letramento midiático, identificando diferentes perspectivas, correntes e os principais marcos, projetos e declarações para se entender a dinâmica do letramento midiático no círculo internacional. Neste capítulo, também sugiro uma contextualização nacional e local do letramento das mídias, fazendo um breve levantamento sobre as principais políticas já desenvolvidas no âmbito da educação midiática.

No segundo capítulo, trago uma discussão sobre a proposta metodológica que segue esta pesquisa: a pesquisa-ação. A condução metodológica desta pesquisa é de grande importância não apenas para a análise dos resultados, mas para todas as ações ao longo do processo investigativo da experiência do projeto prático realizado com as crianças. Neste sentido, considere necessário destinar este capítulo para tais questões. Para tanto, inicialmente discuto sobre os cenários propícios para o surgimento de modelos participativos, onde se situa a pesquisa-ação. Em seguida, aponto alguns pressupostos desta proposta metodológica, com o intuito de sintetizar os aspectos fundamentais da sua aplicação na prática. Além disso, apresento alguns dados levantados por mim, que considero fundamentais para um panorama da pesquisa-ação no Brasil, bem como um mapeamento do engajamento no processo investigativo da

pesquisa-ação, o qual foi realizado a partir de entrevistas com pesquisadores referência na temática. Por fim, concluo o capítulo com algumas discussões sobre os fundamentos da pesquisa-ação com a educação, me aprofundando em torno das suas principais aproximações.

No terceiro e último capítulo apresento apontamentos da experiência prática do projeto *FavelAção* e os resultados da investigação. Para uma melhor organização dos dados, o projeto foi dividido em duas partes principais. Inicialmente busco relatar o desenvolvimento da Parte I, que se refere a atividades aplicadas ao longo do semestre de 2018.1. Nesta parte, são dados detalhes dos encontros de mapeamento com as crianças e das Oficinas de Ferramentas Comunicacionais, realizadas com o intuito de mapear as habilidades midiáticas dos alunos. Em seguida, aponto a Parte II, que diz respeito às experiências referentes ao período 2018.2, que tiveram como foco o desenvolvimento de Oficinas de Cidadania Midiática. Finalizando o capítulo, indico os principais resultados obtidos em dois encontros destinados para a avaliação geral da experiência, destacando dados obtidos a partir da aplicação de questionários com as crianças. Para essa etapa, utilizou-se como metodologia de análise qualitativa as possibilidades oferecidas pelo software AntConc<sup>14</sup>.

Na sessão seguinte, apresentarei de maneira detalhada alguns pontos que considero relevantes a partir da minha experiência com a aplicação de uma pesquisa-ação na prática. A intenção de trazer essa discussão é possibilitar o entendimento das especificidades da proposta metodológica da pesquisa-ação, em função dos objetivos desta pesquisa, que acabaram por moldar a imersão em campo. Neste sentido, torna-se necessário discorrer sobre os limites, as dificuldades e as possibilidades de uma pesquisa-ação na prática.

---

<sup>14</sup> *Software* gratuito para realizar análise de documentos escritos, podendo ajudar os pesquisadores que fazem análise de discurso. A plataforma suporta um grande número de documentos em uma mesma análise e oferece diversas opções, que permitem um melhor manuseio dos dados, de acordo com suas necessidades. Trata-se de uma ferramenta multiplataforma, executável em versões para o *Windows*, *Linux* e *Macintosh* (BARREIROS, 2017).

## **Metodologia da pesquisa: limites e possibilidades da pesquisa-ação em campo**

---

Por mais de duzentas horas de campo, seja conduzindo oficinas ou participando de atividades pedagógicas da escola, ações inerentes à condução do projeto *FavelAção*, busquei utilizar métodos e técnicas investigativas que acredito darem conta da dimensão de todo o processo desta pesquisa-ação. O contato frequente com as crianças, o planejamento semanal das atividades, os desafios na busca por estratégias que viabilizassem engajamento na sala de aula, a conversa dos corredores, os laços de amizade que ficam, são muitas as lembranças e os aprendizados construídos para além do meu papel estabelecido inicialmente no contrato dessa investigação, que era apenas de pesquisadora. Compartilhando da ideia de que “não há um caminho real para aceder à verdade, todos devem ser tentados na medida do ‘possível’” (SANTOS, 1989, p.74), entendo que todas essas variantes aqui citadas sejam determinantes para me fazer acreditar que talvez o processo em si da pesquisa tenha sido ainda mais relevante do que o próprio produto final, demonstrando a necessidade de trazer aqui impressões pessoais e acadêmicas sobre o caminho percorrido ao longo de todo o projeto.

Em virtude dos objetivos, das necessidades da pesquisa, dos sujeitos implicados e do próprio fenômeno investigado, uma experiência de pesquisa-ação tem como característica a “originalidade”. De fato, nenhuma pesquisa científica se repete, afinal, ainda que os “objetos” sejam os mesmos, as interpretações, ponderações e pontos de vistas levantados serão outros. Contudo, destaco a pesquisa-ação por ser um tipo de pesquisa que a priori funciona diante de um sistema de aprender coletivo, tornando-a ainda mais específica. Logo, os sujeitos até podem se repetir, mas as condições, as afetações e os atravessamentos relacionados a eles se modificam a todo instante. Assim, conforme afirma Domingo (1994, p.09), “a pesquisa-ação não é o estudo do que os outros fazem, mas o de nossas próprias práticas”, que têm em sua condução diretamente implicados sujeitos, espaços e fenômenos investigados. Neste sentido, são muitas as possibilidades de uma pesquisa-ação. Contudo, muitos também são os desafios e os limites quando se está em campo. Pensando nisso, julguei necessário debater neste tópico sobre dez pontos que considero relevantes, resultantes de embates ao longo da aplicação na prática de uma pesquisa-ação e de inquietações pessoais enquanto pesquisadora.

### **1. A pesquisa-ação é uma troca de interesses**

Fazer pesquisa-ação é estabelecer um jogo de interesses, que para funcionar precisa se dar de forma mútua. Se apenas uma das partes é beneficiada, não é pesquisa-ação. Embora a ação inicial parta da pesquisadora, havendo um nítido interesse acadêmico ao se arquitetar o primeiro contato e entender aquele “fenômeno” como investigável, há ainda um interesse social por parte dos sujeitos implicados, que carecem de mudanças, as quais os afetarão diretamente, já que a pesquisa-ação é uma espécie de mergulho na realidade com interesse de modificá-la de alguma forma. No caso desta pesquisa, tive um interesse muito claro e específico: essa dissertação de mestrado, conseqüentemente um título de mestra. Por outro lado, a escola e as crianças, me mostraram a necessidade de incluírem as mídias como parte do processo educativo, por entenderem a relevância de ir além de uma leitura de disciplinas curriculares tradicionais, mas também se propor uma leitura do mundo, que tem como porta principal as mídias.

### **2. Estabelecer-se laços de confiança é essencial**

Uma boa relação de confiança é o ponto de partida para o sucesso em uma pesquisa-ação. Na verdade, esse ponto é válido para todas as investigações que envolvem diretamente um relacionamento com sujeitos. Assim como em toda relação social, o diálogo é fundamental. É por meio dele que se formam laços de confiança e se fortalece uma relação, já que te permite mostrar ao outro lado da relação quem você é ou quem você diz ser. Nesse sentido, para se fazer uma pesquisa-ação precisamos sustentar uma abordagem dialética entre os sujeitos participantes da pesquisa (pesquisadora e “pesquisados”), o que faz da confiança estabelecida um elemento crucial para que flua o processo de pesquisa. No entanto, precisa-se se ter em mente que esse é um processo demorado e em constante construção, afinal, “fazer pesquisa de campo é estabelecer relações pessoais com quem não conhecemos anteriormente, junto de quem chegamos um pouco na marra” (AGIER, 2015, p. 34).

Foram nas ações diárias na escola, no contato com as professoras, nos bate-papos na secretaria, no abraço apertado compartilhado com as crianças, no tom de voz mantido na sala de aula, que pequenas ações foram fundamentais para construir uma relação de confiabilidade com as crianças e toda a comunidade escolar. Como expliquei anteriormente, quando descrevia minha entrada em campo no Morro do Estado, às vezes, possuir um mediador para essa ponte de confiança pode fazer uma grande diferença. Pensando do ponto de vista técnico da pesquisa científica, essa construção de laços de confiança também pode trazer prejuízos para a investigação, dificultando um pouco do início do processo de campo. Nos primeiros contatos

com a AMME, não consegui gravar algumas entrevistas porque as pessoas ainda não se sentiam à vontade para compartilharem informações relevantes comigo. Percebia que o gravador inibia e atrapalhava o desenvolvimento das conversas, me fazendo optar apenas por relatos dos encontros escritos por mim posteriormente em forma de diários de campo.

### **3. O tempo na pesquisa-ação**

O tempo de uma pesquisa-ação é muito próprio. Isso porque ele depende de muitas variáveis: do próprio campo, dos sujeitos envolvidos, do espaço, da questão investigada, da pesquisadora que investiga. Dada essa dificuldade de “congelar” os indivíduos e as ações, toda pesquisa-ação é temporal. Quem conduz a pesquisa tende a desejar que o campo permaneça inerte por muito tempo, mas como ele é afetado por tantas variáveis acaba obrigando a investigadora “a compreender que o uso da maioria dos espaços de um campo nem sempre é regulado a priori, e isso é bastante problemático” (SILVA, 2017, p. 03), já que tudo muda e o que se tem hoje pode não ter amanhã ou as circunstâncias terem sido modificadas. O campo de pesquisa é um plenamente humano e o tempo social e particular de cada um dos sujeitos envolvidos precisa ser considerado e respeitado.

Há também uma questão temporal no sentido de execução em si da pesquisa. Quando parar ou quando prosseguir com uma pesquisa-ação? Os limites da investigação, as afetações dos sujeitos, as questões e respostas científicas obtidas com pesquisa são algumas das pistas que precisam ser considerados para essa resposta. Uma pesquisa-ação está acompanhada por um desejo latente de mudança social, que necessita ser bem estabelecido. É preciso compreender em que medida e qual mudança se busca para se entender quando parar a pesquisa-ação. É parte da função de quem coordena a investigação observar esse cenário e, dentro de muitas nuances levantadas pela pesquisa, eleger uns fragmentos dessa realidade plural para tomar para sua análise. Contudo, não podemos desconsiderar que lógicas acadêmicas acabam por influenciar nesse processo temporal da pesquisa-ação. No caso desta pesquisa, o tempo máximo de dois anos, o desejável para se concretizar uma investigação para a dissertação, representava o limite para que ela fosse desenvolvida. Porém, reconheço que concluo a pesquisa ainda com um sentimento de que uma dedicação de tempo maior seria necessária.

### **4. Deixar claro os limites e as expectativas**

A pesquisa-ação é um instrumento que relaciona com teoria, ação e mudança. Uma proposta transformadora socialmente faz parte do contrato estabelecido com os sujeitos para se desenvolver a pesquisa-ação. No entanto, o que também precisa estar instituído neste contrato

são os limites da pesquisadora na condução de ações para se alcançar tal transformação, para que assim as expectativas sejam apontadas com clareza desde o início da investigação. Essa resolução de problemas se dá de forma coletiva e está condicionada a muitas variáveis, não havendo uma garantia dos resultados finais. Se as expectativas estabelecidas iniciais foram altas e estas não superadas, isso pode acarretar em uma crise na pesquisa, se tornando uma relação decepcionante e conflituosa da pesquisadora com os sujeitos envolvidos.

### **5. Pesquisa-ação em equipe ou sozinha?**

A pesquisa-ação nasce do coletivo, de um trabalho em equipe. Dessa forma, “a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar” (TRIPP, 2005, p.448). No entanto, quando falo de um trabalho cooperativo ou individual, estou me referindo especificamente à minha atuação enquanto investigadora científica da pesquisa. Por ser o trabalho de campo um processo muito extenso, demorado e que exige bastante disponibilidade de quem o pesquisa, em geral, ações como essa são conduzidas por grupos de pesquisadores, que auxiliam uns aos outros ao longo de todo processo investigativo. No entanto, praticamente toda a condução do projeto *FavelAção* foi feita exclusivamente por mim, apesar de contado com ajuda em alguns momentos pontuais, os quais descrevo ao longo desta pesquisa. Além de desgastante, tomar a direção da investigação dificultou uma maior dedicação em alguns momentos específicos da execução da pesquisa e até mesmo na própria análise dos resultados, que poderiam ter sido melhor explorados, caso houvesse o compartilhamento com uma equipe de pesquisa.

### **6. Engajar os sujeitos pode não ser uma tarefa fácil**

Por buscar um conhecimento compartilhado e relevante para a sociedade em prol de solucionar problemas e transformar situações, a pesquisa-ação está implicada numa forma de produção de conhecimento científico que coloca o sujeito na centralidade dos fenômenos. Dessa forma, fazer pesquisa-ação não é praticar a ação pela ação, mas construir um projeto de investigação científica calcado na participação, na coletividade, no envolvimento e, acima de tudo, no engajamento dos atores da pesquisa, sejam eles pesquisadora ou sujeitos diretamente implicados. Não existem regras para uma pesquisa-ação e sua dinâmica baseada coletividade, mas esse engajamento pode não ser uma tarefa fácil. Os modos de engajamento da pesquisa-ação são diversos: científico, social, cívico, sobre os quais irei me aprofundar ao longo do Capítulo 2 desta dissertação. Por existirem diversas formas de engajamento, também são muitos os desafios para engajar os sujeitos na pesquisa-ação, principalmente de ordem prática como a

conquista de uma relação de confiança entre os atores de uma pesquisa-ação, já aqui citada e primeiro passo para uma pesquisa-ação de sucesso; o compromisso e o interesse contínuo em uma pesquisa que demanda tempo e dedicação; na produção de mecanismos de comunicação que sejam compreensíveis e comuns a todos os participantes; no encaminhamento de soluções práticas que garantam transformações, dentre outros.

## **7. Os custos da pesquisa-ação**

Como já mencionado, uma pesquisa-ação requer tempo de dedicação por parte de quem conduz a investigação. Esse seria o primeiro grande investimento desse tipo de modalidade de pesquisa. É preciso entrar no “espírito da pesquisa-ação”, que exige uma força de trabalho imensa para que a investigação se desenvolva. Ainda que a pesquisa ocorra de forma coletiva, em parceria com os sujeitos investigados, a função de mediar esse processo está na posição ocupada pela pesquisadora. Barbier (2007, p. 117) diz que esse espírito é decorrente da sua abordagem em espiral, na qual “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. E essa reflexão permanente, além de todo o delineamento do trabalho prático, faz parte da essência pedagógica da pesquisa-ação, podendo resultar numa sobrecarga de quem media essa investigação. Para que isso não ocorra é crucial que esse processo de reflexão contínua da ação se dê de forma coletiva, inclusive, possibilitando a formação dos sujeitos participantes da pesquisa em possíveis pesquisadores. A pesquisa-ação também possui um custo intelectual e psicológico muito grande por parte de quem a conduz.

No caso do *FavelAção*, houve uma exigência de investimento qualitativo-subjetivo da minha parte pela necessidade de estar presente e conviver com o grupo. Não bastava o contato semanal durante o desenvolvimento das oficinas, o envolvimento com as demais atividades da escola e aproximação com os sujeitos também fazem parte da pesquisa. Além disso, destaco um investimento intelectual, parte de uma cobrança acadêmica, em vista dos prazos apertados, a exigência de publicações e pressões para a conclusão desta pesquisa no tempo estimado de dois anos. Há ainda um investimento psicológico, já que muitos são os vínculos criados e estabelecidos, com as crianças e toda a comunidade escolar, exigindo posicionamento e envolvimento com questões de outra ordem, que vão além de objetivos de pesquisa.

## **8. A pesquisa que não tem fim**

Defendo formas de se conceber o conhecimento científico que não se limitem a respostas pré-concebidas, mas que levem em conta os contextos em que os problemas são estabelecidos e que dê voz aos cidadãos (SANTOS, 2004). Por essa concepção, que destaca a

centralidade nos sujeitos e a voz dada para quem quer ser ouvido, a pesquisa-ação se revela como um tipo de pesquisa que abre caminho para muitas outras. Mesmo quando não se trata diretamente do objetivo da pesquisa escolhido para a pesquisa-ação, muitas questões de outra ordem acabam surgindo no caminho, necessitando maturidade e centralidade de quem conduz a pesquisa-ação para não se perder no processo. Um exemplo desses muitos caminhos que surgem é o *Jornal Senninha*, projeto que desolvi na escola em paralelo ao *FavelAção*. O jornal nasceu de uma consonância com a relação que constitui com a escola e o desejo de construir um jornal escolar. Dessa forma, embora o projeto tenha se finalizado com o encerramento do ano letivo e a urgência de concluir essa pesquisa de mestrado, os laços continuam com caminhos abertos e uma parceria certa, possibilitando o seguimento de investigações futuras.

### **9. A avaliação e a devolução dos resultados**

A avaliação das ações executadas e a troca de resultados com os sujeitos envolvidos na pesquisa-ação acontecem ao longo de todo o processo. Isso precisa ser operado em todas as etapas e estar claro no decorrer da pesquisa. É uma reflexão permanente e constante desde a coleta de dados, seus registros, discussões e contextualizações, instaurando um caminho coletivo de construção de saberes, transformador tanto para os participantes como para quem conduz a investigação. A pesquisa-ação é auto avaliativa, ou seja, em todo o desenvolvimento da pesquisa são propostas e executadas alterações no percurso determinado, o que depende diretamente de como os sujeitos estão respondendo às ações em desenvolvimento. É função de quem media a pesquisa ter um olhar atento para essas nuances. Além disso, há uma preocupação frequente com a validação científica dos resultados, desde o momento da reflexão sobre os dados resultantes do mapeamento, no avanço com as ações e no registro dos acontecimentos. A todo instante considere os relatos e os conhecimentos acionados pelas crianças, resultando em várias modificações de cronograma e ações planejadas. Os resultados das oficinas também eram levados semanalmente para as reuniões pedagógicas da escola, momento no qual compartilhava e refletíamos coletivamente sobre as atividades com os demais membros da equipe escolar. As professoras de referência das turmas envolvidas no projeto participaram ativamente desse processo de construção e avaliação em grupo, fazendo das oficinas um meio único, dialético e transformador para todos os participantes.

### **10. A pesquisa-ação no papel**

Uma pesquisa realizada a tantas mãos e por um período tão extenso, ainda que eu tenha considerado curto o prazo para execução do *FavelAção*, dada a dimensão do que foi proposto

nesta investigação, resulta numa considerável quantidade de dados. Essa imensidão empírica se torna um desafio minucioso na condução de uma escrita que possibilite uma boa organização dos dados. Quando se fala em pesquisa de campo, a qualidade dos dados depende gradativamente da inserção de quem o pesquisa, “(...) portas de entrada, a maneira como o investigador se envolve, a personalidade de quem pesquisa, todas essas ‘variáveis’, comumente olhadas de um modo tradicional, interferem, inclusive na qualidade dos dados construídos/coletados” (SILVA, 2017, p. 03). Dessa forma, não há uma neutralidade, o que precisa ser destacado e aprimorado na escrita da pesquisa. É um campo que me modifica, enquanto pesquisadora, e, ao mesmo tempo, o modifico por estar presente nele. Logo, os diários de campo representam um excelente artifício para essa redação científica da pesquisa, na medida em que me permitem lembrar do acontecimento, refletindo a partir das minhas próprias impressões. Partindo desse entendimento, a estrutura proposta nesta pesquisa surge da necessidade de me colocar na posição de participante desta investigação, como uma tentativa de refletir sobre dados que me situam numa pesquisa-ação que “é participar, é tomar parte, é observar de dentro” (p. 04).

## CAPÍTULO 1

### Letramento: quem está letrado no século XXI?

---

Uma pesquisa divulgada pelo IBGE<sup>15</sup> aponta cerca de 11,8 milhões de analfabetos no Brasil, indicando questões socioeconômicas, étnico-raciais e culturais como vetores relevantes na justificativa deste problema. Nos situando a partir desses números, vemos que é extremamente necessário repensarmos o que é ser alfabetizado diante das demandas da sociedade contemporânea, o que implica “ressignificar os conceitos de *literacia*, *media literacy* e das *multiliteracies*” (FANTIN, 2008, p.69), discussão que levantaremos mais adiante.

O Brasil é um dos países cujo desempenho na educação não é considerado dos melhores, ocupando a 88ª posição de 127 países, segundo *The Education for All (EFA)* publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2017. Se a ideia de letramento estaria associada aos índices de analfabetismo, diante disso, nos cabe perguntar: estariam os brasileiros letrados para compreender as disputas em posicionamentos midiáticos, mesmo diante de um desempenho aquém do esperado para o país? Evidentemente, responder a esta pergunta em um país multifacetado é um tanto complexo, sobretudo se levarmos em consideração as diferentes camadas sociais, desenvolvimento regional e estruturas escolares entre ensino público e privado no país. É partindo destas questões que nos aprofundaremos nesta seção.

#### 1.1. Direito ao letramento, à comunicação e à cidadania

Com frequência acompanhamos uma série de construções teóricas sociais em torno de uma compreensão do mundo contemporâneo, desencadeando debates que sugerem o descobrimento de “fórmulas” para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural das nações. São muitas as avaliações e concepções sustentadas até então, mas, em sua grande maioria, todas elas se apoiam num modelo centrado na culpabilidade das incapacidades dos sujeitos, reforçando altos índices de analfabetismo como um dos principais vetores de impedimento para o alcance do tão sonhado progresso. Sendo assim, se seguirmos tal pensamento, quanto maiores as taxas de analfabetismo, menores seriam os índices de desenvolvimento, e vice-versa.

---

<sup>15</sup> O Globo. Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, segundo IBGE. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755>>. Acesso: 13 jan. 2019.

Esse é um argumento que historicamente nos apresenta o analfabetismo não apenas como um mero problema social, mas como um “estigma”. Uma visão um tanto estereotipada reforçada por um “modelo autônomo de letramento”, o qual é legitimado, sobretudo por instituições políticas, sociais e midiáticas, que utilizam de um discurso que entende analfabetos como sujeitos que carecem de habilidades cognitivas, tidas pela maioria como essenciais, e, por esse motivo, vivem na “escuridão” e no “atraso”. Não se trata de uma defesa contra altos índices de alfabetização, mas de questionamento sobre como tendemos a naturalizar formas de medição e de avaliação para se compreender esse processo, as quais, na maioria das vezes, partem essencialmente de modelos euroamericanos ocidentais. Sendo assim, por que não repensarmos modelos próprios de alfabetização, partindo do nosso real contexto? Street (2014) explica que esse fundamento tem se fortalecido principalmente após o Ano Internacional da Alfabetização (AIA), em 1990, o qual foi instituído com o intuito de chamar a atenção da população e dos governos para a questão do letramento. Embora o marco anual tenha utilizado o termo alfabetização, designação mantida por ter sido o nome da campanha da Unesco em português, falamos aqui de letramento por ser essa a discussão colocada em questão no momento - ou pelo menos deveria ter sido. Tomamos como letramento uma compreensão que considera não apenas a cultura da “fala” e da “escrita”, a partir do domínio de códigos linguísticos, mas uma dimensão significativa, que leve em conta contextos concretos e sociais do sujeito inserido no mundo, reconhecendo a multiplicidade de práticas letradas (como produtos da cultura, história e discursos), de forma plural. Nesse sentido, Street (2014) fala em “letramentos”, uma concepção enquadrada por ele como um “modelo ideológico”.

Ainda que o AIA representasse um importante momento de debate para se pensar em perspectivas para ações e campanhas de políticas públicas em torno do letramento, é também a justificativa para o fracasso de campanhas de alfabetização desde então. Street (2014, p. 30) argumenta que por trás desse momento histórico existe um reforço de pressupostos restritos sobre o letramento, que corroboram com “uma imagem muito ocidentalizada e estreita do que seja o ‘letramento’, um modelo fundado nos usos e associações particulares do letramento na história recente da Europa e da América do Norte”, resultando em campanhas públicas que fortalecem essa concepção ao invés de contestá-las. Na verdade, o analfabetismo ou a falta de habilidades letradas pode ser um problema bem menor do que como é apontado. O autor explica que são muitos os casos nos quais pessoas se apresentam como analfabetos em programas de alfabetização, mas que, no fim das contas, acabam revelando diversas habilidades letradas e necessitando apenas de auxílio em questões específicas. Essa realidade pode ser ilustrada a partir de dois pontos de vistas: por um lado, pelo fato de campanhas de alfabetização

compartilharem de um tendência de desprezo a letramentos locais e partirem “do pressuposto de que os públicos-alvo são ‘analfabetos’ que mal começam a rabiscar” (STREET, 2014, p. 36); por outro, uma segunda concepção está calcada nas características que fazem do mundo contemporâneo um cenário de oportunidades e novas dinâmicas, na medida em que vivemos num espaço de sociedades da informação, da comunicação e da cultura digital, com expectativas de avanço crescente de uma democracia da igualdade em todo o mundo.

É partindo dessa segunda concepção, entendendo que estamos inerentes às complexidades do atual mundo contemporâneo, que centramos nossa discussão em torno da questão do letramento, buscando compreendê-la a partir do papel das mídias nesse processo. Nos referimos às formas de agir e de estar no mundo, que refletem um cenário de desdobramentos, diante da expansão dos meios de comunicação e, principalmente, do universo digital, com a popularização das tecnologias contemporâneas. Estamos diante de uma geração digital (ou *millennials*), “nomeada, alternativamente, de ‘Geração On-Line’, ‘Geração Internet’, ‘Geração Conectada’, ‘Geração Z’ ou ‘Geração Pontocom’” (FREIRE FILHO, LEMOS, 2008, p. 11), que coloca mais do que nunca a juventude e a infância diretamente relacionada ao conceito de tecnologia, embora sejam principalmente os jovens apresentados pela mídia de massa como principais atores dessa relação “natural” (PEREIRA, POLIVANOV, 2012). Dessa forma, esse panorama nos faz acreditar no letramento das mídias e sobre as mídias como uma noção chave para se promover uma sociedade mais democrática e igualitária.

Redes sociais digitais, games, aplicativos, convergência e dispositivos móveis são apenas alguns dos exemplos de práticas e objetos midiáticos que nos rodeiam diariamente - especialmente em sociedades do consumo ocidental. Embora essa geração digital seja qualificada como expert em tecnologias, muitos as dominam apenas a partir da operação de suas interfaces, mas poucos sabem produzir, reproduzir, consertar ou questionar tecnologias midiáticas. (PEREIRA, POLIVANOV, 2012). É diante dessa configuração de emergência de uma “alfabetização midiática”, que se configuram as atuais dinâmicas, envolvendo discussões em torno do letramento midiático, as quais são de relevante interesse para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Todas essas questões, elucidadas pelas relações que envolvem o letramento e sua aproximação com a mídia, trazem à tona uma sociedade da informação e da comunicação como uma nova forma de organização social do mundo, nos fazendo colocar em pauta discussões que remetem ao direito à comunicação como um direito humano fundamental. Ramos (2005, p. 247) destaca como o direito à comunicação é concebido hoje deixando de fora uma série de elementos cruciais próprios do processo comunicativo, sendo “cada vez mais concebido como

o direito de comunicar, passando-se por cima do direito de receber comunicação ou de ser informado”, ignorando assim o caráter bidirecional da comunicação. Dessa maneira, ao entendermos o direito à comunicação como um direito indispensável para a dignidade humana, o situamos além da liberdade de expressão e do direito à informação, mas como um direito ao acesso, à produção e à veiculação de meios de produção e difusão de informação, possibilitando a autonomia do indivíduo com os meios de comunicação.

Nesse sentido, a Unesco tem defendido a participação e o acesso às mídias como necessários para cumprir o Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro 1948, que defende “todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”. Segundo o relatório da Unesco de 2016, “o empoderamento de pessoas por meio da alfabetização midiática e informacional é um pré-requisito importante para promover o acesso igualitário à informação e ao conhecimento e os sistemas de mídia e informação livres, independentes e plurais”. Assim, o letramento sobre as mídias e a informação é entendido pela organização como um domínio de habilidade e de reflexão crítica, como uma das formas para a democratização do conhecimento, tornando-se responsável pelo empoderamento dos cidadãos para compreender as funções da mídia e outros provedores de informação.

Mas o que temos feito por esses direitos? Que tipo de letramento midiático devemos estar trabalhando? Quais os caminhos possíveis para se fazer valer uma sociedade comunicativa mais justa e igualitária? Como articular uma sociedade da informação que considere as especificidades dos sujeitos e dos contextos no qual estão inseridos? São muitas as questões colocadas diante desse fenômeno. Tais questionamentos se destacam por ser o letramento midiático imaginado a partir de uma perspectiva empoderada, muitas vezes colocado como a principal solução para os problemas sociais emergentes e a desordem do mundo. No entanto, para que esse processo de alfabetização midiática proporcione resultados efetivos na sociedade, precisamos reconhecer suas limitações e o encararmos a partir de aspectos reais. Além disso, devemos estar atentos ao enfoque que queremos dar a essa discussão. Antes de tudo, o desenvolvimento do letramento midiático no país é uma questão política, uma decisão muito mais ampla do que pode ser apresentada por especialistas, que carece de ações dialógicas e tomadas em conjunto. “Trazer essa discussão para uma agenda política é a primeira tarefa para agências de desenvolvimento e educadores. É nesse desafio que se deveriam investir energia e o estímulo do trabalho internacional do letramento” (STREET, 2014, p. 30).

Outro grande desafio é a compreensão dessa dimensão do letramento midiático na aplicação de políticas públicas. No âmbito nacional e internacional, Bonilla e Oliveira (2011) enfatizam que, desde a década de 90, um espaço político-ideológico tem se desenvolvido e consolidado em cima do que se convencionou “Sociedade da Informação”. Assim, desde então, mundialmente, uma série de medidas entraram em cena, utilizando o termo inclusão digital como central para a implantação dos “Programas Sociedade da Informação”, implementados principalmente em países da União Europeia (UE). No Brasil, a discussão entra em pauta a partir dos anos 2000, com o lançamento do Livro Verde - Sociedade da Informação no Brasil<sup>16</sup> (BONILLA; OLIVEIRA, 2011). A temática da inclusão digital tem suscitado diversas discussões, inclusive, reforçando a ideia de uma própria realidade social excludente, a exclusão digital, justificando uma série de políticas públicas executadas desde então. Nelson Preto e Bonilla (2001) entendem a inclusão digital em um sentido muito mais efetivo e voltado para o fortalecimento da cidadania, priorizando a “autonomia cidadã e a democratização da informação”.

Aqui, a inclusão é, também, entendida no sentido pleno, o que implica algo muito mais do que ter condições de, pela internet, comprar, acessar informações e participar de cursos a distância. Significa a participação efetiva, onde os indivíduos têm capacidade não só de usar e manejar o novo meio, mas, também, de prover serviços, informações e conhecimentos, conviver e estabelecer relações que promovam a inserção das múltiplas culturas nas redes, em rede. (PRETTO; BONILLA, 2001, n.p).

Peculiaridades e especificidades em torno dos processos de democratização ao acesso às mídias e às tecnologias digitais também precisam ser consideradas quando levantamos essa discussão. Vivemos em um país marcado por desigualdades e hiatos sociais, que tornam esse processo ainda mais complexo, o que nos mostra a existência de diversos caminhos e não um único para compreensão dessas questões. Quando nos referimos a espaços periféricos, muitas são as pesquisas a respeito de uma favela cada vez mais conectada<sup>17</sup>, mas quase sempre abordadas de forma insuficiente, desconsiderando a relação entre a disponibilidade do acesso e

---

<sup>16</sup> Publicado em 2000, pelo Ministério da Ciência e Tecnologia Verde, o Livro Verde se trata de uma publicação com metas de implementação do Programa Sociedade da Informação, destacando possíveis aplicações de Tecnologias da Informação. O documento que lhe deu origem foi elaborado pelo Grupo de Implantação do Programa, composto por representantes do Ministério, da iniciativa privada e do setor acadêmico, sob a coordenação de Tadao Takahashi. Disponível em: <<https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf>>. Acesso: 02 fev. 2019.

<sup>17</sup> Uma pesquisa realizada em 2013, pelo Instituto Data Favela, em 63 favelas localizadas nas regiões metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pará, Ceará, Pernambuco, Bahia, Paraná, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, aponta mais da metade (52%) dos moradores de comunidades brasileiras com acesso à rede, sendo um quarto deles, diariamente. Entre os jovens de 16 a 29 anos, 78% já estão conectados (GAZETA DO POVO, 2013).

a sua democratização. Sendo assim, quais camadas da sociedade são beneficiadas por esta inclusão digital? Aqueles considerados menos favorecidos socialmente vivem, na verdade, uma realidade de exclusão digital, a qual representa um contexto minado por uma série de consequências sociais, econômicas e culturais, seja na distribuição desigual da internet ou do acesso aos suportes necessários para se acessar a rede (SORJ; GUEDES, 2005). Assim, podemos dividir o mapa da rede no Brasil a partir de nuances repletas de desigualdades enfrentadas pela população, principalmente por aquelas residentes em favelas e/ou periferias

Não partimos do mito que considera a favela lócus da pobreza para justificarmos a problemática da regularização do acesso à internet, mas acreditamos na potencialidade do status de zona de risco como forte contribuição da não democratização desse acesso. Políticas públicas em estudos sobre o acesso à rede tendem a dividirem o cenário em apenas dois os grupos: os que têm e o que não têm acesso à internet, desconsiderando a dinâmica social da exclusão digital ao não verificarem a qualidade do acesso, a velocidade da conexão, e o custo e tempo disponível para os usuários de camadas socioeconômicas mais desfavorecidas (SORJ; GUEDES, 2008). Desse modo, não bastam a criação de telecentros e a inserção digital a partir de medidas de políticas públicas na favela, mas é necessária também uma melhoria na capacidade e distribuição de acesso nestes espaços, normalmente com internet cara, de baixa qualidade e limitada. Em contato com as crianças que participaram do desenvolvimento dessa pesquisa, pudemos evidenciar essa realidade. Todos têm acesso à internet, em sua maioria pelo telefone celular, mas a rede nem sempre é própria. O acesso se dá de diversas formas, segundo os alunos participantes do *FavelAção*, seja por uma rede própria em casa, mas, na maioria das vezes, é com a rede wi-fi do vizinho, de um amigo ou conhecido.

No que se refere às favelas cariocas, a narrativa de zona de risco é legitimada por um discurso largamente difundido no Rio de Janeiro e em todo país, no qual “as favelas seriam o território da violência e a população ali residente convivente com seus agentes, os traficantes de drogas” (SILVA, LEITE, 2007, p.548). É um discurso público dominante sustentado por uma “metáfora da guerra” e por “mitos” que configuram o espaço urbano nos extremos da cidade legal e da cidade ilegal, formando um pacote interpretativo que justifica a violência carioca (LEITE, 2007; KANT DE LIMA, 1996; MISSE, 2008). Os mitos questionam aos favelados sua participação na moralidade hegemônica e contribuem para a construção de estereótipos e de narrativas do crime, que se aliam a imagens e discursos da favela carregados de preconceitos. Dessa maneira, o uso das tecnologias digitais, especialmente das mídias sociais, se apresenta com uma proposta alternativa aos discursos hegemônicos, dando possibilidade visibilidade e reconhecendo vozes dos atores favelados. Uma das estratégias

empregadas para esse contradiscurso é a prática de ações, em sites de redes sociais, partindo dos jovens favelados como suporte midiativista para narrar a favela como ela é, contrapondo a comunicação hegemônica e dando voz aos cidadãos da comunidade (SOUSA DE SOUSA, 2017). Assim, esses espaços midiáticos têm contribuído para a construção de um novo perfil do ativista da favela, que caminha em direção a uma articulação em redes cada vez mais digital (PRUDÊNCIO, 2006), de uma forma que possibilita o exercício de resistência, carregando significados na representação de si e do espaço da favela para o mundo. Novas formas de produção de existência e de remodelação dos espaços considerados subalternos, como o caso da favela, são possibilitadas no ciberespaço por ser este um local de “extensão do espaço social, (re)dimensionando as noções de relações espaciais e as identidades produzidas” (LEMOS, 2017, p. 138).

É considerando o papel das mídias enquanto potências latentes para a transformação social que defendemos iniciativas para a inclusão digital e a educação midiática que, antes de tudo, compreendam os indivíduos como cidadãos produtores de mídia e informação, e não apenas meros consumidores ou reprodutores. Conforme argumentam Preto e Bonilla (2001), precisamos avaliar e repensar modelos que superem barreiras para a cultura digital e que contribuam com a formação de sujeitos mais autônomos e participativos em processos midiáticos, em busca de uma cidadania global. Mas, acima de tudo, é necessário desenvolvermos concepções que repensem o nosso lugar no mundo, as narrativas e singularidades de cada um, articulando todas as organizações da sociedade para que, efetivamente, sejamos ouvidos, independente de escolhas e/ou questões sociais, políticas, econômicas e/ou culturais. E como fazer desse pensamento uma realidade? Seria, então, a questão da universalização do acesso uma condição necessária? Democratizar o acesso a tais tecnologias midiáticas seria, então, incluir? Mas democratizar para quem? Inclusão em que perspectiva?

De fato, são muitas questões que circundam essa discussão. O que ocorre por falarmos muito da necessidade de uma formação cidadã, mas vivermos em um momento de enfraquecimento da cidadania. Vemos no letramento midiático uma possibilidade não apenas de fortalecimento de direitos e civis e valores, mas também uma oportunidade de derrubada de muros, isto é, barreiras sociais que insistem em consolidar formas de segregação social. Nesse sentido, o letramento das mídias tem potência para dar protagonismo aos marginalizados, como pudemos observar com a experiência realizada na favela no desenvolvimento dessa pesquisa. Assim, o letramento representa uma forma de democratização, na medida que assume o papel de prática social, que conecta sujeitos e entrelaça tecnologias (LEANING, 2017). Em um

mundo cuja ordem dominante privilegia uma inclusão a partir dos cânones estabelecidos por uma perspectiva centrada no norte, acreditamos em um letramento que lide com a evidente variedade de necessidades letradas da sociedade contemporânea e fuja da “pedagogização” do letramento. “Pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor” (STREET, 2014, p. 31), pelo contrário, são indivíduos atuantes na sociedade, desde que sejam respeitados enquanto produtores de conhecimento.

## **1.2 Estado da arte: do letramento às sociedades multimidiáticas**

Mídia-educação, Educação para os média, Literacia mediática, Competência mediática, Educomunicação, *Media literacy*, Alfabetização midiática, Literacia mediática ou Letramento midiático são alguns dos termos utilizados como sinônimos para as discussões que envolvem a educação midiática. Apesar dos pontos de convergências serem comuns, uma série de denominações e conceitos tendem a colaborar com essa multiplicidade. Na ausência de um termo definitivo que possibilite traduções, optamos por utilizar o letramento midiático, mas deixando evidente as diversas nuances em torno da denominação. No entanto, antes de partirmos para uma definição do letramento midiático, perspectiva essa que mais nos interessa nesta pesquisa, cabe trazer aqui um levantamento de discussões em torno das concepções do letramento e das suas múltiplas formas, que têm sido exploradas amplamente na literatura científica. Assim, surgem termos como *literacia*, *literacy*, letramento, *multiliteracies*, multiletramentos, letramento midiático / informacional / visual / audiovisual / digital / estético, etc. (CAVICCHIOLI, 2015; FANTIN, 2008).

Partindo dessa multiplicidade de denominações, conduzimos esse percurso teórico buscando identificar os significados e sentidos atribuídos ao letramento, o qual é considerado como uma “palavra ainda desconhecida ou mal-entendida, ou ainda não plenamente compreendida pela maioria das pessoas, porque é palavra que entrou na nossa língua há muito pouco tempo” (SOARES, 2002, p. 29). No entanto, é uma palavra que tem sido amplamente utilizada nos últimos anos (MARTINS, 2010), chegando a ser considerada um termo saturado. Por outro lado, mesmo não sendo ainda tão bem compreendido, vivemos em um período em que o letramento está mudando rapidamente e não podemos saber aonde chegaremos com isso, o que torna necessário um olhar atento para essa discussão (HANNON, 2000).

Partimos de uma compreensão do significado de letramento associado à definição de alfabetização. Se o estado de quem sabe ler e escrever está direcionado à alfabetização, então, o letramento estaria vinculado ao estado do indivíduo que não apenas domina os códigos como

também exerce práticas sociais a partir deles. O letramento trata-se de um processo muito mais complexo, que implica relacionar-se com a percepção da realidade e dos contextos envolvidos nesse processo, isto é, mais ao uso das competências em si do que sua obtenção (MARTINS, 2010). A dimensão do letramento está imersa à concepção freiriana no entendimento de “leitura do mundo” e “leitura da palavra”, numa perspectiva crítica e pedagogicamente transformadora, reforçando uma concepção de letramento como prática social e não apenas alfabetização. Para Freire (1989) o método de alfabetização não deve seguir uma lógica de repetição das palavras, mas uma relação estreita com o mundo imaginário do aluno, possibilitando uma capacidade de leitura que parte do seu conhecimento de mundo, necessidades, crenças e desejos.

Nesse sentido, o próprio processo de aprendizado dar-se de uma forma mais complexa, de maneira colaborativa, na qual uns ajudam aos outros a se desenvolverem. Assim, "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1993, p. 09). Dessa forma, considerando essa perspectiva, a representatividade de uma sociedade alfabetizada e letrada no mundo contemporâneo requer algumas reflexões importantes, especialmente se entendermos as sociedades multimidiáticas como “sociedades da(s) literacia(s)” (LOPES, 2011, p. 02). Sendo assim, torna-se necessário repensarmos sobre uma questão relevante: o que é estar alfabetizado no século XXI?

Compreendemos a alfabetização como o processo de construção da leitura e da escrita a partir da aquisição de códigos linguísticos, que representam a linguagem humana, ou seja, a escrita alfabético-ortográfica (CAVICCHIOLI, 2015; SOARES, BATISTA, 2005). Ainda que esta seja uma definição tida como válida por diversos estudiosos, consideramos repensarmos tal conceito, partindo do princípio que existem variáveis a serem consideradas no cenário contemporâneo, fazendo da alfabetização uma noção mais complexa e multifacetada. Desse ponto de vista, para respondermos a indagação acima, necessitamos fazer um breve balanço da história da alfabetização, na qual aqui nos aprofundaremos a partir do contexto brasileiro.

No século XIX, no Brasil, a educação ganhou destaque diante do discurso da modernidade. Assim, a escola se consolidou “como um lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações”, sendo a responsável pelo “esclarecimento das massas iletradas” (MORTATTI, 2006, p. 02). A alfabetização ganhou força na educação tradicional a partir de uma perspectiva histórica de domínio do “saber”, na qual ler e escrever é não apenas instrumento de privilégio como também vetor essencial para a modernização e o desenvolvimento da nação, sendo a alfabetização fundamento da escola obrigatória. Mas é válido ressaltarmos que o direito à educação não era cenário possível para

todas as camadas sociais desta época - o que pode ser questionável até hoje. Da mesma forma que atualmente a democratização das mídias não ocorre com acesso igualitário a todos os indivíduos e muitas são as questões envolvendo inclusão/exclusão digital, o processo da alfabetização também se deu de forma desigual, sobretudo para mulheres e negros libertos, em desvantagem no que diz respeito à escolarização, mesmo após décadas da abolição. Monsma (2010) apresenta dados sobre a alfabetização em 1907, com auxílio de informações do censo municipal deste período, revelando taxas de pretos alfabetizados, com quinze anos ou mais, muito mais baixas do que em todos os grupos étnicos-raciais, sendo inclusive inferiores às dos grupos de imigrantes. Apesar da desigualdade racial afetar em menores proporções os índices de alfabetização, o quadro não é muito diferente no cenário da alfabetização brasileira atualmente, no qual se evidencia um hiato considerável, que é marcado pela cor ou raça dos indivíduos.

Ainda que o amplo acesso à educação seja o desejo do século XIX para o alcance do progresso e da modernidade no país, é somente em meados do século XX que a educação passa a ser considerada um direito humano e essencial para todos, tornando a alfabetização “base da educação e da aprendizagem ao longo de toda a vida” e “pré-requisito para a paz mundial” (MORTATTI, 2013, p. 18). No âmbito brasileiro, as discussões em torno da implementação de políticas públicas para a alfabetização ganharam força com o processo de redemocratização do país, a partir do final da década de 1980, se fortalecendo nas décadas de 1990 e 2000, culminando com a criação e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001. Embora medidas tenham sido tomadas, estudos relatam que historicamente “somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização” (SOARES, 2002, p. 14).

Pode-se dizer que, neste início do século XXI, o problema permanece; a diferença é apenas que, hoje, os alunos não rompem a barreira do 1º ciclo, que substituiu a 1ª série como etapa de alfabetização, ou, no caso de sistemas que optaram pela progressão continuada, passam ao ciclo seguinte ainda não alfabetizados. (SOARES, 2002, p. 14).

São muitos os teóricos que destacam esse fracasso e inúmeras as pesquisas que apresentam alarmantes índices de analfabetismo. Soares (2002) reforça que o problema permanece no século XXI, como observamos no trecho acima. Se essa situação ainda é realidade até os dias de hoje, não seriam os anos de “fracassos” em políticas públicas de alfabetização o sintoma necessário para que repensemos sobre os diagnósticos e tratamentos que temos dado para lidarmos com esse “problema”? Reconhecemos a importância de se decodificar códigos linguísticos e a necessidade desse domínio para o desempenho de

atividades e formas de se relacionar com o mundo, mas, certamente, a ótica da questão é outra. Os indivíduos são letrados para compreenderem o mundo que os rodeia e essa é uma percepção que não deve ser ignorada, pelo contrário, deveria ser o principal ângulo dessa discussão para dialogarmos sobre alfabetização neste século. Essa realidade é mais complexa e difícil de se entender politicamente, exigindo uma análise muito mais qualitativa do que quantitativa (STREET, 2014).

Street (2014, p. 35) ressalta que “falar de ‘o analfabeto’ não só não faz mais sentido intelectualmente como também é social e culturalmente nocivo”. Nesse contexto, discussões sobre letramentos nunca foram tão atuais. O termo é definido a partir da concepção de Soares (2002) como uma tentativa de tradução do termo “*literacy*” ou “*literacia*”, que provém do latim *litera* (letra), e seu sufixo – cy, denotando qualidade, condição, estado e fato de ser. A autora explica que, na língua portuguesa, a primeira vez que se tem informação do uso da palavra é no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, em 1986, da autora Mary Kato, mas ela não a define. Para Soares (2005, p.17), no conceito de *literacy* “está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que está introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”. Por isso, a teórica defende que implícito a esse conceito estão condições necessárias para que haja letramento. A primeira delas é que só há letramento com escolarização real e efetiva da população. A segunda condição refere-se à necessidade de uma disponibilidade de material de leitura, sendo a falta desse suporte de leitura e escrita um problema enfrentado por países do Terceiro Mundo, levando-os ao fracasso em iniciativas de escolarização. Nesse ponto de vista, Soares (2017) nos leva a acreditar que a única forma possível de letramento seria através da escolarização, o que consideramos uma conclusão equivocada. De fato, o letramento está enraizado em instituições sociais - sobretudo na educação - mas é preciso ampliarmos esse olhar e reconhecermos as práticas letradas estão por toda parte, “a questão não é qual o ‘impacto’ que o letramento tem sobre as pessoas, mas como as pessoas afetam o letramento” (STREET, 2014, p.124).

Partindo de uma perspectiva de múltiplas afetações do sujeito na ideia de letramento, podemos compreender o termo de forma plural, na medida em que diferentes tecnologias da escrita e da leitura sugerem distintos letramentos. Soares (2005) defende a existência de *literacies*, já alguns estudiosos ampliam o conceito para *multiliteracies*. Para Rojo e Moura (2012), os multiletramentos são consequências de novos tempos que pedem novos letramentos, chamando a atenção para a necessidade de novas formas de representações da realidade a partir do contexto globalizado em que vivemos diante das diferentes formas de mídia e linguagens.

*Multiliteracies* inclui “novas gramáticas audiovisuais e digitais e envolvem um certo nível de compreensão leitora e produtora em todas essas dimensões” (LIVINGSTONE, 2013, p. 21). Assim, na concepção de Rojo e Moura (2012), multiletramentos podem ou não estar ligados diretamente ao uso das novas tecnologias de comunicação e informação, mas necessariamente têm uma conexão com as referências culturais e midiáticas do indivíduo, a partir de linguagens comuns a ele na busca por uma perspectiva mais crítica, ética e democrática que amplie seu repertório de vida. Para os autores, a criança pode estar em processos de multiletramentos por meio de imagens, expressões, rótulos, entre outros.

Diante deste panorama, considerando as diferentes formas de linguagem (escrita, visual, audiovisual, digital, etc), observamos a complexidade que é o processo de aprendizagem e entendemos a mídia com um importante papel nesse percurso. As mídias são protagonistas no nosso cotidiano e, embora as atuais gerações cresçam imersas a elas, ainda são muitos os desafios na prática diante da complexificação das mudanças propiciadas por elas e pelas redes, o que faz da educação midiática tão emergente e significativa, sendo irrefutável refletirmos sobre o letramento midiático, sobretudo no seu uso como uma prática educativa.

### **1.3 Letramento midiático: para quê?**

A sociedade contemporânea é cada vez mais influenciada e organizada a partir das mídias, que além de protagonistas do meio são também mediadoras entre a cultura e os indivíduos (FANTIN, 2008). O letramento também acompanhou essas mudanças e desdobramentos da sociedade, o que pode ser observado com sua redefinição diante de fatores de diversas ordens (sociais, políticos, tecnológicos, culturais, etc), explanando a característica ampla e plural do termo, conforme discutimos no tópico anterior. Nesses múltiplos contextos de “multiletramentos”, consideramos o letramento midiático de grande importância para a compreensão das dinâmicas e configurações que envolvem as sociedades multimidiáticas. Alguns fatores podem ser apontados para justificarmos esse destaque: “a centralidade dos media, o papel da informação na democracia ou o espectacular desenvolvimento das TIC –, que revelam, de alguma forma, uma espécie de interdependência e interconexão” (LOPES, 2011, p. 12).

Em vista disso, é indiscutível o caráter fundamental de compreendermos a representação das mídias e seu papel na formação e desenvolvimento da sociedade. Porém, são múltiplos os entendimentos do letramento midiático que dificultam uma única definição. Como comentamos anteriormente, a própria nomenclatura é alvo de diversas adaptações. Embora utilizemos letramento midiático, boa parte dos pesquisadores do tema prefere utilizar o termo

educomunicação (CAPRINO, 2014). Apesar de se defender um sentido mais amplo, há quem faça uso da educomunicação como uma metodologia pedagógica e observamos diversos estudos utilizando-a com uma noção capacitadora das mídias. Por essa confusão de sentidos, não vemos o uso do termo como ideal. Na verdade, questionamos uma série de aspectos nessa busca por uma unicidade conceitual, as quais iremos debater ao longo deste tópico. Ainda que diversas variáveis estejam presentes em muitas das conceituações - acesso, uso crítico, produção e participação midiática - há diversas formas de se compreender o conceito, o que faz com que alguns fatores sejam mais considerados do que outros por alguns teóricos. No entanto, embora a proposição conceitual seja complexa, compartilhamos do entendimento que o conceito de letramento midiático envolve um conjunto de fatores que transitam entre habilidades e conhecimentos individuais e coletivos.

### **1.3.1 A emergência contemporânea do letramento midiático: perspectivas e ponderações**

Diferentemente do letramento, que está diretamente ligado à leitura e à escrita, Regis et al. (2014, p. 10) ressaltam como o letramento midiático “não se reduz ao domínio do universo da escrita e das habilidades de raciocínio lógico e reflexão sobre a essência do objeto”. Ele está implicado numa proposta cognitiva de diversas práticas de comunicação, que evocam habilidades e conhecimentos específicos, o que significa dizer que os processos de letramento midiático “não se reduzem à mera acumulação de conhecimentos e capacidade técnica da cultura escrita” (p. 13), mas trata-se de considerar também a mente e o próprio processo cognitivo. Identificamos essa perspectiva teórica com uma *abordagem cognitiva do letramento midiático*, que sugere pensarmos nas competências cognitivas que são constantemente mobilizadas nas práticas da cibercultura, sendo o conceito de competência utilizado no sentido de que o aprendizado está diretamente relacionado ao desenvolvimento de saberes e habilidades.

Por competências cognitivas entendemos o conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) necessárias para os usos, criações e recombinações de linguagens, interfaces e códigos promovidos pelas tecnologias digitais nas práticas de comunicação e de entretenimento contemporâneas. (REGIS, 2008, p. 35).

As discussões em torno do letramento midiático não são exclusivas de estudiosos da comunicação. Pelo contrário, muitas são as aproximações entre educação e comunicação para se compreender e estudar fenômenos comunicacionais. A instituição educativa tem se mostrado preocupada diante dos avanços tecnológicos e informacionais da sociedade contemporânea, nos

relevando uma *perspectiva educacional* nas concepções sobre o letramento midiático. Embora enfáticos, os debates tendem a fazer uma confusão teórica sobre o papel das mídias dentro da escola. Hamilton (2000) argumenta que o letramento das mídias já faz parte do cotidiano escolar, direcionando-se para o processo de aprendizagem sobre a mídia, mas quase sempre voltado para uma compreensão da lógica textual impressa, de forma ordenada e linear. Neste sentido, o que o autor entende por letramento midiático, Buckingham (2005) denomina de *media education* (mídia-educação), ou seja, o processo de ensino-aprendizagem sobre os meios. Já *media literacy* (letramento midiático) Buckingham (2005, p.04) define como “o resultado - conhecimento e as habilidades que os estudantes adquirem. (...) Media literacy necessariamente envolve ‘leitura’ e ‘escrita’ de mídia”.

Fantin (2017) entende a escola como um ecossistema multimidiático, comunicativo e pedagógico, o que faz desse espaço o local ideal para o desenvolvimento de iniciativas que envolvam a educação para as mídias. A autora destaca ainda a necessidade e emergência de se configurarem pesquisas no âmbito da educação para os média, com intuito de se melhorar a prática pedagógica. Desse modo, o conceito de letramento midiático contemplando “uma vasta gama de outras mídias incluindo além do ‘como’ – habilidade e competências–, ‘o quê’ da diversidade de estilos, gêneros, formatos e códigos dos registros. Tal entendimento remete ao sentido de multiliteracies’ (p. 24).

De um outro ponto de vista, mais preocupados com o desenvolvimento das habilidades midiáticas em si, identificamos alguns estudiosos que trabalham a partir de uma *perspectiva das competências midiáticas*, focada no bom desenvolvimento do letramento midiático para o exercício da plena cidadania, mas a partir de um debate que considera as competências e a avaliação de níveis de letramento midiático. É uma proposta muito mais articulada com as dimensões e indicadores propostos por Ferrés e Piscitelli (2012), que definem a competência como “uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes que se consideram necessários para um determinado contexto”. Ou seja, as competências midiáticas potencializam o pensamento crítico e autônomo dos indivíduos diante das ferramentas midiáticas. Desta forma, os autores definem seis dimensões básicas que compõem a competência midiática: 1. Linguagem (interpretação de códigos, gêneros e narrativas); 2. Tecnologia (acesso e compreensão do papel das tecnologias); 3. Processos de interação (postura do cidadão na interação com conteúdos); 4. Processos de produção e difusão (entendimento de produção midiática); 5. Ideologia e os valores (intenções e interesses contidos na mensagem midiática); 6. Estética (conhecimento da estética das produções). (p. 79-81).

Borges (2013) defende a importância do desenvolvimento dessas competências para se compreender a relevância das mídias na intermediação das relações na sociedade contemporânea. Feitoza et al. (2016, p. 03) consideram o relevante papel das competências para se “potencializar o pensamento crítico e reflexivo, bem como a autonomia dos indivíduos diante das tecnologias”, fazendo uso delas para se perceber as diferenças dessas dimensões percorridas ao longo do processo de letramento midiático. Nessa perspectiva, “o que avaliar, como, em que contexto, de que modo e para quê” (PEREIRA et al., 2015, p. 02) são algumas das questões que interessam para essa corrente de pensamento, ainda que as respostas continuem em aberto, assim, atribuindo diretamente ao conceito do letramento midiático um conjunto de competências e conhecimentos que possibilitem o uso consciente dos meios de comunicação (PINTO et al., 2011).

Livingstone (2004) justifica a dificuldade conceitual do letramento midiático por considerá-lo um objeto de inúmeros mitos, isto porque o meio não deve ser entendido apenas em termos de tecnologia, mas também em termos culturais e políticos. A autora é adepta de uma concepção que articula uma *perspectiva da formação crítica e participativa*, envolvendo aspectos individuais e coletivos relacionados às mídias, associando competências midiáticas e fatores contextuais em um único contexto. Assim, letramento midiático é definido como “a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens em várias formas” (LIVINGSTONE, 2004, p.5). Esses quatro componentes (acesso, análise, avaliação e produção criativa) juntos constituem uma abordagem baseada em habilidades para o letramento midiático. O acesso físico ao equipamento e à capacidade de manipular a tecnologia. A análise e avaliação referem-se à capacidade de ler, compreender e avaliar os conteúdos midiáticos, bem como o conhecimento das condições e das possibilidades das mídias enquanto ferramentas. A produção criativa é a capacidade de criar e comunicar mensagens ao ponto de habilitar pessoas a se tornarem consumidores midiáticos mais ativos e informados, além de possibilitar o uso eficaz das mídias no exercício dos direitos democráticos e das responsabilidades cívicas dos indivíduos. (LIVINGSTONE, 2004, p. 05-08). Essa definição é a que tem sido tomada pela Comissão Europeia (2007) como uma das estratégias da Europa 2020 para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. A conceituação foi validada pelo grupo de peritos da literacia mediática, criado em 2006 com o objetivo de analisar e definir objetivos e tendências para a literacia mediática, bem como destacar, promover e propor ações.

Percebemos essa concepção do letramento midiático, a partir do desenvolvimento por meio de habilidades e competências auxiliares às práticas socioculturais, como uma forma de transformar não apenas a relação direta com a mídia, mas também os sujeitos em cidadãos,

promovendo uma participação crítica e consciente no processo comunicacional. Essa perspectiva é a que mais se aproxima da que vem sendo defendida pela Unesco, tomada como referência para justificativa de muitas pesquisas que discutem o letramento midiático. A instituição tem adotado uma *perspectiva integrada do conceito*, na medida em que une literacia mediática e informacional em um processo conjunto, por entendê-las como convergentes e complementares, seja em dimensões teóricas ou práticas. A estratégia da instituição é unir as duas literacias na MIL “como uma combinação de competências (conhecimento, habilidades e atitude) necessárias para a vida e o trabalho da atualidade. A MIL considera todas as formas de mídia e outros provedores de informação como bibliotecas, arquivos, museus e internet, independentemente da tecnologia utilizada” (UNESCO, 2016).

Como podemos observar, propor uma única definição válida para o letramento midiático é um trabalho complexo, frágil e fragmentário. De acordo com Potter (1998), existem três grandes questões que, em geral, são enfrentadas por estudiosos quando nos referimos ao campo do letramento midiático, apesar de todas as concepções teóricas defendidas se completarem mutuamente. A primeira refere-se à própria noção de mídia a ser considerada no conceito, que parte de uma necessidade de abarcar todas as formas midiáticas. A segunda traz a noção de “literacia” e a necessidade de eleger uma perspectiva para abordar no contexto das mídias. Outra questão envolve a finalidade do letramento midiático, seja com o propósito facilitador para os cidadãos no manuseio de mensagens midiáticas, na melhoria de currículo escolas ou possibilitar melhorias sociais, entre outras. O autor destaca que se nota “um entendimento geral sobre algumas ideias centrais e uma aceitação geral de muitas ideias periféricas” (p. 05).

As discussões em torno do termo letramento midiático têm ganhado espaço no círculo internacional desde a década de 1980, com a *Declaração de Grünwald*<sup>18</sup>, em que foi criado o campo da mídia-educação e se reconheceu a necessidade de se promover sistemas políticos e educacionais preocupados com o papel dos cidadãos diante da compreensão crítica das mídias. Desde então, a Unesco tem se posicionado fortemente como uma instituição de referência quanto à temática da educação midiática. O que não faltam são recomendações, declarações oficiais e experiências locais buscando pôr em prática as diretrizes da educação midiática

---

<sup>18</sup> A Declaração de Grünwald foi assinada em 1982 por representantes de 19 nações durante o Simpósio Internacional sobre Educação para as Mídias da Unesco, realizado na cidade de Grunwald, na Alemanha. Em 2005, veio a Declaração de Alexandria, sobre competência informacional e aprendizagem ao longo da vida e, em 2007, a Agenda Unesco comprometeu-se novamente com 12 recomendações para a educação para a mídia (UNESCO, 1982).

propostas pela instituição. Por ter se tornado uma importante agenda de pesquisa internacional, a temática é colocada como prioridade pela União Europeia, sendo amplamente difundida em países europeus e mais recentemente na América Latina. Apesar das discussões terem se fortalecido no Brasil nos últimos anos, os debates já estão em cena há algum tempo em outros países de língua portuguesa, como é o caso de Portugal, e em toda a Europa (RESENDE, 2016).

No contexto europeu, Borges (2013, p. 50-52) destaca diversos projetos que vêm sendo desenvolvidos pela Unesco, com a finalidade de definir uma agenda para impulsionar o letramento midiático. Além da *Declaração de Grunwald*, em 1982, também são marcos importantes a *Conferência New Directions in Media Education*<sup>19</sup>, em 1990, que sistematizou ainda mais o campo; a *Conferência Educating for the Media and the Digital Age*, em 1999, que apresentou um novo olhar no contexto do desenvolvimento tecnológico e da nova era da comunicação; o *Seminário Youth Media Education*, em 2002, que ressaltou a necessidade de agir por meio de políticas ativas nas áreas: 1) Investigação; 2) Formação; 3) Cooperação entre escolas, mídia, ONGs, setor privado e instituições públicas; 4) Consolidação e promoção da esfera pública da sociedade e do seu relacionamento com as mídias, entre outras. Na tentativa de uma melhor definição do letramento midiático, o *Relatório Current Trends and Approaches of Media Literacy in Europe*<sup>20</sup>, publicado em 2007, tem papel fundamental nessa denominação ao relacionar algumas competências com a literacia midiática, proporcionando uma definição clara e amplamente utilizada, o que nos mostra como a instituição ocupa uma posição dominante do campo mundial da educação midiática e tem nos influenciado quanto a isso, resultando numa noção que temos sobre o letramento midiático imbuída por relatos paternalistas do letramento eurocêntrico. Longe de sermos passivos, atrasados e agradecidos pelos ideais dominantes, “povos locais têm seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem e suas próprias maneiras de aprender os novos letramentos fornecidos pelas agências, pelos missionários e pelos governos nacionais” (STREET, 2014, p. 37).

---

<sup>19</sup> A conferência foi realizada em Toulouse, na França. Além de enfatizar o papel dos sujeitos tanto como consumidores de mídia como produtores de sentido, o documento oficial destaca o “objetivo educacional é agora o ‘empoderamento’ da educação do espectador para processar as mensagens dos meios de comunicação de massa e produzir significados que sejam tanto pessoais como socialmente relevantes” (THOMAN, 1990, p. 01).

<sup>20</sup> O estudo identifica as abordagens e tendências da *media literacy* na Europa, como: a) convergência dos meios de comunicação social como uma realidade generalizada; b) crescente preocupação com a proteção dos usuários de mídia; c) consciência crítica dos cidadãos; d) presença crescente da alfabetização midiática no currículo; e) indústria mais sensível, f) maior participação das associações civis; g) maior participação das instituições europeias e h) surgimento das autoridades reguladoras. Além disso, também são discutidos alguns desafios para a *media literacy*. Disponível em: <[http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/05/Estudio\\_Current-trends-and-approaches-ML-in-Europe.pdf](http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/05/Estudio_Current-trends-and-approaches-ML-in-Europe.pdf)>. Acesso: 18 jan. 2019.

Além disso, nessa busca por uma conceituação, destacamos outros dois episódios, a *Agenda de Paris*, em 2007, com a elaboração de 12 recomendações de ações prioritárias para promover a mídia-educação, e o lançamento do currículo para professores *Media and Information Literacy (MIL)* - Alfabetização Midiática e Informacional, na tradução para o português - em 2011, com uma proposta de mudança conceitual elaborada pela Unesco, buscando englobar os avanços tecnológicos e a intensa proliferação de informações, aspectos considerados pela instituição como sintomas emergentes das demandas da sociedade contemporânea (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Reconhecemos a relevância e o importante papel de instituições internacionais como a Unesco no amplo desenvolvimento do letramento midiático, na medida em que colocam como meta promover um acesso mais igualitário às mídias, o desenvolvimento crítico dos cidadãos em busca de uma sociedade mais justa e inclusiva, tanto como um indivíduo reflexivo quanto como um produtor de mídias. No entanto, destacamos a necessidade de levarmos em conta as complexidades inerentes e implicadas nos processos de práticas de letramento midiático, sobretudo se considerarmos os múltiplos contextos nos quais estão inseridos os indivíduos, levando em conta barreiras geográficas, culturais, sociais, políticas e econômicas de cada realidade específica. É partindo de tal reflexão que observamos a Unesco, enquanto instituição global a serviço do desenvolvimento educacional internacional, compondo um discurso sobre uma educação midiática praticada fora do eixo eurocêntrico cada vez mais voltado a partir da perspectiva da falta, reforçando os sujeitos como consumidores de mídia e menos como atores sociais atuantes e conscientes de sua própria realidade. A falta é colocada pela instituição como um “hiato” que é acionado recorrentemente como justificativa em diversas esferas, o qual representa os abismos na educação entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Organizações e instituições, sejam elas públicas ou privadas, com amplitude nacional ou internacional, independentes das esferas, em sua grande maioria, dependem de processos de legitimação e visibilidade, operando em diferentes contextos e construindo capital simbólico (BOURDIEU, 1989). Neste sentido, apesar de reconhecermos seus importantes papéis desempenhados na sociedade, precisamos de um olhar atento para as ações e discursos envolvidos, buscando descortinar intenções e dinâmicas que estão por trás, reconhecendo as especificidades para não cairmos no reducionismo e interpretarmos suas propostas como missionárias e detentoras de todo o conhecimento.

Mediante os apontamentos ressaltados, da necessidade de nos atentarmos para as particularidades sociais, embora não tenhamos interesse em propor singularidades para o letramento midiático, vemos na instituição educativa um papel determinante na compreensão

de práticas peculiares associadas ao letramento midiático diante dos fenômenos sociais do mundo contemporâneo. Dessa forma, acreditamos na função da instituição educativa de acompanhar os avanços da sociedade e, portanto, pensar na relação dos indivíduos com a mídia e as tecnologias por meio de uma mediação pedagógica que discuta o encargo das mídias neste contexto, pensando “as relações de poder envolvidas, a necessidade de transparência informativa, a representatividade social e cultural de alguns setores da sociedade e o estabelecimento de políticas culturais que possam impulsionar outros tipos de produção midiática” (FANTIN, 2008, p. 71). Discutir essa mediação da cultura das mídias sugere repensar toda uma organização da escola no desenvolvimento da aprendizagem, assumindo função crítica na construção do conhecimento, afastando-se de uma ideia de reprodução do conhecimento, mas também contribuindo para a construção crítica dele. Neste sentido, “a prática de transmitir conhecimentos e valores que as mídias se propõem é um ato pedagógico e, portanto, também comunicativo. A comunicação de sentidos e valores faz parte da educação” (SETTON, 2010, p. 10), evidenciando a potencialidade do letramento midiático no ambiente escolar.

Diante de todas essas considerações, acreditamos na necessidade de uma mudança de direção nas interpretações do letramento midiático - sobretudo quando o levamos para ações na prática, o que se tornou evidente com a execução em campo desta pesquisa. Defendemos uma inspiração cada vez mais cidadã e dialógica, que considere os contextos específicos e situados dos sujeitos, apelando para a pluralidade cultural e variedade de letramentos. Assim como Street (2014) se refere a um “modelo ideológico” para propor um paradigma para o letramento na sociedade contemporânea, acreditamos numa ideia de letramento midiático que parta de uma *perspectiva ideológica*. Com as experiências vividas em conjunto com as crianças participantes do FavelAção, pudemos perceber um letramento midiático que vai além de uma noção única que o defina, mas que parte processos e valores sociais. Claramente existe uma “importância da literacia mediática e o seu papel na promoção da participação ativa dos cidadãos na vida econômica, cultural e democrática da sociedade” (UNIÃO EUROPEIA, 2008), mas que somente é válida mediante o reconhecimento dos sujeitos enquanto indivíduos atuantes nesse ambiente democrático. Para que essa seja uma realidade, precisamos buscar uma concepção do letramento midiático que se apoie na dialógica, num processo de interação, de ouvir e dar voz ao outro. Além do mais, enquanto pesquisadores engajados na busca por uma legitimação do campo, nosso papel é nos afastarmos do princípio que considera de um lado um letramento padrão e dos outros letramentos que serão marginalizados.

#### **1.4 Contextualização nacional: políticas públicas e o letramento midiático no Brasil**

Temos acompanhado a realização de eventos internacionais, o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas e de grupos de pesquisa focados no estudo da educação midiática em instituições brasileiras, o que nos faz acreditar que estamos vivenciando um importante momento de atuação na busca por uma consolidação do campo científico brasileiro sobre o letramento midiático. A própria Unesco tem dado atenção à realidade do país com algumas parcerias em ações relacionadas à temática, como a parceria com a Universidade Federal do Triângulo Mineiro, responsável em 2013 pela tradução para o português do currículo para a formação de professores da MIL, além de integrá-lo aos cursos de licenciatura. Em setembro de 2014, no I Simpósio Internacional de Literacia Midiática, foi lançado o projeto interinstitucional “Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos”, coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, com a parceria de universidades brasileiras e a Universidade de Huelva, na Espanha. Outra rede identificada refere-se a cooperação entre Portugal e Brasil no intercâmbio de estudantes para o desenvolvimento de pesquisas na área. Além disso, em 2016, o Brasil foi sede da principal conferência da Unesco, que debate educação midiática, a *Global Media and Information Literacy Week* (Semana Global de Alfabetização Midiática e Informacional, em português).

Na prática, não sabemos ao certo quais são os interesses e as intenções que ligam o Brasil à Unesco, mas podemos afirmar que todos esses posicionamentos ao longo dos últimos anos têm como propósito o fortalecimento da instituição na construção de uma agenda de pesquisa sobre o letramento midiático. Além disso, entendemos que são movimentos estratégicos parte de um processo de legitimação e autoridade da instituição no cenário mundial. No entanto, os desdobramentos sobre essa questão não são nosso foco neste momento, mas, por outro lado, a partir dessa breve retrospectiva de importantes ações ligadas ao Brasil, evidenciamos a emergência de investimentos e iniciativas que efetivamente levem em conta a importância da educação midiática para o desenvolvimento no país.

Nesse sentido, observamos a educação midiática, que por muito tempo já foi vista como temática exclusiva da interface comunicação e educação, sendo hoje pleiteada para ações de políticas públicas no cenário nacional. Costa (2018) destaca como questões em torno do letramento midiático estão cada vez mais ocupando espaços na relação ensino-aprendizagem, sobretudo quando nos referimos à educação formal. É partindo desse argumento que mapeamos algumas dessas ações que abordam o incentivo à educação midiática em redes do ensino público brasileiro. De acordo com a autora, o papel atuante da Unesco desde a década de 1980 na cobrança pelo desenvolvimento de ações de educação midiática foram cruciais na intensificação

desse processo, mas no Brasil políticas públicas nesse sentido se fortalecerem somente nas décadas de 1990 e 2000. É a partir desse período que começamos a identificar investimentos importante do governo federal em projetos de políticas públicas que englobam as mídias no contexto educativo, como os programas “Mais Educação” e “Mídias na Educação”, ambas iniciativas do Ministério da Educação (MEC).

O programa *Mídias na Educação* foi criado em 2006 pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e oferecido em 35 universidades públicas do país. A proposta é uma iniciativa de educação a distância para a formação continuada, tendo como público-alvo professores da educação básica, em um curso que se divide em básico, intermediário e avançado. A proposta visa o uso pedagógico de diferentes TICs (TV e vídeo, informática, rádio e impresso), com o objetivo de proporcionar distintas linguagens de comunicação no processo de ensino e aprendizagem, desenvolver estratégias de formação crítica para as diferentes mídias, etc. Em 2009, o curso passou a ser desenvolvido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e oferecido em outra estrutura, com possibilidade de extensão (160 horas) e especialização (360 horas)<sup>21</sup>.

Em 2007, outro importante programa é lançado pelo MEC, o *Mais Educação*<sup>22</sup>. De acordo com a Portaria Interministerial de nº 17/2007, o programa tinha como principal objetivo oferecer aos alunos de escolas públicas atividades optativas, em contraturnos. Para o início em 2008, as escolas puderam optar por ações que estivessem englobadas em dez macrocampos, entre eles, um definido como “Educomunicação” (MEC, 2007). Mas, a partir de 2010, com o Decreto nº. 7.083, o nome é alterado para “Comunicação e Uso das Mídias”, resultado de pressões acadêmicas da área da Educação por uma necessidade de protagonismo na temática da educação midiática, com a intenção de fazer uso da prática midiática como uma prática educativa (COSTA, 2008). Na tentativa de facilitar esse processo de difusão das mídias na escola, o programa lançou um caderno pedagógico com diretrizes e propostas para auxiliar no campo, propondo uma nova relação entre educação, educandos e meios de comunicação<sup>23</sup>. Ainda sobre esse campo no “Mais Educação”, Próspero (2013) investigou os desafios e

---

<sup>21</sup> **Programa Mídias na Educação.** Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/298-programas-e-acoes-1921564125/midias-na-educacao-1870696665/12333-midias-na-educacao>>. Acesso: 18 jan. 2019.

<sup>22</sup> **Programa Mais Educação.** Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16689:saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso: 18 jan. 2019.

<sup>23</sup> **Série Cadernos Pedagógico: Comunicação e Uso de Mídias.** Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192)>. Acesso: 18 jan. 2019.

contribuições do programa para a educação midiática, no período de 2008 a 2011, constatando que o campo atingiu cerca de 6.500 escolas, 1,5 milhão de alunos, em 2.000 municípios, o que a faz ver o programa como um espaço promissor para o desenvolvimento de uma educação midiática, possibilitando um diálogo com a educação formal.

Em 2018, o MEC foi responsável por outra importante iniciativa no que diz respeito às mídias e à educação. O *Centro Nacional de Mídias da Educação (CNME)* foi lançado em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e apoio da TV Escola e da Fundação Roberto Marinho. A proposta tem o objetivo de proporcionar o ensino presencial mediado por tecnologia, permitindo que professores e alunos participem de aulas, em tempo real, ministradas por um professor a partir de um estúdio. Com o apoio de um educador em sala de aula, os estudantes interagem com o professor do CNME, bem como com educadores e alunos de outras escolas públicas de diferentes estados do Brasil, também conectadas ao centro de mídias. A ideia do projeto é auxiliar como uma ferramenta de apoio ao Novo Ensino Médio, ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), no Programa Educação Conectada, e no Programa de Formação Continuada de Professores<sup>24</sup>.

O combate às notícias falsas, as *fake news*, tema transversal quando falamos sobre mídias e educação, também tem sido uma preocupação demonstrada por autoridades competentes no Brasil. O tema foi discutido em 2018 no Congresso Nacional, em Brasília, durante a 12ª Conferência Legislativa sobre Liberdade de Expressão, realizada pelo Instituto Palavra Aberta, com o tema “A Importância da Educação Midiática na Formação da Cidadania e No Combate Às Notícias Falsas”<sup>25</sup>. A temática também está englobada em uma das mais recentes iniciativas de políticas públicas realizada pelo MEC, a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*<sup>26</sup>, que tem como uma das habilidades previstas a capacidade de lidar de maneira crítica com os conteúdos disponíveis em jornais, revistas e redes sociais.

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC, 2018, p. 63).

<sup>24</sup> Site oficial do CNME. Disponível em: <<http://cnme.mec.gov.br/>>. Acesso: 18 jan.2019.

<sup>25</sup> **Educação Midiática é discutida em Brasília.** EBC. Disponível em: <<http://radios.ebc.com.br/revista-brasil/2018/05/educacao-midiatica-e-discutida-em-brasilia>>. Acesso: 18 jan. 2019.

<sup>26</sup> **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Ministério da Educação. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso: 18 jan. 2019.

Na verdade, a inclusão da educação midiática na nova BNCC, que foi aprovada em dezembro de 2017, é uma discussão que merece destaque e representa um sinal da emergência da discussão na prática educativa. Os multiletramentos atravessados na sociedade contemporânea são considerados como fundamentais na proposta, que “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BNCC, 2018, p. 68). A nova Base encara a tecnologia e as mídias não apenas como meras ferramentas de suporte para conteúdos didáticos a serem trabalhados em sala de aula, mas como competências que devem atravessar todo o currículo de uma escola. Na prática, ainda não temos como prever de que forma estão sendo contempladas tais competências que tratam da cultura midiática, mas sabemos que muitos são os desafios, e integrar o uso das TICs no processo pedagógico ainda é o maior deles. Afinal, até os dias de hoje são muitos os educadores e gestores que vêm como vilões as tecnologias na sala de aula, principalmente quando nos referimos ao uso de *smartphones*, por exemplo.

Seguindo na tentativa de mapear algumas políticas públicas na esfera da educação midiática, como a presente pesquisa é desenvolvida partindo da realidade da educação municipal de Niterói, entendemos como necessário trazermos também um breve panorama de políticas públicas sobre a união educação e mídias que vêm sendo desenvolvidas no município. Sobre essa questão, logo no início da condução do projeto *FaveAção*, participamos de um encontro com representantes da Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias de Niterói, no qual fomos informados sobre algumas atividades desempenhadas. O órgão faz parte da Fundação Municipal de Educação (FME) e é responsável por realizar acompanhamento pedagógico às escolas e formação em mídias e novas tecnologias para professores da rede. Apesar de nos ser relatado que outras mídias e tecnologias são contempladas em diversas atividades, a Assessoria tem se empenhado na condução de duas grandes iniciativas: o *Projeto Robótica Educacional*, que leva a robótica para a sala de aula como uma proposta interdisciplinar, e o *Projeto Anima Escola*, que busca ampliar os olhares na escola a partir da produção de vídeos de animação digital. Além disso, o setor também é responsável pelo *Dia Municipal da Inclusão Digital*, comemorado em 25 de junho, instituído pela lei Nº 2462, de 19/07/2007, com o objetivo de consolidar o conceito de que todos têm o direito a aprender a utilizar práticas tecnológicas e a ter o acesso à internet.

A Prefeitura de Niterói também é responsável pela criação do *Programa Niterói Digital*, lançado em 05 de junho de 2013, durante a primeira gestão do prefeito Rodrigo Neves, com o objetivo de democratizar o acesso e o uso de TICs para a população niteroiense. Uma das

principais iniciativas do projeto é a implementação de telecentros em bairros populares e zonas periféricas da cidade. O Morro do Estado, favela onde está localizada a escola desta pesquisa, é um dos locais contemplados com um telecentro, que fica disponível na AMME. No entanto, apesar de contar com os equipamentos necessários, não há manutenção dos aparelhos ou internet disponível para os moradores. Outra iniciativa do projeto é o *Conexão nas Escolas*, que consiste na ampliação da velocidade de conexão da internet nas escolas e na implantação de rede wi-fi em todas as unidades, além da instalação de banda larga em todas as escolas. A única internet disponível na E.M. Ayrton Senna é proveniente desse benefício, mas trata-se de uma rede limitada e de baixa conexão, podendo ser acessada apenas para fins administrativos da escola, o que dificulta a utilização de tecnologias digitais por parte dos professores como estratégias de ensino.

Mesmo não existindo uma única definição, acreditamos numa política pública que pode ser entendida como o que cada governo escolhe ou não fazer (DYE, 1984), já que ela é reflexo das atividades de um governo. Frey (2000) argumenta que toda e qualquer política pública se dá através de um círculo composto por algumas etapas: decisão e proposição, implementação, execução e avaliação. Partindo dessa compreensão, de forma geral, conseguimos olhar para todo o processo de desenvolvimento dessas ações aqui brevemente comentadas. Embora esse não seja o foco desta pesquisa, compreendemos que a inclusão do letramento das mídias como uma prática educativa do ensino público é um processo complexo, que exige uma reflexão mais a fundo sobre as diversas iniciativas de políticas públicas que vêm sendo estabelecidas. Perceber que o letramento midiático vai além do acesso e do domínio de TICs é o maior desafio de todas elas.

Há ainda um caminho longo a ser percorrido e, certamente, não exista um único. Mas a prática, o trabalho com as crianças do FavelAção, o relacionamento com a escola Ayrton Senna, dentre outras experiências vivenciadas ao longo desta pesquisa, nos revelam que esse caminho é conduzido por uma perspectiva que entende o letramento midiático como uma potência de transformação social no espaço escolar. O que nos faz crer em posições políticas e discursivas sobre o letramento que levem mais em conta habilidades e percepções das pessoas (STREET, 2014), sejam alunos, professores ou membros da comunidade escolar. O letramento midiático é conduzido de forma coletiva, se afastando da crença dominante e lugares-comuns que desconsiderem os sujeitos.

## CAPÍTULO 2

### Epistemologias da pesquisa-ação

---

Entender os sujeitos enquanto sujeitos, atuantes e participantes da sociedade. Certamente, esse é o argumento chave para o desenvolvimento dessa pesquisa. Na concepção do letramento midiático, enquanto uma prática social, cultural e política, mais do que constatar o problema da configuração das mídias na relação com a educação, precisamos entendê-lo como um processo plural, amplo e coletivo. Talvez esse seja o equívoco cometido por diversas iniciativas de políticas públicas de inserção da educação midiática nas escolas, justificando a ineficiência de alguns programas. No entanto, entendemos que um grande passo já foi dado, na medida em que o problema e a sua emergência já foram identificados, sendo assim, o que carecemos no momento são propostas alternativas que repensem sobre como se colocar em prática de uma maneira satisfatória o letramento midiático nas escolas.

Defendemos um percurso cada vez mais direcionado para uma perspectiva qualitativa, ou ainda um “letramento etnográfico”. Nesse sentido, Street (2014, p. 211) nos questiona: “como é possível ajudar os participantes no processo de letramento, de maneira a facilitar aos mesmos um letramento contextualizado e apropriado a sua realidade?”. Trazemos a pesquisa-ação como uma proposta alternativa para repensarmos os sujeitos no processo de letramento midiático nas escolas, na tentativa de dar conta desses contextos e especificidades que fazem das nossas escolas públicas espaços singulares. Assim como Fantin (2018), vemos nessa proposta metodológica uma forma de aproximação e de realização de trabalho para uma atuação em parceria na resolução do problema identificado. Dessa forma, a pesquisa-ação foi fundamental para a aplicação do projeto *FavelAção*, auxiliando nas atividades, nos procedimentos e no desenho de ações escolhidas ao longo de toda essa experiência, juntamente com as crianças.

Diante de tais questões, neste capítulo, discorreremos sobre as epistemologias, pressupostos e perspectivas da metodologia da pesquisa-ação. Aspectos norteadores dessa proposta que merecem destaque e nos possibilitaram construir uma pesquisa em um espaço de diálogo, reflexão, participação e colaboração, envolvendo alunos, professores, a mim, enquanto pesquisadora, e demais membros da comunidade escolar, evocando uma “dimensão do sensível” - dispositivo capaz de construir relações e transformar o real - como uma forma de inteligibilidade da educação e comunicação (FANTIN, 2018, p. 33).

## **2.1. De invasores a cocriadores: modelos participativos no fazer científico**

Cenário de disputas e oligopólios científicos, regidos pelo capitalismo e pela globalização (MIGNOLO, 2008, 2013), revelam a necessidade de se conceber alternativas ao pensamento social em direção contrária à organização colonial do mundo. Assim, no contexto latino-americano, um leque de alternativas aos saberes modernos se encadeia em questionamento ao caráter colonial dos saberes sociais. Lander (2005, p. 14) aponta uma nova forma de se conceber o mundo em compreensão de um paradigma que articula a ideia de comunidade, de libertação através da práxis, de redefinição do papel dos pesquisadores sociais, de caráter histórico, de pluralidade epistêmica, de resistência, e da revisão de métodos e transformações ocasionadas por ele.

Esse percurso de modelos alternativos às formas tradicionais de construção do saber se intensificou a partir da década de 1970, especialmente na América Latina com o fortalecimento de movimentos populares (ROCHA, 2004), fazendo emergir novas formas de concepção da ciência, já que abordagens tradicionais não davam conta das necessidades de grupos populares e de todo o contexto da época. Desde então, essa “modalidade diferenciada de pesquisa”, em direção contrária à pesquisa social baseada no enfoque positivista, tem ganhado defensores e vem sendo amplamente utilizada por pesquisadores “chamada, às vezes, indistintamente de participante, participativa, investigação-ação, pesquisa-ação, investigação participativa, observação participante, investigação militante, auto-senso, estudo-ação ou, ainda, pesquisa confronto” (SILVA, 1986, p. 49). Por serem modelos amplamente utilizados e com discrepâncias conceituais no próprio uso dos termos, há uma dificuldade no conhecimento “sobre suas potencialidades, métodos e limitações” (PERUZZO, 2003, p. 01).

Contudo, apesar das fronteiras borradas na definição de modelos participativos de pesquisa, não podemos desconsiderar o contexto em que emergiram tais modelos. Regimes autoritários e modelos excludentes marcaram a década de 1970 em todo o cenário latinoamericano. Conforme comenta Peruzzo (2003, p. 04), neste período, o Brasil passa por um momento marcado pelo descontentamento da população, a abertura política pós-ditadura militar e um desejo público por mudança social. Neste sentido, equilíbrio político e o fim das desigualdades sociais eram demandas consideradas urgentes pela sociedade da época, tornando-se necessário a universidade repensar seu papel e sua função diante do contexto social.

“A potencialidade da pesquisa participante está precisamente no seu deslocamento proposital das universidades para o campo concreto da realidade” (FALS BORDA, 1981, p. 60). Esse contexto de efervescência no qual surgem modelos participativos nos faz repensar sobre a estrutura clássica da academia e a sua posição perante a sociedade, induzindo um

rompimento com “os muros da universidade”. Mesmo diante de tais modelos e de um aumento significativo nas pesquisas participativas, a lógica de se fazer ciência ainda segue um paradigma dicotômico e dominante, segundo Santos (2000)<sup>27</sup>, nos fazendo refletir sobre o seu papel na sociedade e o impacto da universidade nesse contexto. Muito mais do que observar fenômenos e produzir trabalhos acadêmicos, a academia tem competência desafiadora no processo de retorno do conhecimento aos sujeitos daquilo que foi produzido a partir deles, propondo soluções e conhecimentos para questões necessárias à sociedade, que vão além da autorreferencialidade da pesquisa acadêmica.

Neste sentido, acreditamos na importância de se refletir sobre as barreiras existentes no rompimento das lógicas científicas nas disputas entre o conhecimento científico e o conhecimento popular. Compreender as fronteiras entre esses conhecimentos e como eles se posicionam na produção de narrativas da ciência a partir de processos participativos são aspectos determinantes para que cidadãos possam atuar como produtores do conhecimento, com possibilidades para a sua própria produção e construção.

Assim, considerando essa tendência hierarquizadora da ciência, diversos objetos e problemas de pesquisas tendem a ocupar posições desprivilegiadas quando comparados a outros, como é o caso da favela, por exemplo. A construção social da favela como problema se inicia antes mesmo dela ser entendida como um problema científico para as ciências sociais, quando a favela já era um problema para as instâncias políticas, desde a década de 1920, ora responsável por questões de saúde pública (por acreditarem ser a favela a causadora de doenças contagiosas) ou por problemas urbanísticos (em virtude de atrapalhar o “embelezamento” da cidade do Rio de Janeiro), sendo os sujeitos deste espaço os “invasores” da cidade.

Ao descrever esse cenário de formação da favela como problema de pesquisa, Valladares (2005) ressalta a importância do desenvolvimento de abordagens metodológicas participativas nesse processo, referindo-se principalmente à observação participante como um marco na pesquisa sobre favela na década de 1950. Contudo, a autora destaca o percurso enviesado nessa “invenção da favela” por parte de pesquisadores que “invadiram” esse espaço, fazendo da favela um objeto de interesse reconhecido pela ciência no final dos anos 1960 “pela importância do problema social e urbano que representavam, pela visibilidade das políticas públicas sobre a questão e, sem dúvida, pela qualidade e repercussão dos trabalhos de pesquisa

---

<sup>27</sup> Santos (2000) defende uma dupla ruptura epistemológica: primeiro o rompimento com o senso comum para dar legitimidade e visibilidade à ciência; segundo a que vivemos hoje na busca por romper com a ciência que nos aprisiona em um modelo dualista para dar voz ao senso comum.

da época” (VALLADARES, 2005, p. 117). É nesse contexto que os favelados se tornam “de invasores a invadidos” (RODRIGUEZ et al., 1971). Porém, apesar da visibilidade da favela enquanto pesquisa, esse processo se deu diante de uma série de percepções pré-concebidas dos pesquisadores, que acabaram por contribuir com a formação de estereótipos que acompanham a noção da favela, como percepções de pobreza, marginalidade e insegurança. Além disso, embora a autora reconheça o papel desses cientistas na transformação social da favela de forma positiva, esse caminho da formação da favela como objeto de pesquisa também foi marcado por invisibilidades e apagamentos, já que é nítida a preferência do mundo acadêmico por algumas favelas em relação a outras.

É diante deste exemplo da favela e da sua construção como problema para as universidades que reforçamos a relevância dos modelos participativos para repensarmos a configuração do conhecimento científico. Neste sentido, a pesquisa-ação se configura como uma dessas propostas por buscar uma convergência entre o pensamento popular e o conhecimento científico, por superar a distinção entre sujeito e objeto, uma característica do positivismo, e por se inspirar num conceito democrático pluralista (FALS BORDA, 2012). Assim, aplicada em vários campos do conhecimento e com finalidades distintas, a pesquisa-ação, que se posiciona no contexto científico como uma proposta metodológica de reinvenção das metodologias tradicionais, nos apresenta a ação e a conduta da pesquisadora dentro do processo investigativo como elementos fundamentais na elaboração de uma pesquisa. Desta forma, há uma íntima relação entre os sujeitos considerados e a ação proposta, acompanhada de uma transformação social que se revela como característica central desta metodologia (THIOLLENT, 2011). Partindo deste cenário, nos aprofundaremos melhor neste modelo participativo a partir da próxima seção.

## **2.2 Pressupostos da pesquisa-ação**

A pesquisa-ação surge no período pós segunda guerra mundial, se popularizando na América Latina em meados da década de 1960. Sua fundamentação teórica e epistemológica tem raiz na Alemanha, a partir do psicólogo Kurt Lewin, que acreditava ser a pesquisa-ação uma importante estratégia de intervenção psicológica. Judeu e indignado com a opressão nazista, Kurt se posicionou como defensor da mudança social, propondo uma metodologia em seus estudos acadêmicos que fosse útil para a sociedade, com justiça social e investigação rigorosa: a pesquisa-ação (MELO et al., 2016). Contudo, apesar da atribuição do termo dada por Lewin, existem divergências sobre o criador do processo (TRIPP, 2005). Por vezes, na literatura científica, a pesquisa-ação é tida como qualquer tipo de reflexão sobre a ação,

desconsiderando o caráter da pesquisa-ação como uma forma de investigação-ação que requer ação tanto na área prática como na pesquisa.

Para Barbier (1985), a pesquisa-ação se revela no contexto pós-guerra para dar conta de questões relevantes para a conjuntura social da época, assim como os Estados Unidos fez após a primeira guerra mundial, investigando problemas sociais em zonas urbanas. É nesta concepção que a pesquisa-ação reflete sobre o lugar do ser humano na sociedade e propõe uma transformação dos objetos em sujeitos sociais, tornando a produção do saber coletiva e identificando uma gênese social que precede a gênese teórica. A finalidade é servir de instrumento de mudança social (BARBIER, 2007), sem desagregar a produção do conhecimento da prática desempenhada para se chegar à mudança.

Assim, a metodologia da pesquisa-ação se apresenta diante de uma lacuna entre a teoria e a prática. Apesar do termo pesquisa-ação ser amplamente utilizado, Peruzzo (2016) explica que por vezes outras denominações são empregadas como “pesquisa-ação participativa, ou simplesmente de pesquisa participante, pesquisa ativa, estudo- pesquisa, investigação-ação ou pesquisa militante, segundo a visão de cada autor e das tradições teóricas que as fundamentam” (p. 02). Sob uma ótica participante, Peruzzo (2003) discorre sobre essas discrepâncias conceituais e o uso de todos estes termos. A autora parte da pesquisa participante para compreender as especificidades da pesquisa-ação, que se enquadra como uma modalidade de pesquisa participante (assim como a observação participante), a qual tem como pressuposto básico a inserção da pesquisadora no ambiente do fenômeno e/ou grupo estudado, e a sua interação com ele. Porém, no caso específico da pesquisa-ação, Peruzzo acrescenta que “o pesquisador, não só compartilha do ambiente investigado, mas possibilita que o investigado participe do processo de realização da pesquisa e que os resultados se revertam em benefício do próprio grupo pesquisado” (p.03). Em contrapartida, apesar dos rumos atuais da pesquisa participante, que ainda é de constante busca pela legitimidade científica, precisamos considerar a complexidade deste campo metodológico, que parte de muitos debates sobre a inserção da pesquisadora no ambiente investigado e essa forma de se conceber e fazer pesquisa em Ciências Humanas, mesmo a pesquisa participante sendo aplicada em várias áreas do conhecimento, como na educação, sociologia, comunicação, na antropologia, administração, engenharia, entre outras. Não se trata de um abandono de um modelo de dominação científica na forma de atuação na pesquisa, mas de uma transformação, ou ainda transfiguração, dos modelos hegemônicos na reconstrução de planos científicos.

No entanto, podemos nos aproximar de um tipo de brecha metodológica se os pesquisadores engajados seguirem os efeitos dinâmicos do rompimento da

díade sujeito-objeto que esta metodologia exige como uma de suas características básicas. São muito evidentes as potencialidades de se obter um novo conhecimento sólido a partir do estabelecimento, na pesquisa, de uma relação mais proveitosa sujeito-objeto, isto é, uma completa integração e participação dos que sofrem a experiência da pesquisa. (FALS BORDA, 1981, p. 59).

Portanto, propomos uma discussão epistemológica e metodológica inovadora de valorização do fazer científico, apresentando a pesquisa-ação como uma proposta que dialoga com a inovação e a empiria. A pesquisa-ação é uma proposta libertadora e emancipatória no sentido de libertar quanto “à imposição dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática” (BARBIER, 2007, p. 59). Queremos nos distanciar de um discurso de universalidade da ciência e de neutralidade da produção científica. “A ciência é histórica, se move, avança e se transforma em conformidade com o próprio processo histórico das civilizações. Portanto, se a ciência não é unívoca, também não o é a epistemologia da ciência”, o que implica a pesquisa participante baseada em um afastamento do positivismo (PERUZZO, 2016, p. 04). Essa noção de epistemologia, segundo Peruzzo, ajuda na compreensão das controvérsias que acompanham o conhecimento científico e a sua validação, corroborando para uma noção com uma dimensão ainda maior, a de uma epistemologia do Sul, que tem na pesquisa participante “portas de entrada para a construção de conhecimentos”, diante do contexto e das lógicas científicas latino-americanas.

Segundo Maria Paula Meneses (2008, p. 5), com base nos escritos de Boaventura de Sousa Santos (1995, 1999, 2000, 2007, 2008, entre outros) que desde 1995 vem propondo uma discussão sobre pensar o Sul, “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”. Para estes autores, a divisão radical a partir da hierarquização dos saberes atribuiu à ciência moderna o monopólio universal de dominância sobre o conhecimento, estabelecendo uma distinção entre o verdadeiro e o falso. Porém, a colonialidade do poder sobre o conhecimento vai além das contradições epistemológicas sobre o reconhecimento dos múltiplos saberes que permeiam as diferentes produções de sentido no campo científico. Desse modo, há uma dominância do Norte sobre o Sul, através da colonização epistêmica naturalizada e desapercibida, a qual entendemos como fundamental para entendermos que modelos específicos, estabelecidos e fixos atribuídos pela ordem política e econômica dominante se entrelaçam com os modelos pós-coloniais e desafiam a (des)ordem mundial (MIGNOLO, 2011). Neste sentido, mais do que uma negação aos modelos dominantes, este olhar constitutivo sobre epistemologias do Sul convida a

reformular os paradigmas de países coloniais a partir de perspectivas que exponham as disputas de poder e a naturalização ideológica da subalternidade, da exclusão e do estatuto periférico.

É nesse cenário que Peruzzo (2016) insere a pesquisa participante, e em especial a pesquisa-ação, no debate e nas propostas de descolonização da ciência, da emergência de uma epistemologia do Sul, por propor alternativas à produção de conhecimento a partir de modelos eurocêntricos, ao reconhecer a existência de múltiplos saberes e favorecer a formação de sujeitos críticos para fora das instituições universitárias (MALDONADO-TORRES, 2008). Assim, vemos emergir na América Latina a pesquisa-ação como uma das formas de conseguir compreender essa múltipla ecologia de saberes, ao trazer os sujeitos de investigação como agentes ativos e atuantes da produção de conhecimento, que não estão necessariamente inseridos no restrito espaço de produção de conhecimento científico.

Portanto, este parece ser um momento pertinente para darmos mais ênfase em uma breve apresentação dos pressupostos gerais da pesquisa-ação, em virtude da sua clara proposta de ruptura com os cânones do empirismo e modelos construídos e sustentados pela cultura científica ocidental a partir de um modelo de espirais de reflexão e ação. Para essa breve discussão, tomamos como base características gerais da pesquisa-ação apontadas por Peruzzo (2016, p. 09), que destaca a “participação/inserção do pesquisador, o tipo de ação, a participação do investigado e o retorno dos resultados”.

#### *Participação/inserção da pesquisadora*

Fazer pesquisa-ação requer uma participação contínua e efetiva da pesquisadora dentro do cenário e da realidade do fenômeno e/ou grupo estudado. Barbier (1985) posiciona a pesquisa-ação como uma corrente que não apenas se afasta do positivismo, mas que propõe uma sociologia do acontecimento ou da cotidianidade. Assim, a participação da pesquisadora tem como foco acompanhar a dinâmica do cotidiano, de modo que ele também tenha autonomia para agir. Para que essa interação ocorra é preciso uma autorização prévia do grupo ou da comunidade.

A inserção é uma fase de aproximação com o grupo e ocorre quando a pesquisadora assume a função de coordenador da pesquisa. Função esta que deve se distanciar da relação “opressor e oprimido” ou “educandos e educados”, qual é levantada por Paulo Freire (2005). Aplicar a pesquisa-ação é se afastar do sistema da “educação bancária”, onde educar se torna o ato de depositar o saber, que desconsidera a consciência e o processo dialético, mas sim aproximar-se de uma pesquisa na perspectiva libertadora. A pesquisadora não é uma “capacitadora” do grupo estudado, mas uma “mediadora”, apesar de autônoma e autora da sua

prática e do seu discurso, que está presente com a finalidade de desenvolver um papel ativo na resolução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação.

### *Tipo de ação*

A ação a que se refere a pesquisa-ação é dupla: ação do pesquisadora e ação do grupo estudado. Peruzzo (2016), explica que essa ação se distingue daquela convencional na concepção da pesquisa etnográfica tradicional do século XIX e XX, da observação de participante e correntes antropológicas e psicológicas tradicionais. Na pesquisa-ação, a pesquisadora não apenas observa, mas também tem livre atuação, centrada na cooperação e coletividade com os sujeitos do grupo pesquisado. Na definição de Thiollent (2009, p. 16), a pesquisa-ação é concebida e realizada com “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

### *Participação do investigador*

A pesquisadora tem um papel ativo dentro da pesquisa-ação, que tem como pressuposto não separar a pesquisadora do pensamento e da ação, dos fatos e valores. O envolvimento entre a pesquisadora e os sujeitos integrantes da pesquisa resulta em vários níveis de envolvimento. Assim, a participação dos investigados não é tida como mera ação colaborativa, mas em ações que partem desde a elaboração estratégica de um plano de ações, à realização efetiva da pesquisa e debate sobre os dados obtidos com os resultados. É uma participação calcada não apenas nos interesses do pesquisador, mas em uma contribuição efetiva e contínua para os sujeitos investigados, a partir de uma construção de conhecimento coletivo e, assim, propondo uma descolonização do conhecimento.

A pesquisa-ação tem a intenção de superar as lógicas do conhecimento científico tradicional ao incorporar uma função político-social, o que vai ao encontro da participação do investigador na efetivação da pesquisa-ação. Thiollent (2011) associa essa função política a uma ação ou resolução de um problema que deve ter como princípio básico a coletividade e cooperatividade, onde os sujeitos investigados têm algo a dizer ou fazer. A investigação e a condução do investigador e investigados está diretamente ligada a uma proposta de política de transformação. Contudo, é preciso também considerar as limitações existentes neste processo e reconhecer os aspectos estruturais da realidade social investigada. As ações só podem estar estruturadas e serem transformadoras se os sujeitos envolvidos estiverem conscientes de todas essas questões. Além disso, essas transformações são necessariamente limitadas, tendo em vista

que o sistema social não é alterado definitivamente e as transformações aqui evocadas pela pesquisa-ação ocorrem diretamente na consciência das pessoas.

A justa apreciação do alcance das transformações associadas à pesquisa-ação não passa por critérios únicos. Cada situação é diferente das outras. Quando as ações adquirem uma dimensão objetiva de fácil identificação (por exemplo: produção, manifestação coletiva etc.), os resultados podem ser avaliados em termos tangíveis: quantidade produzida, número de pessoas mobilizadas etc. A ação é acoplada à esfera dos fatores subjetivos e, portanto, faz-se mister distinguir vários graus na tomada de consciência. (THIOLENT, 2009, p. 47).

### *Retorno dos resultados*

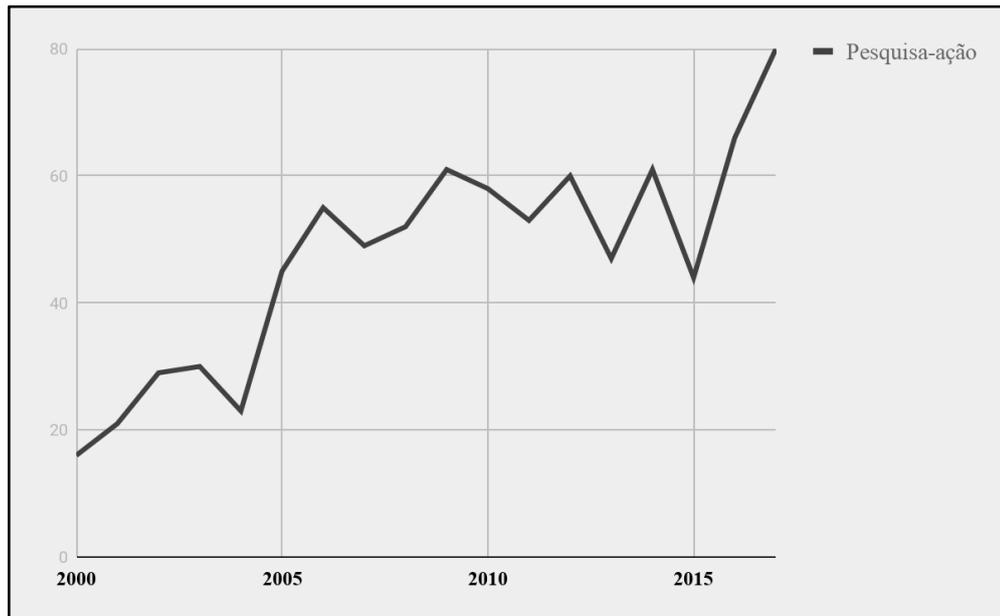
O retorno do conhecimento é um dos grandes diferenciais da pesquisa-ação, afastando-a da proposta normativa de conceber a ciência tradicionalmente e da concepção de “laboratório”, rompendo com grande parte desses padrões científicos. O retorno do resultado da pesquisa é muitas vezes esperado pelos grupos estudados, mas raramente devolvido. Na pesquisa-ação, esse retorno ocorre em todo o processo investigativo e em uma última etapa com uma linguagem clara e acessível para a compreensão de todos. Peruzzo (2016, p. 13) explica que a pesquisa-ação pressupõe uma democratização desses resultados ao longo da pesquisa porque “os próprios passos delineados vão possibilitando a participação na discussão de “achados” pois se realizam fóruns e seminários para apresentação e discussão de resultados parciais e organização interna da pesquisa”.

Sobre a democratização desse conhecimento e o retorno dos resultados da pesquisa, Fals Borda (1981) acrescenta que deve ser sistematizado, organizado e sem arrogância intelectual, propondo algumas regras de “restituição sistemática”. A primeira regra trata de uma comunicação diferencial, que deve ser adaptada de acordo com o nível de desenvolvimento político e educacional do grupo estudado. A segunda determina uma simplicidade da comunicação, priorizando uma linguagem acessível a todos. Em seguida, o autor sugere uma auto investigação e controle, ou seja, um controle do processo investigativo pelo grupo investigado. Esta regra chama a atenção para a autonomia controlada da pesquisadora, que não pode decidir sozinha o que deve ser investigado, mas sim tomar esta decisão juntamente com os sujeitos do grupo pesquisado, partindo de relações dialogais e rompendo o esquema objeto e sujeito da pesquisa. Por fim, a última regra pressupõe uma popularização técnica científica, reconhecendo as técnicas de pesquisa e apresentando-as de forma acessíveis aos grupos.

## **2.3 Panorama da pesquisa-ação no Brasil**

Visando melhor entendermos o processo de construção de conhecimento a partir de metodologias participativas como a pesquisa-ação, realizamos uma coleta de publicações científicas no Brasil sobre pesquisa-ação divulgadas nos últimos 17 anos (2000-2017), visto que estudos apontam para um crescimento sobre o tema desde os anos 2000 (LIMA; SILVA, 2017). O intuito é investigarmos que tipos de práticas de pesquisa-ação estão sendo desenvolvidas, buscando tecer, a partir de métodos cartográficos, a consolidação de uma rede de investigação sobre o tema. Kastrup (2008, p. 469) nos diz que a primeira pista para o método da cartografia “é acompanhar um processo, e não representar um objeto”. Sendo assim, a cartografia é um mapa aberto. Nesse sentido, o processo de desenho dessa rede foi se consolidando pelos campos ofertados pelos dados encontrados, num estudo de possibilidades, mas sem esquecer que nesse desenho também estão inseridas minhas próprias implicações enquanto pesquisadora. Para tanto, utilizamos o software *Publish or Perish* para a extração dos dados, realizando uma busca pelos títulos de Pesquisa-ação (819). Por meio do software, de cada publicação, obtivemos o número de citações, autor, título, ano, fonte, editor, URL do artigo, URL da citação, dentre outros dados.

A coleta se baseou na busca a partir da palavra-chave “pesquisa-ação” para coleta de publicações de pesquisadores brasileiros. Tal procedimento teve como intuito entender quantitativamente como tem evoluído a discussão sobre pesquisa-ação no Brasil. Quanto às suas características, observamos uma estabilidade de publicações de pesquisa-ação no Brasil nos últimos cinco anos, período de 2012-2017 (Gráfico 01). A partir desta análise, podemos perceber o crescimento do interesse sobre a pesquisa-ação no Brasil. Não queremos dizer com isso que este é um tipo de investigação típica do Brasil, pois as produções científicas dos países são diversas e respondem às agendas locais em cada campo do conhecimento. Assim como também não é possível afirmar que a pesquisa-ação é um fenômeno exclusivo do Brasil, pois muitas pesquisas com recurso a este método têm surgido a partir de pesquisadores de diferentes nacionalidades. Contudo, o crescimento deste tipo de pesquisa nos mostra um interesse recorrente no país, em diferentes áreas do conhecimento.



**Figura 02** - Evolução dos estudos sobre Pesquisa-ação (2000-2017). Fonte: autoria própria.

Devido às diferentes expressões para denominar a pesquisa-ação nos mais distintos contextos, não há um valor único e específico para defini-la. A multidisciplinaridade e as mais variadas apropriações da prática de pesquisa são características que definem a essencialidade da pesquisa-ação, que pode vir a servir para distintos interesses a depender da sua finalidade e corrente epistemológica. Como resultado deste caráter interdisciplinar, podemos visualizar na prática, na realidade científica brasileira, as apropriações das práticas do processo de investigação propostas pela pesquisa-ação em diferentes áreas do conhecimento. Para esta categorização, tomamos como base a divisão de áreas do conhecimento definida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), assim, dividindo os títulos em oito grandes áreas: Agrárias (14); Letras Linguística e Artes (63); Saúde (129); Biológicas (38); Sociais Aplicadas (137), onde se encontra a Comunicação; Exatas e da Terra (27); Humanas (368); e Engenharias (43).

As categorias de áreas do conhecimento foram levantadas para dividirem didaticamente o material extraído, mas é importante ressaltarmos que por vezes elas se interligam, o que ocorre devido a existência de títulos com caráter multidisciplinar<sup>28</sup>. Assim, observamos que algumas produções poderiam ser classificadas em mais de uma categoria e, dessa forma, levamos em consideração expressões e palavras-chave contidas nos títulos das publicações para a realização de uma categorização individualizada em todos os arquivos listados.

<sup>28</sup> Reconhecemos, portanto, a limitação deste estudo na categorização proposta, que buscou levar em consideração as particularidades e multidisciplinariedade comuns na pesquisa-ação.

As produções sobre pesquisa-ação na área de Humanas se destacam diante das demais áreas, contabilizando 368 títulos. A grande maioria das produções nesta categoria enquadram-se na temática Educação, refletindo uma tendência dos primórdios dos estudos da pesquisa-ação no Brasil, proposto sobretudo por Paulo Freire, da sua utilização frequente para aplicação e compreensão de práticas pedagógicas educativas, apesar de atualmente assumir um caráter multidisciplinar. Segundo Barbier (2007, p. 19), importante estudioso da pesquisa-ação e a sua aproximação com as instituições educativas, essa relação é um reflexo de características pedagógicas e políticas da pesquisa-ação, servindo como base para a educação do homem cidadão preocupado com a organização coletiva da cidade. Assim, por excelência, ela faz parte da categoria da formação.

Seguindo o processo de categorização por área do conhecimento, destacamos as duas categorias que seguem na ordem decrescente da distribuição por áreas: a categoria Sociais Aplicadas (137 títulos) e, posteriormente, a Saúde (129 títulos), com poucos títulos distanciando uma da outra. A aproximação é uma resposta de tentativas de consolidação da pesquisa-ação em diferentes áreas de aplicação, resultando em uma performance multidisciplinar com distintas vertentes teórico-metodológicas. Por exemplo, Tripp (2005) é um grande defensor da utilização da pesquisa-ação por pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais. Já na área da saúde, Sommer (1999) e Williamson e Prosser (2002) destacam o uso desse aporte metodológico para mudanças práticas e geração de novos conhecimentos a partir do empoderamento dos seus participantes na área da saúde, apesar de levantarem algumas ressalvas como aspectos éticos (MELO et al., 2016). Thiollent (2011) aponta algumas das áreas de aplicação da pesquisa-ação como, por exemplo: educação, comunicação, serviço social, desenvolvimento rural, práticas políticas, além de chamar atenção para a aplicação em áreas mais técnicas como engenharia de produção, agronomia, arquitetura, dentre outras.

Somente as áreas de Saúde, Humanas e Sociais Aplicadas têm publicações em todos os anos analisados. No que diz respeito às temáticas desses títulos, existe um predomínio de discussões teórico-metodológicas em quase todas as áreas do conhecimento, sendo este também os títulos com o maior número de citações, que correspondem a livros e capítulos, não contabilizados pelas grandes empresas que dominam o “oligopólio científico” (LARIVIÈRE et.al, 2015), desfavorecendo a própria mensuração do impacto científico das produções em Pesquisa-ação, invisibilizando a produção de conhecimento a partir de uma epistemologia que une conhecimento científico e conhecimento popular. Esse panorama científico representa também um papel que vem sendo desempenhado pelo Sul na construção do conhecimento científico com fortes influências das lógicas científicas do Ocidente, tornando-se necessário

uma reinvenção da emancipação social a partir do Sul por meio de uma organização fora dos centros hegemônicos (SANTOS, 2007).

### 2.3.1. Mapeando o engajamento no processo investigativo da pesquisa-ação no Brasil

A partir deste levantamento das publicações sobre pesquisa-ação no Brasil, utilizamos os dados coletados nesta pesquisa e entramos em contato via e-mail com os autores dos 30 artigos mais citados na nossa base de informações sobre a pesquisa-ação e realizamos uma entrevista estruturada, sobre suas experiências com a prática metodológica da pesquisa-ação. Dos 30 convites enviados, 20 pesquisadores retornaram o contato, porém, um pouco mais do que a metade argumentou falta de tempo e/ou sobrecarga de trabalho com as atividades acadêmicas como motivos para a impossibilidade de participação na pesquisa. Após o retorno desses convites, obtivemos nove entrevistas via e-mail, sendo uma participação de um pesquisador estrangeiro. Destacamos que o contato direto com os pesquisadores nos possibilitou a formação de uma nova rede de pesquisadores atuantes na pesquisa-ação, distinta da levantada na nossa base de dados pelo *software*. Por este motivo, uma pesquisadora participante desta pesquisa foi indicada para esta investigação e não está na seleção dos autores mais citados, mas foi incluída na amostra por considerarmos relevante seu posicionamento e sua atuação acadêmica. (Quadro 01).

**Quadro 01** – Informações dos entrevistados participantes. (Fonte: autoria própria).

<b>Pesquisador</b>	<b>Sexo</b>	<b>Área</b>	<b>Instituição</b>
A Adair Nacarato	Feminino	Educação	Universidade São Francisco (USF)
B Denise de Jesus	Feminino	Educação	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
C Gaston Pineau	Masculino	Educação	Universidade de Tours (França)

D Janaína Macke	Feminino	Administração	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
E Liana Costa	Feminino	Psicologia	Universidade de Brasília (UNB)
F Maria de Fátima Abdala	Feminino	Educação	Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)
G Mariana Mayumi Souza	Feminino	Administração	Universidade Federal de Viçosa (UFV)
H Renata de Toledo	Feminino	Saúde Pública	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)
I Vanira Pessoa	Feminino	Saúde Pública	Fiocruz Ceará

As perguntas da entrevista foram: 1. Você pode compartilhar brevemente suas experiências práticas de aplicação das etapas da pesquisa-ação? Quais os maiores desafios? Como você observa esta prática metodológica e sua relação de compromisso com a sociedade? 2. A prática metodológica da pesquisa-ação pressupõe a participação e a inserção do pesquisador no ambiente dos sujeitos investigados. Assim, a participação do pesquisador tem como foco acompanhar a dinâmica do cotidiano, de modo que ele também tenha autonomia para agir. Como ocorre este processo de participação do pesquisador com o grupo estudado? E o dos participantes com o pesquisador? 3. No estudo de investigação cartográfica sobre a pesquisa-ação no Brasil nos últimos 17 anos, realizamos uma coleta de títulos publicados neste período e observamos que as publicações que tratam de discussões metodológicas se sobressaem em relação aos relatos de pesquisa prática. Você possui algum relato de pesquisa-ação publicado? Se sim, qual a importância da publicação destes estudos para a consolidação da pesquisa-ação na produção científica brasileira? Caso não, por que não optar por esse tipo de divulgação? 4. O retorno dos resultados da pesquisa ao grupo estudado é apresentado como

um dos grandes diferenciais da pesquisa-ação. Pensando nesta etapa, como foram suas experiências com o retorno dos resultados cumprindo o ciclo da pesquisa-ação?

Os pesquisadores participantes da pesquisa são de distintas áreas do conhecimento: Educação (4), Administração (2), Saúde Pública (2) e Psicologia (1), e vinculados a diferentes instituições. Sobre a formação acadêmica, oito pesquisadores são doutores e apenas um pós-doutor, sendo oito mulheres e um homem. Para a organização das informações coletadas com as entrevistas utilizamos o software de pesquisa qualitativa NVivo<sup>29</sup>, muito utilizado em procedimentos de análise de pesquisa qualitativa. Existem diversos softwares no mercado com a mesma utilidade, mas o NVivo é o mais utilizado no ambiente acadêmico brasileiro, sendo adotado por importantes centros de pesquisa (LAGE, 2011). Apesar de facilitar a análise e potencializar os resultados da pesquisa, o Nvivo não substitui a função analítica do pesquisador, o qual tem papel essencial na condução dos dados de pesquisa a partir das potencialidades oferecidas pelo software, envolvendo-se com o material empírico e estimulando uma análise crítica acerca das informações (TEIXEIRA, 2011).

Para a codificação das entrevistas respondidas pelos nove pesquisadores, importamos o material para o software, criando as “fontes internas”, que são as fontes principais com os materiais da pesquisa. Em seguida, foram criados “nós” para realizarmos a codificação das fontes. Os nós são os recipientes para a codificação e podem ser indicados por meio de temas, tópicos ou conceitos. Com eles reunimos em um único lugar todos os materiais que possuam padrões ou ideias emergentes. O ato de fazer essa seleção de padrões identificando os nós é o que caracteriza o processo de codificação.

Neste sentido, identificamos oito nós padrões entre as entrevistas observadas. Em ordem decrescente de referências de codificação são: Pressupostos da Pesquisa-ação (24); Engajamento Científico (18); Engajamento do Pesquisador (17); Engajamento dos Sujeitos Implicados (14); Conhecimento descolonizado (12); Conhecimento Colonizado (11); Transformação Social (10); e Afastamento da Pesquisa-ação (3). As referências significam a frequência observada de cada nó em todas as fontes analisadas, no caso, as fontes são as nove entrevistas observadas. Para esta pesquisa, nos aprofundaremos nas categorias que tratam

---

<sup>29</sup> Em 1981, os pesquisadores Lyn e Tom Richards desenharam e desenvolveram a primeira versão do NUD\*IST com o propósito de auxiliar Lyn em uma pesquisa qualitativa com grande volume de dados textuais, mas foi logo adotado por outros pesquisadores. A ferramenta cresceu e a partir de 1997 passou a chamar-se N4. Com a popularidade do uso de computadores pessoais, a empresa lançou um segundo produto, o NVivo. Logo mais, os softwares foram unidos lançando a versão 7 do NVivo que tem sido aperfeiçoada desde então e está hoje na versão 11 (LAGE, 2011).



comunidade científica ocidental possui propósitos superiores ao oligopólio acadêmico, mas uma nítida influência política e econômica no fortalecimento e na preservação do sistema capitalista dominante.

O engajamento também é uma das palavras que aparece no discurso do material investigado, tornando possível identificarmos três modos de engajamento no processo de pesquisa-ação: engajamento científico; engajamento do pesquisador e engajamento dos sujeitos implicados. O engajamento científico é o que possui mais referências (18), presente nas respostas de todos os participantes e se destacando no discurso do Pesquisador C (25,17%), da área de Educação. Sobre o engajamento do pesquisador na pesquisa-ação, notamos referências (17) em oito das nove entrevistas respondidas pelos pesquisadores, se sobressaindo também nas respostas do Pesquisador C (26,35%). Já o engajamento dos sujeitos implicados é o menos mencionado, com referências (14) em apenas sete entrevistas e mais enfatizado pelo Pesquisador G (18,68%), da área de Administração.

### *O engajamento científico*

O engajamento científico é necessário não apenas para a validação da pesquisa-ação como conhecimento científico aceitável pela geopolítica do conhecimento, mas também para configurar a ciência como uma ferramenta de transformação da sociedade com a finalidade de instrumentalizar os sujeitos para que tenham uma prática social crítica e transformadora, isto é, uma ciência cidadã. Ao tentar superar a apropriação de saberes, propondo não apenas mera ação colaborativa, mas também a criação de condições que contribuam com a situação investigada, a pesquisa-ação institui um modelo de contínua construção de conhecimento coletivo. A mudança da relação sujeito-objeto para sujeito-sujeito reforça e reconhece as potencialidades e valores do sujeito como ator capaz para produzir conhecimento (PERUZZO, 2016). Thiollent (2011, p.18) explica que mesmo havendo problemas prático de ordem técnica, a tomada de consciência dos atores implicados também seja no âmbito político ou cultural também é um objetivo, onde a premissa que rege a ação é “tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados”.

Para Santos (2007), no contexto da decolonização da ciência, precisamos muito mais do que um conhecimento novo, mas um modo novo de se produzir conhecimento. A pesquisa-ação se insere neste debate das formas alternativas de se conceber o conhecimento, porém, não fica imune às lógicas acadêmicas de produção e circulação científica. Para o Pesquisador C, da área de Educação, “publicar é política e culturalmente mais importante, por existir integralmente e

ter um peso na evolução das condições de produção de saberes”. Porém, as exigências científicas se multiplicam quando nos referimos à pesquisa-ação isto porque “existe uma dificuldade em conciliar os prazos da universidade com os prazos de uma pesquisa-ação”, conforme destaca a Pesquisadora H, da área de Saúde Pública. “São estudos mais longos, com muitas informações, com muitas pessoas envolvidas, e tudo isso são aspectos que interferem na publicação”, completa a Pesquisadora I, da área de Saúde Pública.

### *O engajamento do pesquisador*

Dando continuidade aos modos de engajamento identificado na pesquisa-ação, destacamos o engajamento do pesquisador, com papel triplo: cívico, social e científico. Como observamos anteriormente, a pesquisa-ação não deve ser entendida com objetivos “missionários”, mas isto também não significa que inexistente uma ampliação no exercício da cidadania e na feitura de uma ciência de espírito cívico (PERUZZO, 2016). O rigor científico é necessário e está presente em toda condução da pesquisa, a “participação” é instruída de acordo com várias regras e métodos pré-definidos, porém, esse envolvimento ocorre em amplos sentidos. Assim, precisamos estar verdadeiramente envolvidos “pessoalmente pela experiência, na integralidade da nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento do outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (BARBIER, 2007, p. 70-71).

O envolvimento do pesquisador na pesquisa-ação precisa superar diversas instâncias. Apesar de conduzir uma proposta alternativa ao sistema convencional de pesquisa científica, o pesquisador da pesquisa-ação não pode perder de vista o ideal “científico” da sua pesquisa, tendo em vista a necessidade de consolidar a pesquisa-ação no âmbito das Ciências Sociais. Neste sentido, seu grande desafio metodológico consiste em elaborar estratégias para a “inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto” (THIOLLENT, 2011, p. 20). Outro desafio está no processo de inserção do pesquisador, que precisa ter disponibilidade e capacidade de trabalhar seguindo o espírito da pesquisa-ação. A primeira fase da pesquisa-ação descrita por Thiollent (2011) como Fase Exploratória é decisiva para as demais etapas, devido a necessidade de se estabelecer uma boa relação com o grupo para lançar a pesquisa com habilidade necessária para sua aceitação. A Pesquisadora B, da área de Educação, ressalta a importância de se estabelecer uma relação de confiança com o grupo: “A maneira de ser do pesquisador na “chegada” ao ambiente é muito importante para que se estabeleça uma relação recíproca de confiança. Há que se ter e viver

uma atitude de respeito pelo grupo envolvido e conhecimento teórico sobre a questão a ser trabalhada e sobre os movimentos da pesquisa-ação”.

Para o Pesquisador C, da área da Educação, para que um pesquisador esteja bem engajado numa aplicação de pesquisa-ação, é preciso que seu papel na investigação esteja bem definido, com uma aproximação de co-pesquisador ou pesquisador cooperativo, de modo que todos os envolvidos tenham a possibilidade de participar de todo o processo. O pesquisador está presente durante toda a pesquisa, com a função de cooperador muito bem definida, mas algumas atividades desenvolvidas na pesquisa são direcionadas a ele tendo em vista sua competência científica. O pesquisador dar subsídios para a geração de conhecimento coletivo capaz de promover o processo de mudança. Este processo necessita de um bom engajamento com uma escrita comunicável e que materialize o suporte teórico da pesquisa e o retorno nos resultados aos sujeitos implicados, o que ocorre durante todo o processo de pesquisa. Neste sentido, o Pesquisador C, da área da Educação, acrescenta ainda a necessidade de se “adotar um papel chave para ajudar a construir uma formulação e uma formalização apresentável e defendível socialmente, pois ele é o representante desta cultura da comunicação”.

#### *O engajamento dos sujeitos implicados*

Numa outra esfera da pesquisa-ação, identificamos também o engajamento dos sujeitos implicados. O princípio da participação regulamenta a pesquisa-ação e a mudança da relação sujeito-sujeito representa o reconhecimento do conhecimento popular, considerando os sujeitos como indivíduos ativos em uma pesquisa científica e não meros reservatórios de informações (PERUZZO, 2016), o que vai ao encontro da premissa de Santos (2004) de que não há e não haverá justiça social sem justiça cognitiva. Não basta formularmos um novo paradigma apenas científico, ele precisa ser também social, desenhado a partir de uma reconstrução entre saberes, culturas e usos do conhecimento. A pesquisa-ação busca reconhecer essa justiça cognitiva e estabelece com os sujeitos implicados um pacto de construção de saberes coletivos, que somente é possível devido a uma dinâmica que um grupo estabelece com “a parceria de trabalho, o respeito e o voluntariado” (já que os participantes têm livre escolha durante todo o processo investigativo), conforme enfatiza a Pesquisadora A, da área de Educação.

A participação é provocada não somente pelo interesse do pesquisador, mas também por sua contribuição com a situação investigada comum a um grupo específico. Este grupo tem interesse na concretização da ação, tendo em vista que os benefícios são diretos, seja na resolução do problema ou no aprendizado proporcionado pelo próprio processo de pesquisa (PERUZZO, 2016). Contudo, esse engajamento necessário por meio da participação nem

sempre é efetivado, dificultado a execução do projeto de pesquisa-ação. A Pesquisadora I, da área de Saúde Pública, relata como algumas vezes “as pessoas não estão dispostas a expor seus pensamentos, suas ideias, seus valores, suas crenças, e, para que o processo de pesquisa-ação seja emancipatório e transformador – ele precisa ser tecido a partir de uma base ética”. Não falamos aqui de qualquer participação, mas de um envolvimento com interesse. É a existência do interesse que transforma uma simples ação em engajamento. Para isso, o envolvimento com a pesquisa precisa ser duradouro, o que faz com que “mobilizar a comunidade local e manter seu interesse para com a pesquisa ao longo do processo” seja um grande desafio, segundo a Pesquisadora H, da área de Saúde Pública.

De modo geral, observamos a pesquisa-ação com um papel reformulador no fazer científico. A ação a que nos referimos não deve ser concebida apenas como ação pela ação. Nos referimos a uma série de estratégias, etapas e processos para consolidar uma ação como pesquisa-ação. Assim, precisamos articular a pesquisa-ação com um papel teórico de formular ideias e orientar a pesquisa e um plano prático de organização de pesquisa. Além disso, nos referimos a processo investigativo com sujeitos ativos da investigação que atuam em igualdade com pesquisadores, os quais seguem o caminho da coletividade e não da imperatividade na produção científica.

#### **2.4 Caminhos possíveis entre pesquisa-ação e educação**

Neste tópico, nossa intenção é nos aprofundarmos em discussões em torno das aproximações entre pesquisa-ação e educação. Compreendemos a pesquisa-ação na esfera da educação a partir da concepção de Franco e Lisita (2008), que a entendem como uma potência “transformadora de empoderamento”<sup>30</sup>, capaz de atingir objetivos emancipatórios na transformação docente e dos sujeitos sociais no ambiente educacional. Tratando-se da prática pedagógica, acreditamos na sua potencialidade para desenvolver um estilo crítico dos sujeitos sobre suas práticas, corroborando para uma formação de uma autonomia docente e discente. Apostamos que estratégias de “empoderamento” com a pesquisa-ação, por meio do uso do letramento midiático como uma ferramenta da prática pedagógica, possibilitam a construção de capacidades e de desenvolvimentos pessoais e coletivos (SUOJANEN, 1999), encorajando os

---

<sup>30</sup> O empoderamento é entendido pelas discussões de Freire (1987), que o compreende a partir de relações de concessão de poder, mas combate concepções hierárquicas e defende uma centralidade no discurso de movimentos da sociedade civil. Segundo o autor, o empoderamento é uma ferramenta de transformação iniciada pelos próprios sujeitos minoritários capaz de realizar mudanças para evoluir e se fortalecer. Teixeira descreve o empoderamento (2002), como “o aumento do poder pessoal e coletivo de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão e dominação social” (p. 25).

sujeitos a uma transformação efetiva por meio da prática do letramento midiático no contexto da escola pública.

Gatti (2000) explica que a metodologia da pesquisa-ação se propaga na educação num momento em que o processo ganha maior destaque. Há um descrédito em percepções mais técnicas da educação e uma necessidade por investigações por abordagens mais críticas e específicas, modificando o perfil da pesquisa educacional. As questões genéricas e mais universais dão lugar às pesquisas mais localizadas e em contextos específicos a partir do início da década de 1980. Dessa forma, a pesquisa-ação passa a ser amplamente utilizada por teóricos da educação por propor uma relação articulada entre teoria e prática, o que até hoje é alvo de muitas discussões e uma das maiores dificuldades enfrentadas por educadores. Assim, entendemos a pesquisa-ação numa perspectiva educativa, “reflexão e prática, ação e pensamento, polos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último” (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 511). Franco (2005) explica que já na década de 1970 educadores discutiam sobre a perspectiva dessa metodologia para a pesquisa e muitas eram as razões colocadas em pauta.

- a grande preocupação dos pesquisadores em educação em ajudar os professores a resolver seus problemas;
- o grande desenvolvimento das abordagens qualitativas-interpretativas nas pesquisas em educação;
- o aprofundamento de estudo sobre formas e modelos colaborativos no desenvolvimento de programas escolares e avaliação da educação;
- o compromisso ideológico e político nas formas de abordagem dos problemas sociais e políticos da educação. (FRANCO, 2005, p. 488).

Nesse sentido, a pesquisa-ação no contexto educacional não se reduz apenas a uma mera resolução de problemas de ordem prática, mas contribui também com uma emancipação pretendida, seja na formação de docentes ou educandos (FRANCO, LISITA, 2008). Sendo assim, buscamos por três possibilidades da pesquisa-ação levantadas pelas autoras: a contribuição em processos de “empoderamento”; articulações entre a teoria e a prática; e a produção de conhecimento sobre a realidade educativa por meio da integração entre conhecimento científicos e saberes práticos, como um processo que busca oferecer um equilíbrio de poder aos cidadãos sobre os modos de circulação das mídias, transformando suas relações de consumo com a mídia em prol de um engajamento, em seu aspecto cognitivo, comportamental, social e epistemológico, tornando-os potenciais produtores do conhecimento.

Embora a prática ocupe posição de destaque na pesquisa-ação, sobretudo quando nos referimos à pesquisa em educação, o praticismo pode nos levar a muitos riscos, assim como a instrumentalização da teoria. Para Miranda e Resende (2006) uma incorreta compreensão da pesquisa-ação pode levar a uma percepção de que a resolução de problemas deve ser dar de uma forma isolada, ignorando mediações teóricas sociais, políticas, culturais e históricas, que são construídas coletivamente. Ou ainda pode-se compreender que pesquisa-ação seria responsabilizar os sujeitos pelas mudanças sociais, quando se sabe que essas mudanças ocorrem de forma coletiva e não individual, exigindo esforço de toda a comunidade escolar. Os autores defendem ainda a necessidade de se investir no risco de transformar a pesquisa-ação em estratégias de políticas públicas para a educação.

Muitas são as discussões em torno da pesquisa-ação educativa que partem das possibilidades de uma formação docente, entendendo que é a partir de uma melhora da prática pedagógica que, conseqüentemente, se alcançam os resultados educativos. No entanto, vemos esse processo como algo muito mais amplo, percebendo uma pesquisa-ação que expressa um posicionamento da educação que envolve a sociedade, a escola, os docentes e os discentes, na busca por um processo de autonomia do saber. No entanto, essa autonomia só pode ser construída a partir do diálogo de professores com aqueles que estão implicados na prática educativa, os estudantes, a partir de uma relação de cooperação (FRANCO, LISITA, 2008). Por esse motivo, optamos por conduzir nosso projeto *FavelAção* a partir de uma pesquisa-ação que considera os alunos como os principais sujeitos desse processo. Encorajar os estudantes a se envolverem na condução da pesquisa se revelou como fundamental para considerarmos as reflexões e as práticas do letramento midiático ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Essa relação de parceria colaborativa resultou na formação de vínculos, de um diálogo constante, na reflexão frequente sobre a construção dos dados de pesquisa, bem como possibilitou aos alunos um entendimento da complexidade do processo da educação midiática, reconhecendo as vozes e possibilitando vez para as crianças que participaram desta pesquisa.

## CAPÍTULO 3

### **Uma experiência de letramento midiático. Apontamentos de uma pesquisa-ação em uma escola pública da favela**

---

“Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. É diante desse questionamento de Freire (2018, p. 32) que conduzimos essa pesquisa. A escola é muito mais do que “transferir conteúdos”, diria esse grande educador brasileiro. É tarefa da escola acompanhar as dinâmicas sociais, políticas e culturais, construindo-se como um espaço de diálogo, que reflete sobre as práticas sociais, diria ele. Em tempos de atenuados debates sobre um mundo da cultura digital e imersões midiáticas que se dão de uma forma tão natural na sociedade, nos cabe utilizarmos o espaço educativo como um refúgio para reflexões e percepções acerca do mundo, discussões necessárias e imbricadas na realidade de jovens e crianças dos dias de hoje, mas que devem ser levantadas em diálogo com eles, os principais atores desse processo.

Diante desse contexto, neste capítulo, me dedicarei a relatar uma experiência de letramento midiático desenvolvida com crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, com 9 a 12 anos de idade, alunos da E. M. Ayrton Senna. Irei apresentar os materiais colhidos e dados construídos a partir de uma pesquisa-ação realizada por mim, que foi iniciada em meados de 2017 até o fim de 2018, desenvolvida a partir de uma pesquisa aplicada com atividades práticas, que melhor detalharei adiante.

Toda esta pesquisa foi realizada com o objetivo principal de compreender qual a dimensão do letramento midiático no ambiente educacional, bem como refletir sobre como os sujeitos imersos nesse processo de letramento midiático entendem seu envolvimento com a mídia. No entanto, me refiro a um contexto bastante específico, no qual a E. M. Ayrton Senna está inserida: o da escola pública na favela. Um cenário repleto de invisibilidades, estereótipos e preconceitos que carecem ser superados. A própria história da escola carrega marcas dessa invisibilidade, conforme relata a diretora Cristiane Rose Jerônimo, revelando a emergência de iniciativas que contribuam com um ponto de vista positivo deste cenário.

A nossa escola se chamava Escola Municipal do Morro do Estado. Mas como estamos em uma área de risco, carregar o nome do Morro no uniforme da escola era motivo para preconceito, fazendo com que repensássemos sobre o nome. Os alunos precisavam descer para alguma atividade no asfalto usando o uniforme da escola e tinham vergonha de estudar aqui. Em 1994, fizemos

um plebiscito e o nome do Ayrton Senna foi o mais solicitado a partir de uma votação. Hoje o nome da nossa escola carrega um sentido muito mais positivo. (JERÔNIMO, Cristiane Rose. Entrevista concedida a Lumária Souza de Sousa. Morro do Estado - Niterói, 4 jul., 2018).

Ao longo deste capítulo, apresentarei como o projeto *FavelAção* foi conduzido. Para uma melhor organização dos dados desta pesquisa, em seguida, dividi em dois momentos o relato das atividades desenvolvidas ao longo de um ano de experiência: Parte I, que narra as oficinas midiáticas realizadas durante o primeiro semestre de 2018 (fevereiro a julho), as quais tinham o intuito de observar o nível de habilidades dos alunos quanto ao uso de ferramentas comunicacionais; e Parte II, que descreve oficinas ocorridas ao longo do segundo semestre de 2018 (agosto a dezembro), voltadas para o entendimento de competências midiáticas, com a finalidade de problematizar questões pautadas pelo agendamento midiático e nos aprofundarmos numa cidadania midiática. Por fim, em um último tópico, descrevo alguns dos principais resultados e percepções identificados a partir de entrevistas de avaliação da experiência realizadas com os alunos.

### **3.1 Parte I: FavelAção e as ferramentas comunicacionais**

Estamos imersos em uma sociedade midiaticizada (HJARVARD, 2015) e com um bombardeamento intenso de informações diárias. Em tempos de facilidades de acesso às redes sociais digitais e olhares atentos para fenômenos como *fake news*, que tem levado à uma cruzada pela busca da verdade, por exemplo, atenções se voltam ainda mais para os processos midiáticos e o papel desempenhado pela mídia na composição do imaginário social, tornando-se essa uma questão emergente.

Neste contexto midiático, uma nova geração chega ao mundo já imersa e “programada” diante das novas tecnologias, com uma concepção midiática ainda mais efêmera, instantânea e com presença ativa na internet. Tomaz (2018, p. 05) observa como esse cenário de um mundo midiático “não apenas propicia um tipo de existência para as crianças, mas também lhes proporciona novas formas de agir no mundo enquanto postam fotos e vídeos, participam de discussões ou votações, atraem seguidores e assinantes”. A autora ressalta a importância desse atual contexto de práticas e consumo midiáticos no entendimento da infância e da posição da criança enquanto sujeito atuante na sociedade. Assim, segundo ela, compreender essa relação da criança diretamente ligada à mídia é também refletir sobre novas formas dela estar no mundo ao acionar processos comunicacionais, na medida em que desenvolve facilmente capacidades, tanto para consumir como para produzir conteúdo midiático. É diante deste imaginário da

infância, reconhecendo a posição da criança enquanto ator social relevante, que o projeto *FavelAção* foi desenvolvido.

Em vista disso, esse projeto teve por objetivo promover atividades de letramento midiático no ambiente escolar, reconhecendo e dando voz para essas crianças, que tendem a compartilharem de uma invisibilidade social decorrente de três fatores, a qual denomino de *tríade da invisibilidade*. Em primeiro lugar, me refiro à posição ocupada historicamente pela criança dentro da sociedade, conforme argumenta Tomaz (2018), que ainda é muito normatizada, mas passa por um processo de reconhecimento da sua voz ao buscar um lugar de fala possível no mundo social da internet. Em segundo lugar, uma invisibilidade que acompanha a escola pública no Brasil, que tem se caracterizado por uma longa história de fracasso escolar, políticas públicas ineficientes e por ser constituída predominantemente por classes populares (ESTEBAN, 2007). E um terceiro fator de invisibilidade que está ligado aos estereótipos da favela, sustentados principalmente pela mídia hegemônica a partir de narrativas de “ausências” e “falas do crime”.

Desta forma, o projeto *FavelAção* entende a necessidade de proporcionar o uso do letramento midiático como uma potencial ferramenta para o empoderamento da escola pública na favela e das crianças enquanto sujeitos e atores sociais, ativos e visíveis no seu espaço social. Esse processo de empoderamento se dá a partir de espaços de participação “facilitando a superação de conflitos e a re-significação das relações sociais, possibilitando a revisão de papéis e de sentidos na produção da vida cotidiana” (KLEBA, WENDAUSEN, 2009, p. 02). Entendo a escola como um importante espaço de participação na vida de uma criança, mas que muitas vezes exerce uma função autoritária e impositiva, seguindo a lógica de uma educação bancária (FREIRE, 1989) e deixando de lado uma educação dialógica e interativa capaz de produzir importantes significados na subjetividade de uma criança. Assim, a partir dessa experiência prática, observo o letramento midiático na escola como uma oportunidade de romper com esses processos tradicionais e caminhar para a construção de um indivíduo mais crítico e reflexivo.

### **3.1.1 Mapeamento de interesses e referências midiáticas**

Como o projeto é conduzido a partir de uma metodologia participativa como a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; BARBIER, 2007), *FavelAção* é desenvolvido dando voz e poder de participação e escolha para as crianças em todo o processo de execução. Além da participação nas atividades ser opcional, busquei tornar o aluno protagonista do processo, ouvindo suas opiniões, reconhecendo suas referências, capacidades e limitações. Partindo desta proposta, inicialmente realizei atividades investigativas com o intuito de mapear os interesses e

referências dos alunos para definir as temáticas das oficinas que seriam realizadas ao longo do primeiro semestre de 2018. Com essa estratégia, busquei tanto gerar um engajamento maior das crianças nas atividades, como também torná-las atores do processo. Essa ação de mapeamento foi conduzida a partir de encontros de conversa livre com as crianças, onde refletimos sobre o significado da mídia e da comunicação, bem como sobre as principais mídias consumidas e quais os papéis desempenhados por essas mídias em suas vidas.

Meu primeiro encontro com as crianças das turmas do 4º ano (GR4A e GR4B) ocorreu no dia 14 de março de 2018 e com os alunos das turmas do 5º ano (GR5A e GR5B) no dia 28 de março de 2018. Foram momentos de apresentação e de integração com a realidade das crianças. Além de uma roda de apresentação e discussão sobre o que entendem por comunicação, utilizei como recurso pedagógico a escrita e o debate oral a partir das respostas dadas. Com lápis e papel na mão, os alunos responderam a um perfil pessoal com as seguintes questões: nome; idade; o que menos gosto de fazer; o que mais gosto de fazer; uma qualidade minha; um defeito meu; o que eu quero ser quando crescer. Essas informações foram essenciais para ter uma dimensão do acesso das crianças a produtos midiáticos e mapear seus principais interesses, que posteriormente seriam utilizados como estratégias de engajamento nas oficinas. Desta forma, pude identificar, por exemplo, a potência do YouTube como um importante produtor de significados na vida dos alunos, bem como o papel desempenhado pelo *smartphone* e o intenso uso das possibilidades de acesso viabilizadas por ele. Alguns exemplos dessas respostas relevantes para o meu mapeamento de impressões são: “Eu quero ser youtuber”; “Mexer no celular, brincar e assistir TV”; “Ouvir música”; “Mexer no celular 24h”; “Jogar video game”; “Escrever e ficar no YouTube”; “Mexer no twitter”; “Eu gosto de telefone e notebook”; “Eu adoro ver novela e Youtube”.

Além da discussão em torno do perfil pessoal, na turma GR4B, também utilizei como estratégia pedagógica a dinâmica “Reações do facebook”. Entreguei plaquinhas com a imagem das reações (curti, amei, haha, uau, triste e Grr) e exibi vídeos e fotografias sobre o contexto da escola e da favela. Enquanto o material era exibido, os alunos reagem a eles e me explicavam o motivo da escolha daquela reação para determinado conteúdo. Um dos vídeos tratava de um curta-metragem da Disney Pixar, que trazia como mensagem principal a importância do trabalho em equipe e da convivência com o outro. Os alunos deram a reação “amei” e “curti” para o vídeo e fizeram uma associação com a importância da convivência na escola. “Eu gosto da minha escola e dos meus amigos. Só que todo mundo precisa aprender a respeitar o outro

para a escola ser melhor”, comentou a L. C.<sup>31</sup> Também apresentei imagens do Jornal O Dia, que se referiam a uma operação policial realizada em 2017 no Morro do Estado. Para essas imagens, as reações foram “triste” e “Grr” (que representa raiva). Os alunos se demonstraram insatisfeitos com a imagem do Morro do Estado no jornal e destacaram: “O jornal só mostra o que acontece de ruim. Nossa escola é uma coisa boa e não aparece em lugar nenhum”, argumentou C. R.

Para todos os alunos, nos encontros de mapeamento, deixei como opcional a realização de uma tarefa de casa, que consistia na gravação, com o auxílio do *smartphone*, de um vídeo livre no local que eles mais gostassem no Morro do Estado. O vídeo deveria ser enviado para mim por meio do WhatsApp ou das minhas redes sociais (Instagram e Facebook). O objetivo dessa atividade era triplo. Primeiro tinha a intenção de compreender a relação dessas crianças com o espaço onde elas vivem, no caso o Morro do Estado. Segundo de identificar o nível de domínio desses alunos com as tecnologias digitais. Por último, também de utilizar esse mecanismo como uma estratégia de construção de uma relação mais sólida com essas crianças, ultrapassando os limites da escola e que também transcorresse pelos espaços que mais demonstraram interesse: os sites de redes sociais. Apesar da grande maioria não realizar a atividade proposta como tarefa de casa, recebendo menos de dez vídeos, algumas importantes impressões puderam ser identificadas como, por exemplo, a conexão dos alunos com a própria história do Morro do Estado e a necessidade de um olhar especial para o vínculo com a família, já que a grande maioria trouxe nos vídeos como cenário suas próprias casas e como atores membros da sua família.

Desta forma, partindo do próprio discurso dos alunos e das suas referências identificadas nos encontros de mapeamento, as seguintes temáticas foram elencadas para serem trabalhadas nas oficinas do projeto: YouTube, música, jornalismo, audiovisual/fotografia e mídias sociais<sup>32</sup>. Os temas foram essenciais para nortear a construção e execução das oficinas, que serão explicadas na próxima seção. Os alunos ressaltaram o *smartphone* como o principal meio de acesso aos conteúdos midiáticos, tornando-o ferramenta principal para a produção de conteúdos

---

<sup>31</sup> Entendo o nome como parte da identidade de um indivíduo e reconhecê-lo como tal faz parte de um processo que o entende enquanto sujeitos, o que seria extremamente pertinente neste caso, já que corroboro de uma noção que reconhecer as crianças, afastando-me de uma tendência de invisibilização das crianças comumente compartilhada, que parte do princípio de entendê-la a partir do outro, no caso, os pais ou responsáveis. No entanto, por princípios éticos e morais, optei por utilizar apenas as iniciais dos nomes das crianças ao me referir a elas ao longo do texto. Contudo, destaco que todas as crianças concordaram em participar da pesquisa, bem como pais ou responsáveis concederam a devida autorização.

<sup>32</sup> Games e desenhos animados também apareceram como temáticas. Contudo, em virtude de alterações no calendário escolar, especialmente por causa da Copa do Mundo e paralisações, o cronograma precisou ser enxugado e essas duas temáticas foram excluídas.

nas oficinas. Também é válido destacar que a participação no projeto não é colocada aos alunos como uma atividade obrigatória da escola, mas sim como uma escolha. No entanto, nenhum aluno optou por não participar. A participação foi autorizada pelos pais ou responsáveis mediante um termo de consentimento da pesquisa e de autorização de imagem e voz do aluno (Anexo A).

Além disso, todas as crianças destacaram ter acesso à internet fora do ambiente escolar, tendo em vista que a escola não possui acesso livre à internet e a computadores. A instituição possui um laboratório de informática, com 17 máquinas, mas as crianças não têm acesso ou aulas nos laboratórios porque as máquinas não funcionam e o espaço era utilizado para atividades como reforço e reuniões pedagógicas. Decidi ocupar o espaço do laboratório para o desenvolvimento das atividades do projeto com o intuito de dar valor aos diferentes espaços da escola e por acreditar ser uma boa estratégia para engajar o aluno ao tirá-lo da sala de aula e do formato tradicional. De certa forma, essa mudança de espaço funcionou, porém, também resultou em uma agitação fora do comum. Em geral, os alunos tendem a ficar bastante empolgados com as atividades e o início de cada encontro é sempre difícil de controlar a atenção.

A falta de acesso livre à internet na escola e o não funcionamento do laboratório de informática são dois fatores encarados pelos professores da escola como uma desmotivação para desenvolver atividades de letramento midiático. Apesar de ser desafiador até mesmo para mim enquanto pesquisadora e comunicadora, acredito que o rompimento dessa concepção do meio digital como o único possível para a realização de ações midiáticas como estratégias da prática docente na sala de aula é o melhor caminho. As crianças estão imersas aos mais distintos produtos midiáticos, pode-se tomar esses conteúdos como objetos de aprendizados no contexto escolar, ao invés de desprezar tudo que as crianças consomem. Fantin (2007) enfatiza que é possível agregar a mídia à sala de aula e problematizar de forma crítica e reflexiva, já que grande parte das experiências culturais e sociais das crianças vêm do cenário midiático. “O fato de as mídias serem usadas equivocadamente e fornecerem conteúdos questionáveis do ponto de vista da educação não significa que a mediação deva ser necessariamente de resistência e negativa” (p. 06).

A resistência na verdade resulta em um engessamento do processo educativo. Neste sentido, tem sido desafiador promover o envolvimento das professoras nas atividades do projeto. Além de uma certa resistência à mediação entre mídias e educação, a professora está imersa em um sistema educacional na maioria das vezes mecânico e exaustivo, com carga excessiva de trabalho. Por isso, ela acaba por não participar das oficinas midiáticas, utilizando

o tempo “livre” para dar conta de demandas atrasadas exigidas pelo sistema e terceirizando meu trabalho de pesquisa na medida em que me impõe a função de professora responsável pela turma. Por outro lado, até ocorre a participação da professora nas oficinas, demonstrando seu interesse pelas atividades, mas ela acaba por assumir uma postura autoritária com os alunos ao longo da atividade, prejudicando e/ou influenciando a participação e o envolvimento dos alunos com a oficina.

### 3.1.2. As oficinas: identificando habilidades midiáticas

Após os encontros de mapeamentos, para conhecer e identificar as referências e interesses das crianças, conforme explicado anteriormente, definimos juntos as temáticas a serem exploradas nos encontros. As oficinas midiáticas foram realizadas com o intuito de observar o nível de habilidades dos alunos a partir do uso das ferramentas comunicacionais. Assim, minha intenção era compreender melhor se as crianças têm o domínio de habilidades que auxiliam no uso de dispositivos midiáticos e de que forma elas ocorrem, entendendo essas habilidades a partir das dimensões apresentadas por Livingstone (2004): acesso, análise, avaliação e produção criativa.

Dessa forma, seguindo com as fases da pesquisa-ação, dando maior ênfase para a ação, o planejamento e avaliação, com as oficinas, foi iniciada a execução da ação propriamente dita do projeto. Para melhor sintetizar essa etapa da pesquisa, descrevo as ações, objetivos e resultados das oficinas dessa primeira etapa no quadro abaixo (Quadro 02).

**Quadro 02** - Descrição das oficinas de ferramentas midiáticas realização no período referente ao primeiro semestre de 2018. (Fonte: autoria própria).

<b>DAT A</b>	<b>OFICINA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE</b>	<b>PRINCIPAIS RESULTADOS</b>
11/04	Que som é esse? (GR5A e GR5B)	Identificar as narrativas que envolvem o funk a partir de uma análise das letras de músicas.	- Leitura de letras de músicas, identificando o seu gênero musical. - Ouvimos as músicas de funk, comparamos as letras e discutimos sobre elas. - Produção de paródias.	- Música como uma boa estratégia para o desempenho de uma reflexão crítica. - A paródia para o desenvolvimento da linguagem. - Habilidades de <b>acesso, análise, avaliação</b> e

				<b>produção criativa</b> bem desenvolvidas.
18/04	Youtuber por um dia (GR4A)	Debater sobre o uso da plataforma YouTube e noções básicas de roteiro para a produção de vídeos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão sobre as funcionalidades do YouTube e outras questões.</li> <li>- Produção de roteiro e gravação de vídeo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão do YouTube enquanto plataforma e instrumento de um ecossistema midiático.</li> <li>- Entendimento da importância do processo criativo para se chegar ao produto final.</li> <li>- Habilidades de <b>acesso, análise, avaliação</b> e <b>produção criativa</b> bem desenvolvidas.</li> </ul>
09/05	Produção audiovisual (GR5A)	Discutir sobre a composição de um vídeo a partir das experiências e referências dos alunos para a produção audiovisual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionário de consumo audiovisual.</li> <li>- Discussão sobre as etapas de uma produção audiovisual.</li> <li>- Produção de roteiro de vídeo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão da produção de mídia audiovisual enquanto um processo de produção e difusão</li> <li>- Habilidades de <b>análise, avaliação</b> e <b>produção criativa</b> bem desenvolvidas.</li> </ul>
16/05	A favela é <i>fake news</i> ? (GR5A)	Discutir sobre a noção de <i>fake news</i> comparando o imaginário social do Morro do Estado e sua representação na mídia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa<sup>33</sup> em torno do significado de <i>fake news</i> e da representação do Morro do Estado na mídia.</li> <li>- Criação de mapa de palavras e desenho sobre o Morro do Estado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desmistificação da noção de jornalismo aliada à verdade.</li> <li>- Reflexão do espaço de vida a partir das memórias afetivas do Morro do Estado.</li> <li>- Identificação do</li> </ul>

<sup>33</sup> Roda de conversa é uma proposta metodológica utilizada para a construção de um espaço de diálogo, que entende a conversa como um espaço de formação e de troca de experiências, possibilitando aos envolvidos na pesquisa a compreensão e uma troca de sentidos ao problema investigado (MOURA; LIMA, 2014).

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação crítica de notícias divulgadas na mídia sobre o Morro do Estado.</li> </ul>	<p>papel desempenhado pela mídia em relação à favela.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades de <b>acesso, análise e avaliação</b> bem desenvolvidas.</li> </ul>
23/05	Notícia: do fato ao ponto final (GR4A e GR5B)	Aprender sobre a prática jornalística a partir da simulação de um jornal impresso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa sobre o papel do jornalismo.</li> <li>- Simulação de um jornal desde a reunião de pauta até a construção da notícia.</li> <li>- Análise de notícias e produção de leads jornalísticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão da lógica jornalística, vivenciando na prática o lado da mídia.</li> <li>- Construção de notícias tendo como referência o agendamento midiático.</li> <li>- Habilidades de <b>acesso, análise, avaliação e produção criativa</b> bem desenvolvidas.</li> </ul>
20/06	Escola dos Sonhos e a telenovela “As aventuras de Poliana” (GR5A e GR4B)	Discutir sobre a instituição educativa e o papel da escola a partir da narrativa audiovisual da telenovela “As Aventuras de Poliana”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exibição do primeiro episódio da telenovela.</li> <li>- Discussão crítica sobre a relação da telenovela com a construção da imagem social da escola.</li> <li>- Questionário e representação visual sobre a escola como ela é e como seria escola dos sonhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entendimento da telenovela como uma construção social da realidade.</li> <li>- Reflexão sobre o papel e a importância da escola para a criança.</li> <li>- Habilidades de <b>acesso, análise, avaliação e produção criativa</b> bem desenvolvidas.</li> </ul>
04/07 e 11/07	Encontro de avaliação (GR4A, GR4B, GR5A, GR5B)	Apresentar as produções do semestre e avaliar o letramento midiático na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resgate das atividades realizadas ao longo do semestre.</li> <li>- Exibição e apresentação dos materiais produzidos pelos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de um panorama geral das atividades e das estratégias de engajamento que funcionaram.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão dos aspectos positivos e negativos das atividades.</li> <li>- Avaliação geral em vídeo ou escrita da experiência individual de cada aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação do audiovisual como uma estratégia geradora de maior interesse e engajamento.</li> <li>- Tentativa de mensuração das habilidades mais desenvolvidas ao longo do semestre.</li> </ul>
--	--	--	--	---

Ao todo, 79 alunos participaram das oficinas, sendo 20 do GR4A e 21 do GR5A (turmas da manhã) e 20 do GR4B e 18 do GR5B (turmas da tarde). Em geral, as atividades foram realizadas às quartas-feiras, sendo uma semana nas turmas de 4º ano e na outra nas turmas do 5º ano. As oficinas tiveram 2h de duração, com uma média de rendimento de 1h30, por conta de atrasos e tempo destinado para a organização da turma. Nas quartas-feiras, os alunos têm o horário na escola reduzido por ser o dia destinado para o planejamento pedagógico das professoras. Assim, excepcionalmente neste dia da semana, os alunos da manhã têm aulas de 8h às 10h e no turno da tarde de 13h às 15h, o que ocasionava um aumento nas faltas. Contudo, com o início das oficinas do projeto, observei uma diminuição no número de faltas, refletindo o interesse dos alunos em participarem das atividades midiáticas.

A primeira oficina “Que som é esse?”, realizada no dia 11 de abril de 2018, nas turmas GR5A e GR5B, ocorreu a partir de uma discussão sobre o gênero musical funk e a sua relação com o discurso da favela. A atividade na turma da manhã contou com a participação das professoras da turma, Michelle e Estefânia, que também se envolveram na atividade. O objetivo da oficina era identificar as narrativas que envolvem o funk a partir de uma análise de letras de músicas, promovendo uma discussão sobre as temáticas envolvidas nas letras e o papel do funk na construção de um imaginário social da favela. Inicialmente, divididos em grupos, os alunos realizaram uma atividade escrita, que consistia na leitura de letras de três músicas (Teu fã - Pikenô e Menor / Copo de Vinho - MC Robinho da Prata / O crime não presta - MC Yuri BH) e identificação do gênero de cada uma delas (As opções disponíveis: rap, funk, pagode e sertanejo), dando uma breve justificativa escrita do porquê da escolha.

Todas as letras eram de músicas do gênero funk, mas isso só foi revelado aos alunos após apresentaram suas respostas. A música “Teu fã” foi identificada pela maioria como sertanejo porque “a música é muito triste e fala de paixão”. Já a música “Copo de vinho” foi a única identificada facilmente como funk. Os alunos relataram como características da letra de

funk o fato de possuir “negócio de descer e subir”, “porque a música diz vai descendo” e “chão, chão, chão”. A terceira e última letra, da música “O crime não presta” foi apontada pela maioria como rap por trazer palavras como “mano, treta, papo furado e crime”. Em seguida, expliquei que todas se tratavam de funk e ouvimos as músicas juntos para tentarmos identificarmos aspectos típicos do funk.

Durante a discussão, as crianças comentaram que as músicas de funk que conhecem costumam possuir na letra palavras típicas como “chão, chão, chão”, “descendo”, “gostosa”, além de relatarem ser evidente a desvalorização da mulher. Em seguida, discutimos sobre a história do funk, sua consolidação no Brasil e como as pessoas vêem o gênero na sociedade, refletindo também sobre as mudanças no ritmo, especialmente na mistura com o pop apresentada pela cantora Anitta. “O funk tá no mundo todo por causa da Anitta, mas como pop. Isso é bom porque as pessoas acham que funk é de bandido”, opinou G.B.

Para refletirmos sobre a representação da favela nas letras de funk, lemos a letra e ouvimos a música “Rap da felicidade”, do Cidinho e Doca. Para a I.S., “a música só fala da realidade. Já aconteceu invasão, mas hoje é mais tranquilo e a gente é feliz aqui”. A aluna J.S. ainda completou: “Hoje em dia a gente só quer ser feliz na favela. Os ricos estão cheios de segurança e a gente tá no Morro brincando. O tiroteio pode acontecer a qualquer hora”. A discussão sobre a representação da favela não ficou apenas nas letras de funk e se estendeu também para a construção da sua imagem no telejornal. “Pra mim, o jornal que passa na Globo é só para falar de morte na favela e política. Só fala muita coisa ruim. No jornal, só passa um lado da nossa realidade”, comentou A.C.

Finalizamos a oficina produzindo uma paródia da música “Olha a explosão”, do MC Kevinho, desenvolvendo a linguagem e fazendo da música um importante recurso para a inclusão do letramento midiático no ambiente escolar. O objetivo da paródia era construir uma letra que seguisse a mesma melodia da música original, porém, modificando palavras consideradas pelos alunos com um sentido negativo. Uma das paródias realizadas pelos alunos foi sobre a professora da turma.

Minha professora é boazinha  
 Me leva para brincar todo o dia  
 Olha o que ela faz se eu me atraso um dia  
 Minha professora é boazinha  
 Me leva para brincar todo o dia  
 Olha o que ela faz se eu me atraso um dia  
 Ela vira o cão, não mexe com ela não  
 Ela vira o cão, não mexe com ela não  
 Olha o castigão  
 Se atrasar, ela não perdoa não

Com ela é melhor faltar do que atrasar, meu irmão  
(Paródia da aluna A.P. - GR5B)

A oficina “Youtuber por um dia”, realizada no dia 18 de abril de 2018, na turma GR4A, contou com a participação da professora Adriana e teve como objetivo identificar as funcionalidades da plataforma e as diferentes narrativas presentes em um vídeo, bem como compreender todo o processo da produção de conteúdo do YouTube, que vai desde o roteiro à produção criativa de vídeos. A temática YouTube foi a mais comentada durante os encontros de mapeamento, o que se refletiu no bom engajamento dos alunos com as atividades propostas nesta oficina. Assim, pelo envolvimento pessoal do grupo com o YouTube, desde o início a atividade foi recebida com muita empolgação pelos alunos.

Podemos dividir a oficina em dois momentos: reflexão crítica e produção criativa. Inicialmente, por meio de uma roda de conversa, as crianças observaram a versatilidade do Youtube, identificando alguns formatos presentes nos vídeos dos canais que têm acesso como: tutorial, videoclipe, desafio, receitas, paródia, entrevista, gameplay, documentário e vlog. Experiências de desafios lançadas pelos youtubers Felipe Neto e Lucas Neto, como o famoso vídeo “banheira de nutella”, foram mencionadas pelos alunos, sendo os irmãos youtubers os comentados como mais assistidos pela turma.

Ainda na roda de conversa, perguntei aos alunos se YouTube é televisão. A grande maioria disse acreditar que sim e apenas dois alunos discordaram. “O Youtube é a minha televisão”. “É a televisão que eu escolho o que quero ver”, “É uma televisão legal”, “É uma TV que pode ser no telefone, tablet, computador...” são alguns dos comentários que concordam com a semelhança da plataforma com a televisão, revelando que a noção de tela é a mais importante para público exigente com o controle da ação. O comentário do aluno L.M. chama atenção por discordar desse ponto de vista ao dizer que “o YouTube que é assistido pela TV é uma televisão falsificada”. Assim, fica evidente a relevância do ambiente digital e dos dispositivos móveis para essa geração, cada vez mais tecnológica, que busca não apenas o controle da programação, como também mobilidade.

Em um segundo momento, foi iniciada a parte de produção criativa da oficina. Dividi a turma em três grupos de cinco alunos e iniciamos a elaboração de um roteiro de vídeo. Entreguei um modelo de roteiro para ser preenchido e passei algumas orientações quanto às noções básicas de áudio, vídeo, iluminação, enquadramento, etc. A ideia não era me posicionar como detentora de um conhecimento único e superior por meio de uma capacitação, mas torná-los conscientes sobre a existência de uma narrativa audiovisual específica para o formato YouTube

e para que percebam a diferença de todas essas etapas de produção no produto final. Definimos juntos o formato que cada grupo deveria produzir o vídeo (desafio, tag, vlog/diário), mas sugeri temas relacionados ao projeto pedagógico da escola (O Rio de Janeiro continua lindo). No entanto, eles foram resistentes e preferiram escolher de acordo com suas referências culturais, o que no resultado final favoreceu o desenvolvimento das suas habilidades criativas e envolvimento com a atividade.

Todos os vídeos foram gravados com uso de *smartphones* e uma câmera fotográfica semiprofissional. O uso do *smartphones* possibilita o contato com equipamentos da realidade dos alunos, demonstrando que a técnica pode ser mais importante do que o nível do equipamento. Foram produzidos os seguintes vídeos: “Desafio do Travessão”, que foi gravado na quadra da escola e consistiu em um desafio de quem primeiro conquistaria cinco pontos ao acertar a bola na trave do gol, sendo este o vencedor; “Nosso dia na escola”, no qual gravaram um vlog/diário apresentando a escola e foi realizado com o auxílio da professora Adriana; e “Entrevistando as cozinheiras da escola”, no qual as alunas falaram sobre suas comidas prediletas e entrevistaram uma merendeira da escola sobre o dia-a-dia dela como cozinheira.

Em relação às habilidades do letramento midiático trazidas por Livingstone (2004), que são acesso, análise, avaliação e produção criativa, conforme mencionadas anteriormente, observei o acesso como a habilidade mais desenvolvida. A capacidade de acessar o equipamento e de manipular tecnologias já é algo inerente à concepção da infância na atualidade. Reflexo disso fica evidente na concepção de Tomaz (2018, p. 70) ao afirmar que a existência de expressões como “letramento midiático”, “*media literacy*” e “*literacia mediática*”, criadas com a tentativa de se construir uma educação para os média, “podem ser interpretadas como apelos para se mostrar que para além da alfabetização letrada, existe uma em curso em que crianças e jovens, principalmente, se engajaram”.

A produção criativa também foi muito bem desenvolvida nesta oficina, podendo ser avaliada como uma capacidade que, além de gerar maior engajamento, também ativa atenção e desperta motivação nos alunos, resultando em produções mais elaboradas e com notória expressão de criatividade, sendo a produção audiovisual a mais envolvente. O que ocorre muito em função do contexto em que as crianças estão inseridas que têm as mídias digitais, mais especificamente o Youtube “como janelas para as crianças verem o mundo e para o mundo ver as crianças” (TOMAZ, 2018, p. 81).

A oficina “Produção audiovisual” foi realizada no dia 09 de maio de 2018, com os alunos da turma GR5A e contou com a participação da professora Michelle. Neste encontro, o principal objetivo era discutir sobre a composição de um vídeo, dando mais ênfase no acesso a

partir do manuseio de equipamentos possíveis e do compartilhamento do conhecimento com foco nas etapas de uma produção audiovisual. Inicialmente, busquei entender melhor o que os alunos compreendem por audiovisual e quais conteúdos midiáticos audiovisuais costumam consumir. Por meio de um questionário, identifiquei o interesse por telenovelas como “As aventuras de Poliana”, da STB, e Malhação, da Rede Globo; filmes de comédia e terror; séries disponíveis na Netflix; e canais de jogos no YouTube. Além disso, a maioria dos alunos disse só ter ido uma vez ao cinema.

Sobre o entendimento do que é uma produção audiovisual e qual a sua funcionalidade, a aluna A.L. disse que “um vídeo serve para as pessoas se comunicarem umas com as outras e compartilharem o que sabem”, já o B.F. acredita ser “uma coisa que usamos para gravar e nos comunicar”. Apesar da resistência quanto ao debate, com a discussão os alunos compreenderam que um vídeo exige um olhar diferente das outras formas de comunicação, que uma produção audiovisual é mais do que uma câmera na mão e uma ideia na cabeça, implica em seguir algumas etapas até chegar ao produto final.

Essa resistência quanto à reflexão crítica evidencia que a análise e a avaliação são as habilidades menos motivadoras. Porém, ainda que exista uma resistência, especialmente à leitura e à escrita, o debate acontece e as rodas de conversa tendem a acionar reflexões e memórias afetivas das crianças, corroborando para a construção de um caminho cada vez mais crítico, conforme ocorreu nesta oficina audiovisual. No entanto, encaro tais dificuldades como uma necessidade de dar mais ênfase a partir dessas duas habilidades sobre o uso das mídias para que os alunos compreendam também a sua função enquanto cidadãos, ou seja, como participantes críticos do processo comunicacional.

Ainda nesta oficina de audiovisual, em um segundo momento, apresentei para os alunos um modelo de roteiro de vídeos e os dividi em grupos para que produzíssemos narrativas audiovisual destinadas para dois formatos diferentes: cinema e YouTube. Assim, dois grupos optaram por filmes e dois por desafio. As narrativas construídas foram: filme de paródia inspirado no Esquadrão Suicida; filme de terror que se passa numa escola amaldiçoada e tem como título “Escola da morte”; vídeo desafio de futebol sobre o “Desafio do Travessão”; e o último grupo escolheu realizar dois desafios, o do travessão e o da loira do banheiro.

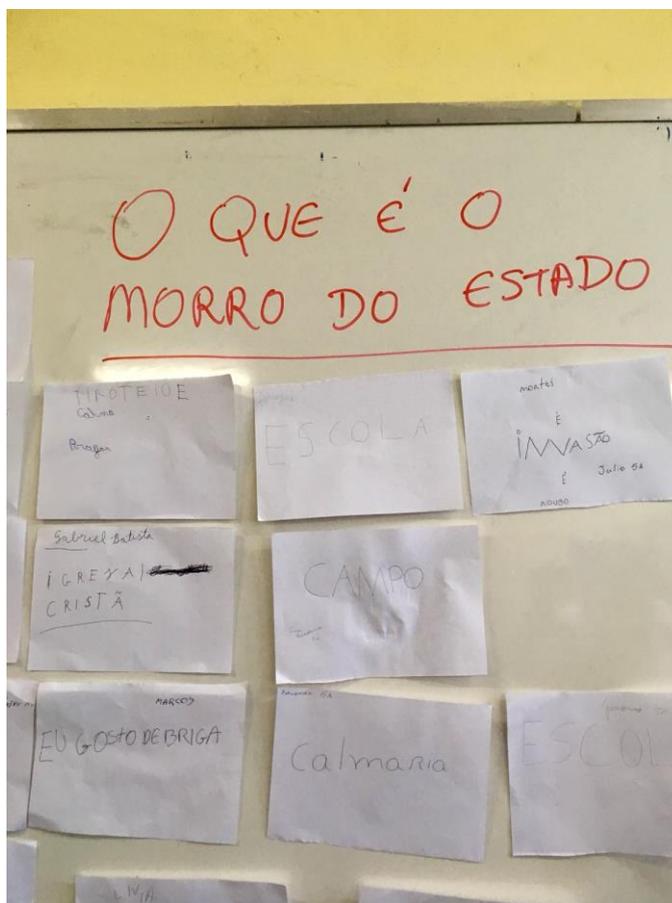
Na oficina “A favela é *fake news*?”, realizada no dia 16 de maio de 2018, com a turma GR5A e participação da professora Estefânia, o objetivo da atividade foi ampliar a discussão dos alunos sobre *fake news*, pensando a partir do papel da mídia na construção de um discurso da favela de criminalidade, medo e insegurança, que corrobora com a construção de estereótipos desse espaço. Para a condução desta oficina, parti de uma noção de *fake news* que questiona a

posição da mídia a partir do imaginário social por meio das experiências e referências dos próprios alunos que participaram da atividade. Realizei uma roda de conversa e utilizei a dinâmica da bola como estratégia para envolver os alunos na atividade. Desta forma, quem estivesse com a bola na mão estava “autorizado” a dar sua opinião sobre o tema da discussão, além de ser esta a pessoa responsável por escolher a próxima que entraria na discussão. Assim, além de provocar a interação e organizar o diálogo, busquei transmitir uma ideia de participação e de construção do discurso, sendo eles próprios os condutores e protagonistas do debate.

Discutimos inicialmente sobre o que é jornalismo e qual o seu papel na sociedade. Apesar de considerarem o jornalismo extremamente relevante por “ter a função de informar”, conforme destacou a aluna J.F, a noção jornalística da grande maioria refere-se principalmente ao telejornalismo, sendo o telejornal a principal referência. A veracidade do jornalismo também foi colocada como ponto de discussão. O jornalismo associado diretamente à noção de verdade já havia sido ponto de debate apresentado pela turma em um outro momento, tornando-se necessário pensarmos a partir de uma desconstrução dos discursos da mídia hegemônica. Neste sentido, “mentira” foi uma das palavras apresentadas no debate por alguns dos alunos, além de outras na descrição sobre o que representa o jornalismo como fofoca, atualidade e entrevista.

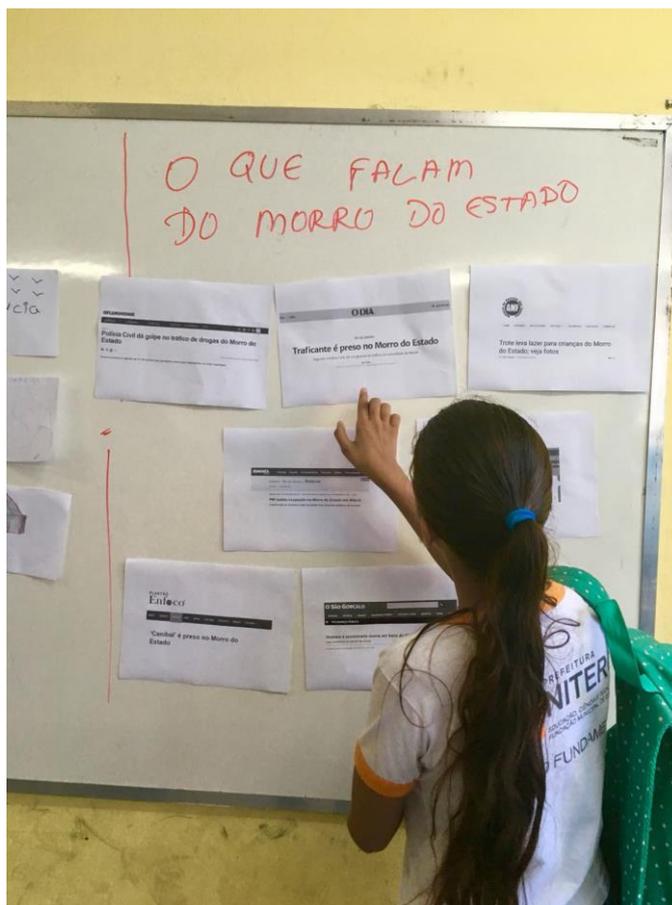
No debate, também buscamos juntos identificar a participação da mídia no discurso da favela e do próprio Morro do Estado. Os alunos relataram a invisibilidade do Morro do Estado perante o noticiário das mídias que têm acesso, mas destacaram notícias que fazem parte das narrativas apresentadas pela mídia da favela com palavras como tiroteio, mortes, invasão, roubo e tráfico. Em seguida, buscamos construir um discurso sobre “O que é o Morro do Estado”, considerando o potencial do letramento midiático na ressignificação da memória social dos alunos do espaço de onde vivem e da própria notícia sobre a favela. Para isso, cada aluno recebeu duas folhas de papel em branco: uma para escrever uma palavra que represente o Morro do Estado e outra para a representação em desenho da palavra. Com todas as palavras, construímos no quadro um “Mapa de palavras do Morro do Estado” para visualizarmos uma narrativa deste espaço a partir do espaço de vida de cada um. Minha intenção era tornar cada um narrador da sua história, independente das narrativas sobre a favela apresentadas pela mídia. Deste modo, além de desconstruir o discurso da mídia, acredito que a atividade tem a finalidade de reconhecer a voz da favela, demonstrando ao aluno sua potencialidade na formação de discursos sobre seu espaço social, tornando-o consumidor crítico da mídia e o encorajando a pensar em transformações sociais. As palavras escritas pelos alunos foram: campo (referindo-se ao campo de futebol localizado no principal ponto de encontro do Morro do Estado), briga,

escola, fé, Igreja Cristã, tiroteio, calmo, Igreja de Deus, tiro, casa, violência, tráfico, mortes, invasão, roubo e calma.



**Figura 04** - Mapa de palavras “O que é o Morro do Estado?”. Podemos visualizar algumas palavras escritas pelos alunos como tiroteio, Igreja Cristã, invasão, campo, calma, escola, etc. (Fonte: autoria própria).

Ao lado do mapa de palavras, escrevi “O que falam do Morro do Estado” e coloquei algumas notícias divulgadas na grande mídia no ano de 2018 sobre o Morro do Estado como, por exemplo, “Policiais apreendem adolescente procurado por tráfico próximo ao Morro do Estado, em Niterói”, do Jornal Extra, e “Traficante é preso no Morro do Estado”, no Jornal O Dia. Desta forma, os alunos puderam comparar os distintos discursos do mesmo espaço e assim refletimos sobre a concepção de *fake news* na narratividade do Morro do Estado nos espaços da mídia hegemônica. Com essa atividade, busquei discutir com o aluno sobre o seu próprio espaço de vida com outro olhar, que não seja apenas o da mídia, valorizando os aspectos positivos da favela e ativando memórias afetivas desses espaços.



**Figura 05** - Mapa de notícias “O que falam do Morro do Estado?” com algumas notícias de veículos cariocas sobre o Morro. Uma criança do 5º ano observa as imagens coladas no quadro. (Fonte: autoria própria).

A oficina “Notícia: do fato ao ponto final” foi realizada no dia 23 de maio de 2018, nas turmas GR4A e GR5B. O objetivo dessa atividade era discutir com os alunos sobre a prática jornalística por meio de uma simulação de um jornal impresso. Com a oficina, tinha a intenção de ampliar a visão dos alunos diante do jornalismo enquanto um sistema de produção e difusão. Neste sentido, a função dessa oficina era também estimular a construção de uma informação por meio das técnicas jornalísticas, discutindo sobre o papel do jornalismo na sociedade e pensando no lugar da favela na mídia.

Buscando o desenvolvimento de uma perspectiva mais crítica, iniciei a oficina por meio de uma roda de conversa refletindo sobre a posição ocupada pelo jornalismo nos dias atuais. Será que podemos considerar o jornalismo um espelho da sociedade? Essa foi uma das questões levantadas diante das discussões sobre *fake news* e representações construídas pela mídia. Os alunos relataram o dever do jornalismo com a veracidade, mas identificaram a recorrência de notícias consideradas por ele como “mentirosas” e de “enganação”, especialmente sobre a imagem da favela na mídia.

Após debatermos sobre questões em torno do jornalismo, o enfoque foi dado no jornalismo impresso e juntos analisamos algumas edições de jornais impressos O Globo, Extra e O Fluminense. Os alunos escolheram notícias de seus interesses e trabalhamos na identificação do *lead* jornalístico e de informações importantes necessárias para a construção de uma notícia. Com essa atividade, busquei demonstrar ao aluno a importância da apuração na transformação da informação em notícia. Assim, buscando entender a lógica de um jornal impresso, realizamos uma simulação de um jornal. Foram definidos os cargos de editor-chefe, editores e repórteres, além disso, escolhemos o nome Jornal Senninha, na turma GR4A, e Jornal Ayrton Senna, na turma GR5B.

Infelizmente o tempo reduzido impossibilitou a produção de notícias, mas realizamos uma reunião de pauta para definirmos algumas matérias para o jornal. O agendamento midiático<sup>34</sup> foi evidente nesta etapa, já que os alunos acabaram por sugerir notícias que estavam em destaque espaço midiático, ao invés de se aterem para fatos próximos às suas realidades. Somente um grupo sugeriu uma pauta relacionada à escola, que seria sobre a Festa da Família, a qual aconteceria em algumas semanas. A grande maioria propôs notícias sobre a Copa do Mundo, como sobre os jogadores escalados para a seleção pelo técnico Titi e curiosidades sobre o país sede da Copa, a Rússia. Além disso, a erupção de um vulcão no Havaí também foi colocada como pauta. O fato havia sido bastante noticiado naquela semana. Em tempos online, os meios de comunicação tradicionais não são mais os únicos a criarem uma agenda que define os problemas socialmente compartilhados, sendo os espaços digitais também amplamente utilizados com tal finalidade (SANTOS, 2011). Nesse sentido, no caso das crianças, o impacto desse agendamento tornar-se uma questão importante a ser debatida, na medida em que os alunos se mostraram nitidamente afetados por questões condicionadas pela mídia, sobretudo pela mídia tradicional. Dessa forma, se torna relevante discutirmos sobre formas de posição críticas e mediadores na relação com a mídia, dando voz a eles dentro de um contexto democrático.

A última oficina “Escola dos Sonhos e a telenovela As Aventuras de Poliana” aconteceu no dia 20 de junho de 2018, nas turmas GR5A e GR4B, tendo o audiovisual a partir da telenovela como um recurso do letramento midiático. A oficina foi realizada com o objetivo principal de discutir sobre a instituição educativa e o papel da escola a partir da narrativa

---

<sup>34</sup>A Teoria do Agendamento ou Agenda Setting, proposta por Maxwell McCombs e Donald Shaw, estaria ligada a habilidade de influenciar tópicos da agenda pública, ou seja, a relevância que os veículos noticiosos atribuem aos fatos. Isso quer dizer que a agenda da mídia tende a influenciar a agenda do público, mostrando uma capacidade da mídia em pautar assuntos na sociedade (MCCOMBS, 2009).

audiovisual da telenovela “As Aventuras de Poliana”, da SBT, compreendendo o uso da telenovela como uma estratégia de letramento audiovisual que pode auxiliar em discussões de cidadania como a função da escola na sociedade.

Exibi alguns trechos do primeiro capítulo da telenovela e em seguida refletimos sobre esse formato audiovisual como um produto de entretenimento que faz parte do cotidiano do brasileiro. Em resumo, no primeiro capítulo, Poliana está com os pais artistas de teatro no interior do Ceará, onde conhece João, um menino pobre proibido pelo pai de ir à escola. Poliana perde os pais e tem que viver com sua tia má em São Paulo, quando pela primeira vez inicia os estudos em uma escola. A menina chama atenção por sua forma de ver o mundo ao ter uma visão positiva de tudo. Em seguida, discutimos sobre quais telenovelas são consumidas pelas crianças e como elas entendem a função deste produto de mídia. Essa discussão acabou levando para um debate de curiosidades dos alunos sobre o funcionamento da Classificação Indicativa, que por conta do tempo precisou ser deixado para outro momento. O debate também caminhou sobre os mundos diegéticos que a telenovela aborda, assim como seus diálogos com o mundo concreto (diferença entre interior do Ceará e São Paulo).

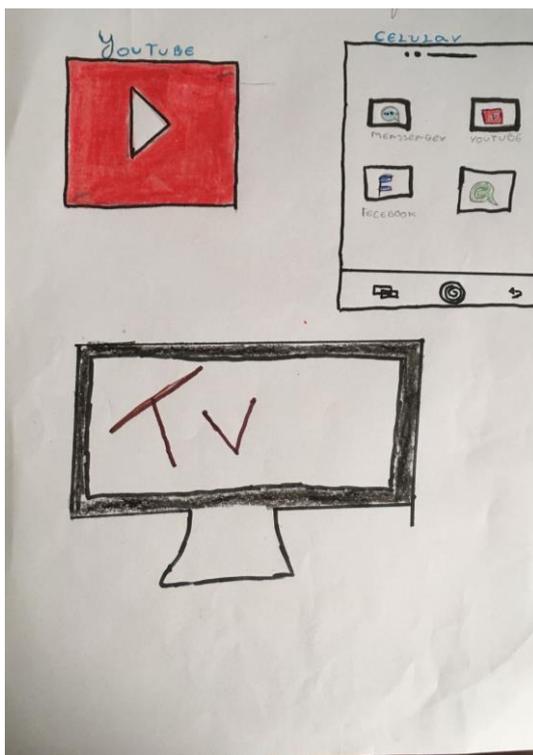
A partir das cenas exibidas, levantei algumas questões para refletirmos sobre o debate da importância da escola para as crianças: Por que vocês acham que Poliana tinha vontade de ir à uma escola regular ao invés de ter aula com os pais? Por que o pai de João não o deixava ir à escola? Por que vocês acham que a mãe de João aceitava as ordens do marido e não insistia para o filho ir para a escola? Vocês acham que música e teatro são tão importantes quanto as aulas de matemática e ciências? Todas essas indagações estimularam as crianças a pensarem sobre a função da escola na vida de cada um. Em virtude disso, para instigar esse lado crítico, em grupos, os alunos foram estimulados a pensarem como se fossem diretores da E. M. Ayrton Senna e imaginarem o que seria necessário acrescentar na escola, tirar da escola e manter na escola.

Nessa reflexão sobre o espaço social da escola, a falta de equipamentos e de estrutura tecnológica, bem como atividades que estimulem a criatividade e a recreação, foram apontadas como necessidades urgentes para uma “Escola dos Sonhos”. Computador, sala de jogos, piscina, teatro, celular são algumas das sugestões para uma escola melhor. O descaso com a educação pública também fica evidente na fala dos alunos, que reivindicam aulas de artes e espanhol, justamente os professores em falta na escola, mesmo em junho do ano letivo. A preocupação com respeito também é observada nas respostas das crianças que tirariam da escola “crianças mal-educadas” e descrevem a “Escola dos Sonhos” como “Divertida e legal com aulas boas. Com crianças obedientes que respeitam mais os professores”.

A avaliação na pesquisa-ação acontece ao longo de todo o processo e em todas as etapas, seja ela dos sujeitos implicados ou auto avaliação do pesquisador. No entanto, achei necessário destinar alguns encontros para avaliação ao fim do semestre 2018.1 para que os alunos relembressem as atividades realizadas, tivessem acesso a todo o material de produção criativa e pensassem sobre a experiência no projeto FavelAção, fechando essa primeira etapa de execução do projeto. Desta forma, nos dias 04 e 11 de julho de 2018 foram realizados encontros de avaliação em todas as turmas dos 4º e 5º anos.

No encontro, inicialmente resgatamos as atividades realizadas ao longo do semestre, o que foi uma estratégia interessante para ativar a memória dos alunos. Em seguida, houve uma exibição e apresentação dos materiais produzidos ao longo das oficinas, partindo para uma discussão dos aspectos considerados por eles positivos e negativos das atividades. A aceitação do projeto ficou evidente tendo em vista que os alunos apontaram como aspecto negativo a pouca quantidade de oficinas. Como aspecto positivo, foram apontadas as oficinas que contaram com recursos audiovisuais, o que também ficou explícito no discurso dos alunos nos depoimentos de experiências individuais. Assim, pude identificar o audiovisual como uma estratégia geradora de maior interesse e engajamento. Todos os alunos fizeram um desenho que expressasse o que haviam aprendido nos encontros. Em seguida, escolhiam se queriam explicar o desenho com depoimento em vídeo ou texto escrito. A grande maioria preferiu gravar vídeo, com exceção de alguns alunos da turma GR5A, que se demonstraram mais tímidos.





**Figura 06** - Desenho de avaliação feito por uma criança destacando a importância de ter aprendido sobre o YouTube. **Figura 07** - Outro desenho apresentando como relevante a plataforma YouTube, smartphone e televisão. (Fonte: autoria própria).

Em virtude de alterações no cronograma por conta de mudanças no calendário pedagógico da escola, não consegui realizar oficinas para discutir diretamente as mídias sociais. Contudo, paralelo ao meu trabalho no projeto, algumas oficinas foram realizadas por alunos graduandos do curso Estudos de Mídia da UFF, que contemplaram a temática em algumas turmas. Os alunos auxiliaram no projeto *FavelAção* como parte de atividades programadas pela disciplina “Agência de Comunicação Popular”, a qual foi ministrada por mim no período 2018.1 como realização do Estágio Docência. Desta forma, os alunos tinham como atividade de avaliação ministrar uma oficina para os alunos da E.M Ayrton Senna dentro das temáticas elencadas no projeto. Em duplas e trios, as oficinas foram realizadas pelos alunos da graduação às quintas-feiras no turno da tarde, por ser esse o dia e o horário destinado para a disciplina na UFF, sendo assim apenas as turmas da tarde GR4B e GR5B as beneficiadas com oficinas ministradas pelos alunos da graduação (com exceção de uma oficina de Mídias Sociais, que foi realizada pela manhã por conta de reestruturação no planejamento escolar). Todas as atividades com os alunos de Estudos de Mídia na escola foram acompanhadas pela professora Thaianne Oliveira, responsável pela turma e orientadora desta pesquisa. (Quadro 03).

**Quadro 03** - Descrição de oficinas realizadas pelos alunos de Estudos de Mídia (UFF) ao longo do primeiro semestre de 2018. (Fonte: autoria própria).

DATA	OFICINA	ALUNOS DE MÍDIA	DEPOIMENTO DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO
19/04	YouTube	<b>GR4B:</b> Eduardo, Carolina N. e Júlia S. <b>GR5B:</b> Letícia e Inês	<p>“Os alunos se mostraram extremamente empolgados com a atividade, principalmente por verem a importância e relevância do conteúdo audiovisual. Fizemos vídeos de desafio de futebol, fizemos vídeos de dança, os alunos mostraram os seus talentos para a câmera com seus colegas. Isso alimentou em nós uma alegria imensa, junto a expectativa dos alunos”.</p> <p>“Foi muito importante ter contato com uma realidade diferente da minha e sair da posição de aluna para professora, entendendo todas as dificuldade que se aplicam naquele espaço”.</p>
10/05	Jornalismo	<b>GR4B:</b> Tatiana <b>GR5B:</b> Amanda, Júlia P. e Rebeca	<p>“A ideia é que essas pessoas, em especial as crianças, sejam estimuladas a usarem as ferramentas midiáticas para criarem uma espécie de expressão comunitária para poderem narrar o lugar em que vivem de uma forma justa e sincera”.</p> <p>“Era muito nítido o entusiasmo dos alunos que se propuseram a participar da atividade. A escola não possui uma estrutura que estimule o contato dos alunos com os processos midiáticos, e por isso, operar uma câmera de boa qualidade, mesmo que de celular, atraiu a atenção e os despertou a vontade de participar”.</p>
14/06	Audiovisual/ Fotografia	<b>GR4B:</b> Gabriel e Ariadne <b>GR5B:</b> Lorena, Paula e Rodrigo	<p>“Todas essas alterações não foram negativas, muito pelo contrário, demonstraram a capacidade criativa e de improvisação que eles possuem. Os desenhos deles para o roteiro e a desenvoltura em frente à câmera foram incríveis”.</p> <p>“Foi notório a predominância de dois</p>

			temas abordados pelos alunos em suas apresentações: infidelidade e violência física. Fazendo uma análise social podemos concluir crianças são esponjas e absorvem tudo que está em seu meio de convívio. Suas realidades refletiram em suas atividades escolares”.
28/06	Mídias Sociais	<p><b>GR4A:</b> Katriel e Vitor</p> <p><b>GR5B:</b> Caroline B. e Adriana</p>	<p>“Fugiu do comum, mexeu com todos literalmente. Mobilizou, fez pensar, questionar e procurar entender. Tudo isso pra passar para alunos de 10, 11, 12 anos, aquilo que tanto aprendemos em sala de aula. Foi uma maneira de externar, a grosso modo, conteúdo para além da universidade. O exercício de adaptar a teoria para o entendimento das crianças já é por si só um aprendizado”.</p> <p>“A experiência foi muito gratificante, apesar de rápida e simples, pude ter um contato com o universo da educação, na posição de instrutor, posição qual eu nunca havia tido contato e o resultado se mostrou muito interessante por me possibilitar um olhar diferente em relação a escola”.</p>

### 3.2 Parte II: FavelAção e cidadania midiática

Esta parte corresponde à segunda etapa do projeto FavelAção, desenvolvida ao longo do segundo semestre de 2018, apenas com os alunos do 5º ano. Optei por reduzir o público-alvo por alguns motivos. Em primeiro lugar, pela dificuldade de conciliar sozinha as atividades em quatro turmas diferentes, o que tornou o trabalho exaustivo para mim enquanto pesquisadora. Segundo, por observar uma diminuição no rendimento das oficinas, já que os encontros acabavam ocorrendo na mesma turma apenas com uma frequência de 15 dias, afetando a memória dos alunos e o andamento da continuidade de atividades. Logo, com a redução desta etapa para duas turmas (GR5A e GR5B), observei uma melhora nos resultados. Por fim, o último motivo refere-se ao momento vivenciado apenas por alunos dos 5º anos. Esse é um ano de encerramento do Fundamental I e obrigatoriamente de transição de escola, já que o Morro do Estado não conta com escolas que oferecem turmas de Ensino Fundamental II,

sendo assim, entendo como um período crítico, seja pela relação de despedida com a escola ou pela maturidade exigida dessas crianças para enfrentarem tais mudanças.

Partindo desse panorama, juntamente com a escola e levando em consideração a percepção e o envolvimento dos alunos, desenvolvemos um planejamento para ser conduzido ao longo de todo o semestre de 2018.2. Como na primeira etapa do projeto *FavelAção*, pudemos mapear o nível e o engajamento das crianças com as habilidades midiáticas (acesso, análise, avaliação e produção criativa) a partir de oficinas com ferramentas comunicacionais. Nesta segunda etapa, buscamos o enfoque nas competências midiáticas, potencializam o pensamento crítico e autônomo dos indivíduos diante das mídias para se estabelecer uma cidadania comunicativa (FERRÉS, PISCITELLI, 2012), utilizando pautas do agendamento midiático trazidas pelas próprias crianças como um ponto de partida para a definição das atividades. O agendamento da mídia é colocado em destaque por ter sido visível no discurso das crianças ao longo de todo o percurso da pesquisa.

Entendendo as competências como um conjunto de habilidades necessárias e potenciais para o letramento midiático, inicialmente, utilizamos como base para a realização das oficinas as seis dimensões da competência midiática descritas por Ferrés e Piscitelli (2012), já comentadas no Capítulo 2 desta dissertação. São elas: Linguagem; Tecnologia; Processos de Interação; Processos de Produção e Difusão; Ideologia e os Valores; Estética. Em seguida, acionamos questões pautadas pelo agendamento midiático e trazidas como relevantes pelas crianças, nos aprofundando naquelas apresentadas com maior interesse pelos alunos e fazendo uso das competências trabalhadas anteriormente. Assim, definimos duas pautas principais: política e cidadania, pontos colocados em destaque pela mídia em decorrência das proximidades com as Eleições 2018 e cruciais no nosso debate sobre uma cidadania midiática. A organização dos encontros, bem como os objetivos e resultados das oficinas podem ser observados abaixo (Quadro 04). Nesta etapa, as mesmas atividades passaram a acontecer em dois dias diferentes (quartas-feiras e quintas-feiras), uma em cada turma, devido a um choque de horários com as aulas de espanhol que passaram a ser ofertadas neste semestre para a turma GR5B.

**Quadro 04** - Descrição das oficinas realizadas no período referente ao segundo semestre de 2018. (Fonte: autoria própria).

<b>DATA</b>	<b>OFICINA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE</b>	<b>PRINCIPAIS RESULTADOS</b>
29 e 30/08	O que é tecnologia?	Debater sobre o uso das tecnologias na contemporaneidade e os processos de interação com elas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar tecnologias a partir da leitura de um livro digital.</li> <li>- Compreender a dimensão e os reflexos da tecnologia no dia a dia.</li> <li>- Confeção de cartazes sobre o que entendem por tecnologias e como se relacionam com elas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão da tecnologia com um sentido amplo e social.</li> <li>- Uso de recursos pedagógicos tradicionais (recorte e colagem) para desenvolver habilidades críticas.</li> </ul>
05 e 06/09	Linguagens e produções midiáticas	Debater sobre o uso das competências midiáticas a partir das diferentes linguagens e estéticas das mídia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Montagem de quadro de palavras-chave sobre mídia.</li> <li>- Análise de diferentes materiais midiáticos.</li> <li>- Criação individual de um produto midiático, com temática livre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de diferentes códigos, gêneros e estruturas narrativas de produtos midiáticos.</li> </ul>
19 e 20/09	#MandaNudes: segurança na Internet	Debater sobre o uso das competências midiáticas a partir da produção e difusão e ideologia e valores da mídia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa sobre segurança na web e o papel das mídias sociais.</li> <li>- Quadro de palavras sobre os perigos da Internet.</li> <li>- Atividade escrita sobre diferentes comportamentos online.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepção das intenções e interesses contidos nas mensagens de mídia, que carregam valores da sociedade.</li> <li>- Reflexão sobre as possibilidades e perigos da Internet online.</li> </ul>
03 e 11/10	Política não é só pra “gente grande”	Proporcionar uma discussão crítica e reflexiva em torno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa sobre o significado da política e como ela influencia na vida das crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre a política a partir do espaço de vida das crianças, entendendo-a como um ator</li> </ul>

		das noções de política e cidadania.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de quadro de palavras sobre a temática.</li> <li>- Exibição de vídeo sobre o sistema político brasileiro.</li> </ul>	<p>político e sujeito participante da sociedade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças agentes do seu próprio discurso.</li> <li>- Aprendizados sobre a estrutura política brasileira.</li> </ul>
17 e 18/10	Gincana da Cidadania	Trazer questões políticas e cidadãs de uma forma lúdica através uma gincana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divisão de times para atividade prática, trazendo questões de cidadania por meio de brincadeiras em uma gincana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entendimento que posição política e postura crítica são construídas a todo momento.</li> <li>- Ampliação da noção de política e cidadania, entendendo-a partir do espaço escolar.</li> </ul>
07 e 08/11	Cadê o problema que tem aqui?	Discussão teórico-prática para a identificação de problemas no espaço onde as crianças estão inseridas (escola e Morro do Estado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exibição do curta-metragem A Ilha.</li> <li>- Exibição de vídeos com relatos sobre alguns problemas de locais em Niterói.</li> <li>- Discussão sobre problemas do Morro do Estado e da escola.</li> <li>- Criação de vídeo depoimento sobre os problemas identificados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças colocadas no centro do processo, com possibilidade de voz e reconhecimento para que cada uma pudesse perceber problemas ao seu redor.</li> <li>-Engajamento dos alunos com o desenvolvimento dos vídeos.</li> </ul>

Na oficina “O que é tecnologia?”, realizada nos dias 29 e 30 de maio de 2018, debatemos sobre o uso das tecnologias na contemporaneidade e como interagimos com elas no nosso cotidiano. De início, convidei os alunos a acompanharem a exibição do livro digital “Zoom”<sup>35</sup>, de Istvan Banyai, um húngaro de Budapeste, que ganhou o prêmio do New York Times, em

<sup>35</sup> Disponível em: <<https://www.ebah.com.br/content/ABAAAgp5wAI/zoom-completo-pdf>>. Acesso: 30 jan. 2019.

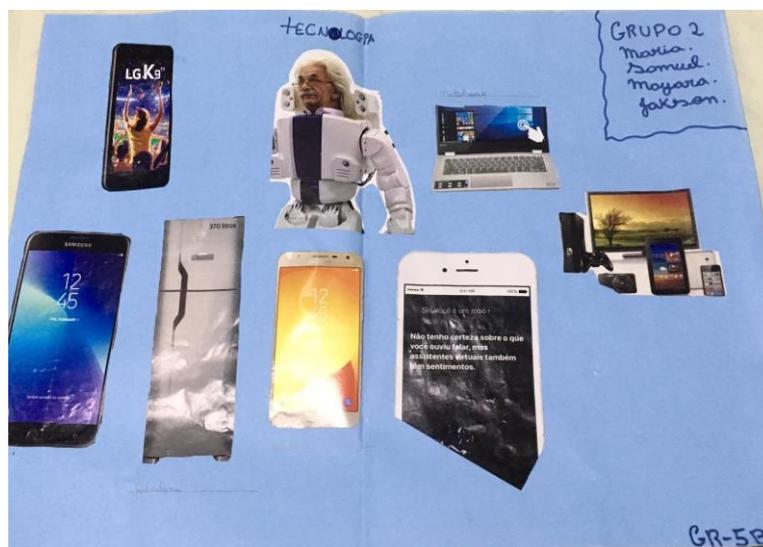
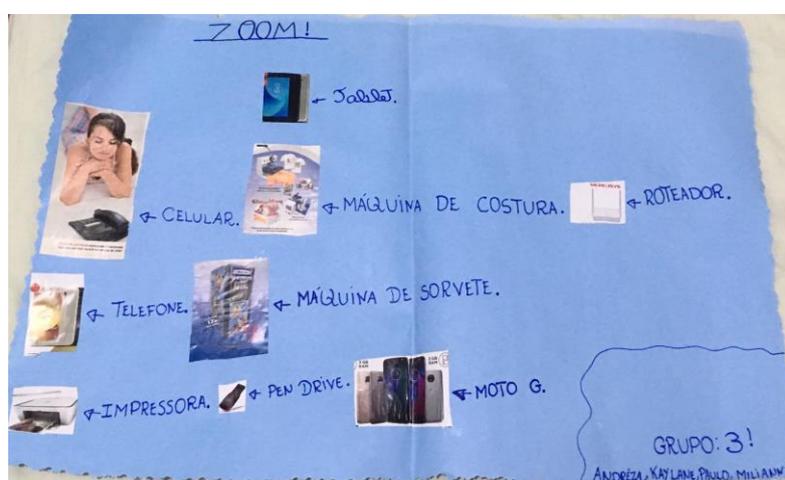
1995. O livro é composto só por imagens que, pouco a pouco, vão dando uma visão mais ampla do mesmo contexto. É muito interessante ver a integração de uma parte da imagem num conjunto que passa a ser cada vez menos importante, à medida que fazemos o recuo do zoom e entramos em contato com um contexto mais amplo. Dessa forma, o livro nos dá a dimensão de como temos um olhar viciado daquilo que já conhecemos, não considerando outras hipóteses mais amplas para interpretar os fatos.

A intenção de iniciar nosso encontro com esse livro era possibilitar, através dele, o acionamento de algumas questões importantes. Como discutiríamos tecnologia e formas de interação com diferentes artefatos tecnológicos naquele momento, de imediato, a proposta foi induzir um contato das crianças com uma tecnologia pouco utilizada na sala de aula pelas professoras e não tão presença no cotidiano delas: o livro digital. A grande maioria descreveu ter pouco acesso a livros online e alguns, inclusive, relataram nem terem conhecimento desse tipo de livro. Além disso, Zoom não se trata de um livro comum, mas de um livro apenas de imagens, sem palavras, que exige imaginação e noção de uma concepção da linguagem visual para seu entendimento. Essa característica causou muito estranhamento nos alunos, que relataram dificultar a compreensão, porém, isso a tornava mais acessível. “O bom desse livro é que todo mundo consegue ler. Até minha avó que não sabe ler nem escrever”, comentou um aluno. Discutimos também sobre como o livro nos condiciona a um exercício interpretativo, possibilitando diferentes pontos de vistas, onde não existe um único correto e verdadeiro, mas diferentes opiniões. “Eu entendi que as coisas são pequenas e vão ampliando. Mostra como o mundo é grande e a gente só conhece o que tem aqui perto”, comentou J.S.S. “A fofoca se espalha igual acontece no livro. Começa pequena e depois todo mundo já sabe e ainda aumenta”, opinou L.N.

Ainda sobre os diferentes contextos propiciados pela leitura do livro, dessa vez trazendo novamente temáticas agendadas pela mídia, a política foi colocada como exemplo pelos alunos durante a discussão. “A gente às vezes confunde as coisas porque passa tanta coisa na televisão e no zap. A gente só vê a parte da política que querem nos mostrar, que é roubo e corrupção”, comentou A.C. Logo, evidenciei como a euforia do período eleitoral já afetava os alunos, sendo imposta por eles mesmos na sala de aula, o que foi determinante na definição das atividades dos encontros seguintes. Assim, exercitamos como um fato ou acontecimento pode ser nos apresentado em um contexto maior ou em um contexto menor, dependendo de qual mensagem querem passar, refletindo sobre o papel da grande mídia nas escolhas de como abordar determinados fatos, como a política, por exemplo.

Em seguida, pedi aos alunos para identificarem as diferentes tecnologias presentes no

livro, que rapidamente destacaram exemplos como televisão, revista, outdoor, etc, sempre se referindo a tecnologias midiáticas. Além disso, as crianças também perceberam como o livro faz uma comunicação a partir de tecnologias integradas, aparecendo de diferentes formas e interligadas, nos fazendo perceber como as tecnologias estão presentes no nosso cotidiano e têm acompanhado o desenvolvimento e a evolução da sociedade. Nesse sentido, partimos para uma atividade prática em grupos, na qual o objetivo era identificar o que entendiam por tecnologia, utilizando como suporte a confecção de cartazes por meio de recorte e colagem de revistas.



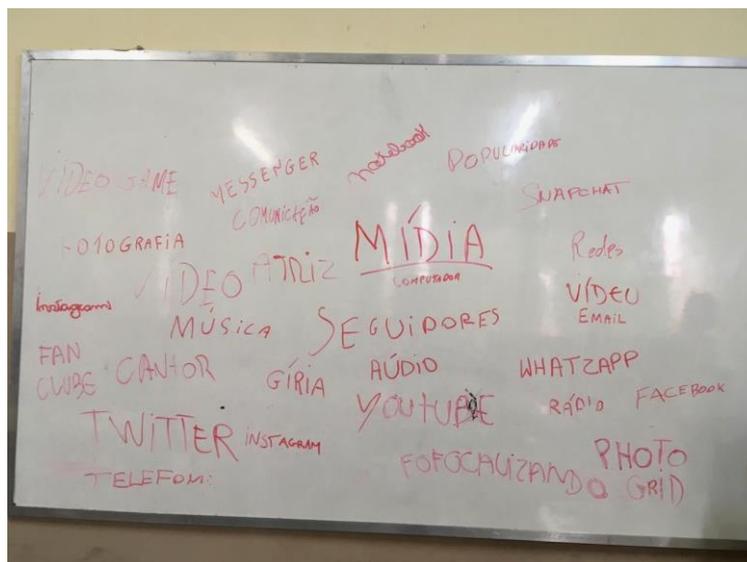
**Figuras 08 e 09** - Exemplos de cartazes produzidos pelos alunos na oficina “O que é tecnologia?”. (Fonte: autoria própria).

Diversos objetos foram entendidos pelos alunos como uma tecnologia, por exemplo: carro, televisão, tablet, navio, geladeira, disco de vinil, etc. Durante a apresentação dos cartazes, muitas eram as justificativas para as figuras escolhidas. “A gente colocou o carro porque anda e liga”, enfatizou um grupo. Outro grupo justificou: “Porque todas essas coisas são conectadas

por energia”. Mais um acrescentou: “É tecnologia porque liga na tomada”. Dessa forma, de modo geral, para eles, a definição de tecnologia estaria necessariamente ligada à energia elétrica. Questionados se lápis e papel seriam considerados tecnologias, ficaram intrigados e alguns concordaram e outros não, mas sem conseguirem explicar o motivo. Com essa visão, busquei demonstrar como tecnologia envolve uma dimensão da compreensão do funcionamento de qualquer ferramenta que auxilie de alguma forma o ser humano. No caso das tecnologias midiáticas, não basta o domínio sobre seu uso, mas também a postura do cidadão diante delas. Quando imaginamos tecnologias rapidamente nos referimos às novas mídias porque são elas as que mais nos impactam socialmente, desempenhando importante função no exercício da cidadania e da educação no mundo contemporâneo, pois é entre essas telas que estão nossas experiências “laborais, domésticas e lúdicas”. Contudo, não é o poder das tecnologias em si mesmas que a torna tão relevante, “mas sua capacidade de acelerar, ampliar e aprofundar tendências estruturais de nossa sociedade” (BARBERO, 2006, p. 52).

No entanto, a tecnologia também pode ser algo dado como uma resposta às necessidades sociais, mas não nos referimos aqui apenas às tecnologias da comunicação e da informação. Mas o nosso objetivo ao final dessa oficina não era conceder aos alunos uma definição universal de tecnologias, mas sim demonstrar como há uma dimensão muito mais ampla a ser conhecida. Pensarmos juntos sobre possibilidades de tecnologias a serem desenvolvidas com a finalidade de resolver problemas sociais, deixando de focar temas em tecnologias “em conteúdos distantes e fragmentado, baseado em conhecimentos supostamente neutros e autônomos, e passaria a ter foco em situações reais vividas pelos/as educandos/as em seus contextos” (CORRÊA, 2016, p. 15), mobilizando os alunos para um desenvolvimento de tecnologias sociais a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

Na oficina “Linguagens e produtos midiáticos”, realizada nos dias 05 e 06 de setembro de 2018, discuti com os alunos sobre as competências midiáticas linguagem, estética e processos de produção e difusão das mídias. O objetivo da atividade foi compreender os códigos, gêneros e estruturas narrativas dos diferentes produtos midiáticos, além de discutir sobre a qualidade estética das produções, sua formatação e relação com demais conteúdos de mídia. Iniciamos a atividade tentando propor, de forma colaborativa, uma definição de mídia. Embora seja uma concepção um tanto complexa, algumas impressões se destacaram: “A mídia está em tudo. É uma informação, uma rede social, não importa o lugar”, comentou M.C. “O tempo todo fazemos mídia e só não sabíamos disso. Quando a gente se comunica, a gente faz mídia de alguma forma”, acrescentou L.F. Neste momento, cada aluno teve a oportunidade de ir ao quadro escrever uma palavra-chave que entendesse como resumo de mídia.



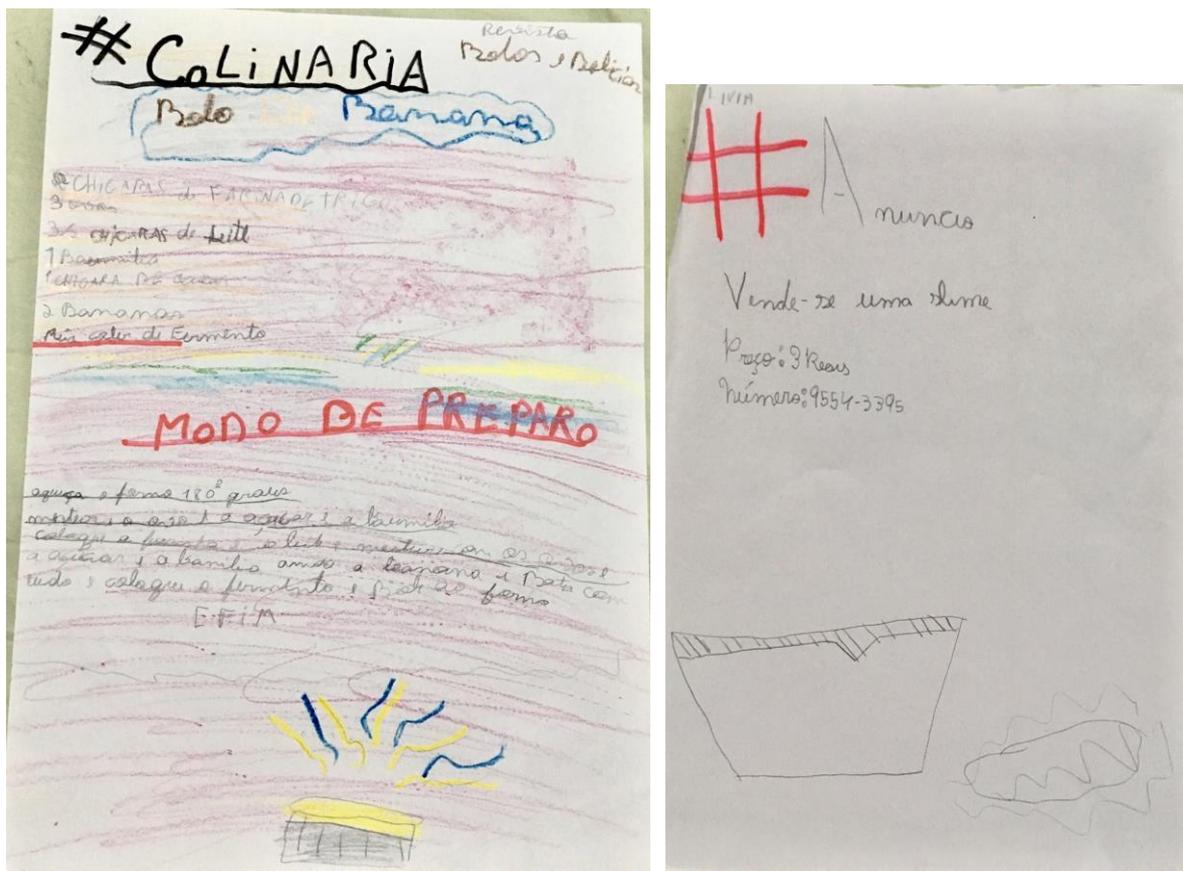
**Figura 10** - Palavras-chave sobre mídia escritas pelos alunos na oficina “Linguagens e produtos midiáticos”. Algumas palavras observadas como música, redes, vídeo, gíria, etc. (Fonte: autoria própria).

Interpreto opiniões como as citadas acima como reflexos de resultados de um processo de construção crítica em relação às mídias, o qual vem sendo elaborado com as crianças desde o início do projeto *FavelAção*. Apesar de não concluirmos uma definição, os alunos demonstraram compreender a complexidade do processo midiático e a necessidade de olhares atentos para suas especificidades. Nesse sentido, para melhor entender as particularidades desses sistemas de mídia, analisamos alguns exemplos de produtos midiáticos. O exercício consistia em identificar as características de cada um deles. Anúncio publicitário em outdoor e televisão, postagem em blog, notícia em jornal impresso e telejornal, programa de rádio, reportagem em revista e página no Facebook, foram os exemplos apresentados durante a oficina. Sobre os anúncios, os alunos questionaram as diferenças nos discursos, já que um se tratava de uma publicidade do Banco Itaú em um outdoor e o segundo de uma propaganda de TV da empresa de serviços telefônicos Vivo. A discussão contou também com a participação da professora Michelle, responsável pela turma GR5A, que participou com observações sobre os diferentes gêneros textuais, ligando a temática da oficina aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Pensamos criticamente para além da estética e da linguagem dos anúncios, refletindo sobre a influência publicitária no cotidiano e nos nossos gostos. Os alunos relataram como produtos como a telenovela, por exemplo, também assumem importantes papéis em nossas vidas, havendo a necessidade de uma visão crítica daquilo que consumimos midiaticamente. “A propaganda faz a gente querer coisas que às vezes a gente nem precisa e a novela também.

A gente acho que não tá comprando nada quando assiste a novela, mas às vezes a gente compra a ideia, qualquer coisa”, opinou M.C. Esse relato reforça a notória posição ocupada pela escola como palco principal quando nos referimos a ações para a emergente implementação do letramento midiático. M.C é um exemplo nítido de como as experiências transcenderam o espaço escolar, reafirmando-o como local de reflexão e construção de conhecimento, com “tempos e espaços de encontros, aprendizagens, pertencimento e cidadania nos diálogos construídos entre escola, cultura e pesquisa” (FANTIN, 2018, p. 32)

Quando pensamos em mídias, sobretudo as novas tecnologias midiáticas, e sua relação com uma geração de crianças e jovens que hoje frequentam as escolas, imaginamos que isso se dá quase que de forma natural. Certas questões estão na “ordem do dia” (FANTIN, 2018) e essas afetações ocasionadas por relacionamentos midiáticos é uma delas. Por esse motivo, há uma tendência em acreditar que o domínio, em todas as ordens (críticas, estéticas, produtivas, avaliativas, criativas, etc), também ocorre seguindo a ordem do natural, resultando no compartilhando de uma visão equivocada sobre a desnecessidade do letramento midiático. Entretanto, é principalmente pela intrínseca, constante e latente aproximação dessa geração com os fenômenos midiáticos contemporâneos, que nunca foi tão urgente abarcar tais discussões no seio da sala de aula. Além disso, apesar do acesso às novas mídias atingir praticamente de forma unânime essa faixa etária, proporcionar o domínio de certos códigos e significados no âmbito das mídias é fundamental, seja para possibilidades produtivas ou criativa. Nosso desafio é propiciar recursos necessários para que novas gerações “lembrem o seu passado, fazer face às dificuldades do presente e encarar o futuro com confiança” (MARTINS, 2010, p. 157). Pensando nisso, concluímos a oficina realizando uma atividade prática, que consistiu na criação individual de um produto midiático, com temática livre e inspiração nos tipos apresentados e discutidos no momento (Figuras 11 e 12).

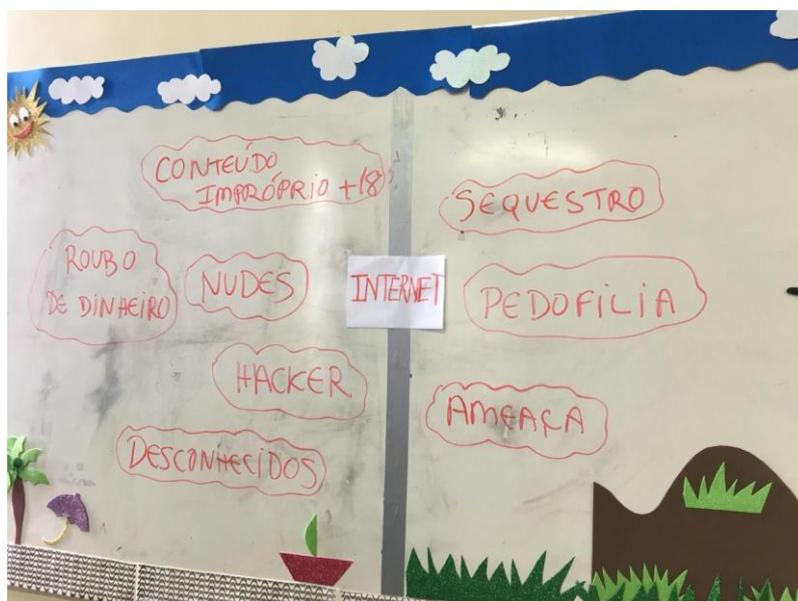


**Figura 11** - Receita para publicação em uma revista chamada “Bolos e Delícias” criada por aluna como produto midiático. **Figura 12** - Produto de mídia escolhido foi um anúncio de venda de slime para divulgação online. (Fonte: autoria própria).

Na oficina “#MandaNudes: segurança na Internet”, realizada no dia 19 e 20 de setembro de 2018, o objetivo foi desvendar o que está por trás das redes online. Nesse encontro, tive a intenção de trabalhar a partir da dimensão da competência midiática ideologia e valores, ligada à compreensão das intenções e interesses contidos nas mensagens de mídia, que carregam valores da sociedade. Dessa forma, entendendo a internet como um mundo de possibilidades, amplamente utilizada pelas crianças para diversos fins, considerei relevante provocar uma roda de conversa sobre o tema. Todos os alunos relataram terem fácil acesso à internet, seja em casa, pela rede wi-fi de um vizinho, de um amigo ou conhecido, sendo o YouTube, Facebook e games os principais usos. Embora alguns tivessem ciência dos perigos provocados a partir de alguns usos da web, alertados pelos pais ou responsáveis, grande parte destacou não se preocupar com isso.

Provavelmente há quem considere impróprio o nome dado a esta oficina (#MandaNudes), já que me refiro a crianças (com 9 a 12 anos). No entanto, a temática dessa atividade resultou de uma preocupação causada após conversas aleatórias nos corredores da escola com alguns alunos, que entendiam essa prática como algo normal, afinal, “é só a gente

apagar a foto enviada depois, tia”, me diziam. Dessa forma, iniciamos uma roda de conversa, construindo um quadro de palavras sobre perigos provocados a partir de diferentes condutas tomadas na internet (Figura 13). O agendamento midiático novamente se mostrou relevante no comentário da aluna I.C, que destacou a ansiedade como um perigo, corroborando com um discurso compartilhado por uma notícia de telejornal que havia tomado conhecimento naquele dia. “Eu vi hoje na televisão que, quando você manda mensagem e a pessoa demora a responder, você fica muito ansiosa para pessoa a responder logo, ficando dependente da internet. Não sei se sou assim, mas fiquei preocupada”, relatou.



**Figura 13** - Quadro de palavras construído com comentários dos alunos sobre perigos na internet. (Fonte: autoria própria).

A preocupação de I.C é consequência de dinâmicas comuns na contemporaneidade. Isso é reflexo de um Brasil que conta hoje com mais de 22 milhões de nativos digitais, denominação dada àqueles nascidos a partir da década de 1980, a era dos games e a internet, ocasionando preocupação por parte de especialistas, que alertam não apenas a ansiedade como sintoma do uso excessivo de tecnologias digitais, mas também diversas outras mudanças de comportamento, comprometendo até o sono. Esses alertas fazem parte do Manual de Orientação de Saúde da Criança e Adolescentes na Era Digital, da Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP (2016). Uma pesquisa divulgada pela Empresa Brasil de Comunicação (EBC)<sup>36</sup>, realizada pela *TIC Kids*, destaca os sinais dessa sociedade conectada. De acordo com a pesquisa, a frequência

<sup>36</sup> **Pesquisa: 80% da população brasileira entre 9 e 17 anos usam a internet.** Agência Brasil. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2016-10/pesquisa-80-da-populacao-brasileira-entre-9-e-17-anos-usam>>. Acesso: 22 jan. 2019.

de acessos à internet entre crianças e adolescentes, com 9 a 17 anos, subiu de 21% no estudo referente a 2014, para 66% em 2016. O levantamento indica ainda que 80% da população brasileira nessa faixa etária vive conectada na rede, sendo o telefone celular o principal meio usado por esse público.

Nessa perspectiva, ainda que sejam muitos os benefícios do ambiente digital, como uma porta direta ao conhecimento, o letramento midiático como ponte para a educação das mídias não deve se reduzir apenas à introdução e à utilização das TIC na sala de aula, nem reduzir o estudo das mídias a exemplos de linguagens textuais ou à produção de um jornal escolar. Para Pinto (2003), é função da escola desenvolver uma perspectiva global que entenda a mídia para além de conteúdos e mensagens, reconhecendo nesse processo serviços político-econômicos e sócio-culturalmente situados, buscando uma educação midiática que “procura promover a tomada de consciência dos modos socioculturalmente distintos de comunicar, de desenvolver competências de expressão e de comunicação de todos, em ordem a uma participação activa e esclarecida na vida local e social” (n.p). Dessa forma, é também papel da escola englobar, nesse pacote de discussões midiáticas, aspectos relacionados ao uso da internet, que requer atenção redobrada quanto à verificação de informações e ações perigosas.

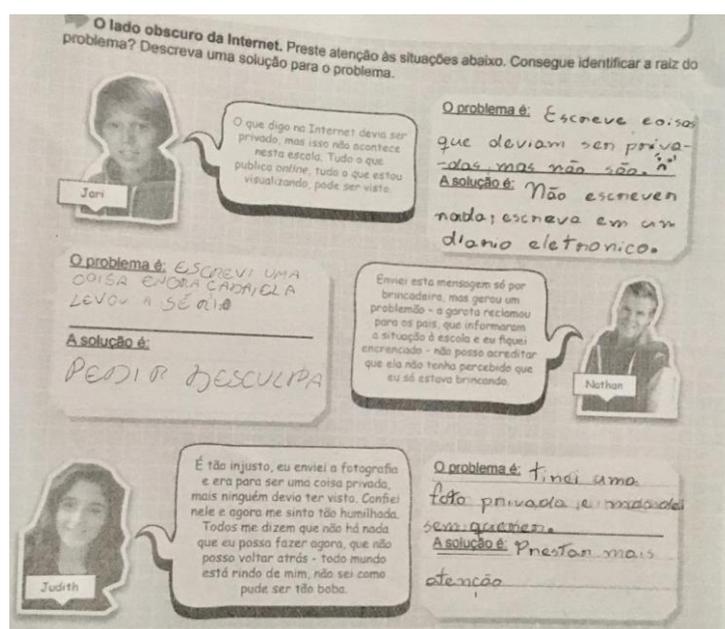
Quando se trata da internet, o Facebook foi o mais comentado pelos alunos, acredito que por ser uma das mídias sociais mais utilizadas por grande parte deles, como observei na primeira etapa do projeto, nas ações de mapeamento. Perfis falsos, conversa com estranhos, pedofilia iniciada na rede e até alteração de idade para utilizar a mídia social foram apontadas como perigos. “Tem criança de seis anos no Facebook que altera a idade. Aí tem muita gente desconhecida que adiciona, ela aceita, aí marca um lugar para se encontrar e a pessoa morre ou até acontece coisa pior”, relatou J.F. Outro aluno questionou: “E criança pode tá no Facebook, tia?”, perguntou K.L. Apesar de políticas de condições para o uso devido da mídia social serem claras quanto à exigência de mais de 13 anos de idade, com consentimento dos pais, não se pode ignorar que, na realidade, muitas crianças mentem suas idades e são usuárias da plataforma. O próprio Facebook, ciente dessa prática, em 2017, lançou nos Estados Unidos o “Messenger Kids”<sup>37</sup>, que não exige a criação de uma conta pela criança, funcionando a partir do *login* dos pais ou responsáveis, que criam e adicionam os contatos para os menores se comunicarem. A mídia social também informou, em 2018, que iria começar a banir perfil de

---

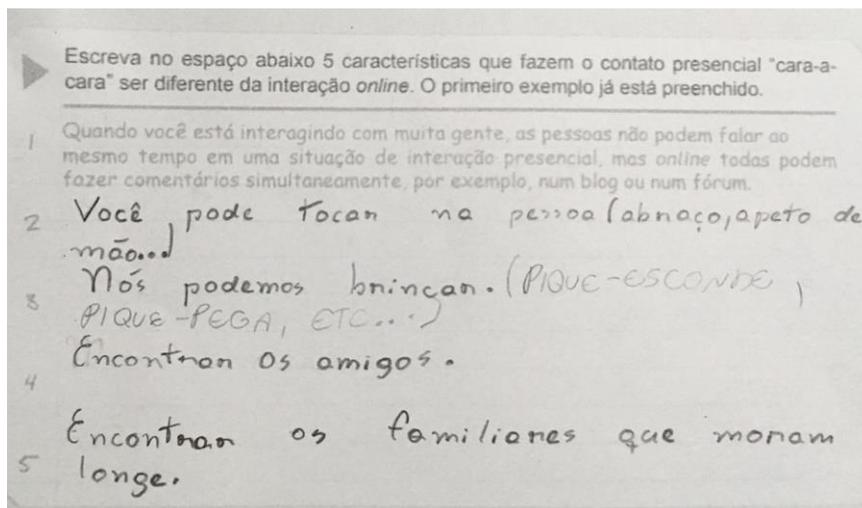
<sup>37</sup> **Messenger Kids** M. Disponível em: <<https://messengerkids.com/>>. Acesso: 22 jan. 2019.

crianças e pré-adolescentes, que fingem ser maiores de idade para criarem usuários<sup>38</sup>.

Concluimos a oficina respondendo a uma atividade sobre mentiras, posicionamentos, *bullying*, e uma série de comportamentos na internet (Figuras 14 e 15). De fato, esses são grandes problemas que crianças estão expostas atualmente ao acessarem e utilizarem a web, talvez até mesmo mais do que a conteúdos considerados explicitamente perigosos. Vieira (2008) ressalta que precisamos abordar esses conteúdos de alertas para a internet a partir de uma perspectiva que esclareça para as crianças que se tratam de dois tipos de conteúdos, de ordem diferentes, os ilegais (como pornografia e pedofilia, por exemplo) e os lesivos (como conteúdos que demonstram opiniões públicas, religiosas, etc), os quais necessitam de medidas de combate distintas. Assim, proporciona-se à crianças uma abordagem no caminho da crítica, independência e responsabilidade, “para que possam apreciar plenamente a riqueza de recursos oferecidos por este meio, evitando ao mesmo tempo as suas armadilhas, bem como a criação de um ambiente mais seguro para a utilização da Internet” (p. 201).



<sup>38</sup> Facebook e Instagram vão banir perfis de crianças e pré-adolescentes. Pais & Filhos. Disponível em: <<https://paisefilhos.uol.com.br/noticias/facebook-e-instagram-vaio-banir-perfis-de-criancas-e-pre-adolescentes/>>. Acesso: 22 jan. 2018.

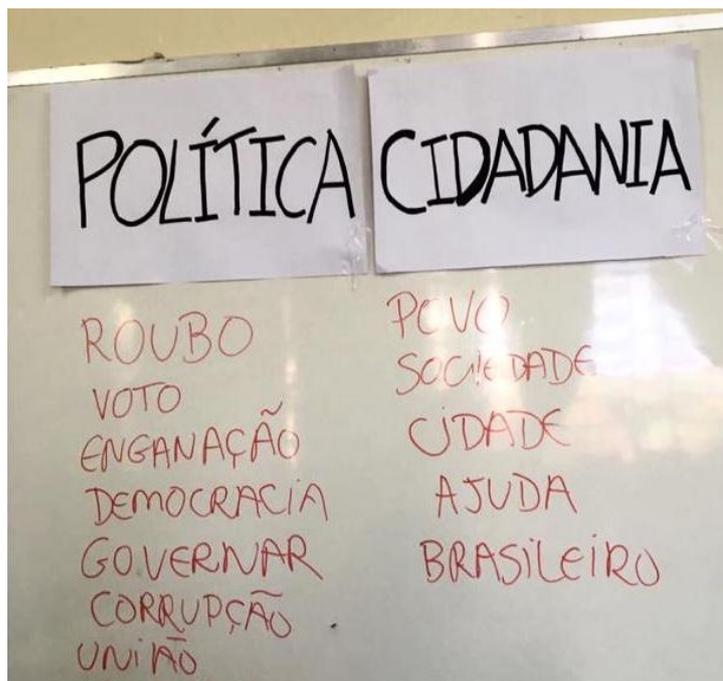


**Figuras 14 e 15** - Exemplo de atividades escritas realizadas com os alunos sobre formas de comportamento na internet. (Fonte: autoria própria).

A oficina “Política não é só pra ‘gente grande’” foi realizada nos dias 03 e 11 de outubro de 2018, próximo às eleições do primeiro turno. A temática política já havia sido apontada pelos alunos como de interesse, principalmente pela curiosidade em compreenderem o que vinha acontecendo no país nos últimos meses. Fatos importantes do período eleitoral, como a facada no candidato à presidência Jair Bolsonaro<sup>39</sup>, foram trazidos pelos alunos para discussões em determinados momentos, o que acredito ter ocorrido por eles terem em mim uma figura comunicativa, por saberem da minha formação em jornalismo. Nesse sentido, esse encontro teve como objetivo proporcionar uma discussão mais crítica e reflexiva em torno da política, trazendo questões que entendem a política para além das instituições, representantes e poder público, mas partindo também de uma noção cidadã.

Nosso encontro foi iniciado por meio de uma roda de conversa e o debate foi organizado seguindo uma dinâmica diferente. Ao entrarem na sala de aula, todos os alunos recebiam um número. Por meio de um sorteio, a discussão ia sendo conduzida e um quadro de palavras-chave sobre política e cidadania ia se formando (Figura 16). Caso o aluno sorteado não desejasse falar, este poderia passar a palavra para outro colega. Essa estratégia de quadro de palavras foi bastante utilizada durante diversas atividades em outras oficinas, optei por esse recurso por perceber que proporcionava uma melhor progressão visual, colaborando para uma construção crítica dos conhecimentos ali debatidos.

<sup>39</sup> **Jair Bolsonaro leva facada durante ato de campanha em Juiz de Fora.** G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2018/09/06/ato-de-campanha-de-bolsonaro-em-juiz-de-fora-e-interrompido-apos-tumulto.ghtml>>. Acesso: 22 jan. 2019.



**Figura 16** - Quadro de palavras-chave sobre política e cidadania construído por meio de discussões críticas com os alunos. (Fonte: autoria própria).

“Cidadão é uma pessoa que mora na cidade”, “Política é eleição”, “Ser político é ser corrupto”, “Cidadania é ajudar o outro”, foram algumas das declarações dos alunos durante o debate. Além de sugerir uma reflexão crítica e dialógica no espaço da escola, a proposta dessa oficina era mostrar aos alunos que política não se resume a candidatos, partido ou más condutas dos representantes eleitos. Para tanto, discutimos sobre a formação do sistema político brasileiro a partir da exibição de um vídeo, com o propósito de sanar dúvidas e dar oportunidade aos alunos para conhecerem as dinâmicas políticas do país, mesmo que de forma geral. Em seguida, nossa conversa foi conduzida entendendo a criança enquanto ator político e sujeito participante da sociedade. Para isso, refletimos a partir do espaço de vida a qual pertencem, a escola, buscando compreender o papel de cada um nessa esfera social. O debate seguiu a partir de algumas provocações levantadas por mim, como é possível perceber no diálogo a seguir.

- Quem cuida desse espaço (escola)? Quem é o “dono” desses objetos todos?
- Perguntei, apontando para as carteiras e computadores da sala de informática.
- A tia Cristiane (diretora) e a tia Edna (diretora adjunta) — alguém respondeu lá no fundo.
- O prefeito! — Arriscou outro.
- Mas será que elas compraram tudo isso e colocaram aqui? Só elas são responsáveis se algo quebrar ou parar de funcionar? — Provoquei e todos me olharam confusos sobre qual seria a resposta.
- O que acontece se você quebra algo na escola? Só você vai deixar de usar? Ou outras crianças também? — Indaguei.

- Eu ia levar bronca e ia precisar contar para a tia Cris que havia quebrado algo. Todo mundo ia deixar de usar. — Comentou um aluno.
- Então, de quem é a responsabilidade de cuidar da escola?
- De todo mundo. — responderam.

O diálogo acima motivou os alunos a pensarem sobre a importância do espaço público para a construção da cidadania, revelando-os como potências capazes de agir e transformar sua própria realidade. Atravessados por percepções políticas reproduzidas pela mídia, as crianças compartilhavam de um discurso raso e superficial, que passou a ganhar outra dimensão a partir dessa atividade. Embora eu não fosse “a professora referência da turma” e estivesse ali na condição de pesquisadora, entendo meu papel nesse diálogo como uma educadora. Nesse sentido, compreendo que, apesar de ter a experiência de certos saberes, estes não podem e nem devem ser transferidos aos educandos como saberes legítimos, mas devo provocá-los rumo a um saber ensinado, partilhado e construído em conjunto. A sala de aula é uma troca de experiências, na qual “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2018, p. 25). Essa tem sido a lógica de todas as oficinas desenvolvidas com as crianças até então. Muito mais do que utilizar a mídia como suporte para o debate de questões consideradas pertinentes, meu intuito com a realização das atividades parte do princípio de proporcionar um letramento midiático com aspiração de cidadania. Acredito que possibilitar às crianças uma inversão de papéis, colocando-as na função de agentes do discurso, é um caminho importante e necessário para tal finalidade. É somente seguindo essa perspectiva que podemos propagar um letramento midiático dentro da escola que auxilie na construção de um modelo de civilização que priorize a vida, a humanidade e as relações sociais (FANTIN, 2018).

Ainda seguindo na direção de inferir discussões políticas e cidadãos no ambiente escolar, demos continuidade a esse trabalho com a realização de uma “Gincana da Cidadania”, que ocorreu nos dias 17 e 18 de outubro. O objetivo dessa atividade era trazer a temática para ser debatida de forma lúdica com as crianças, já que a grande maioria declarou nunca ter discutido política em outros locais ou em conversa com pais ou responsáveis. “Acho que nunca ninguém me explicou o que era política antes. Uma vez perguntei pra minha mãe e ela disse que não era coisa pra criança”, explicou J.C. Entrar em contato com questões como essas ainda na infância é uma forma de incentivá-las a perceberem que posição política e postura crítica são construídas a todo momento. A maneira como nos posicionamos quanto ao espaço que ocupamos, a forma como cuidamos de bens públicos e como percebemos os efeitos de nossas ações sobre os outros são questões políticas.

Nesse sentido, apresentar esses cenários envolvendo cidadania e política, por meio de

ações ou conversa, é fundamental para que os alunos se percebam como parte da sociedade enquanto cidadãos, participantes e atuantes em um meio social e cultural. Dessa forma, como no encontro anterior trabalhamos mais diretamente com a conversa e o debate crítico, a ideia desse momento era de um aprofundamento nas ações. A Gincana da Cidadania foi uma atividade recebida com muita empolgação pelas crianças, o que acredito ter ocorrido não apenas pelo caráter lúdico da ocasião, mas também pelo aspecto competitivo da brincadeira. Embora nossa intenção não seja provocar esse tipo de estímulo, boa parte dos alunos têm um perfil competitivo, o que sempre ficou evidente numa disputa constante por atenção ao longo de todos nossos encontros. No entanto, busquei deixar claro que um dos maiores objetivos da Gincana também estava na cooperação e no trabalho em equipe, sendo esse um requisito para desempate entre as equipes.

A sala foi dividida em dois times, o azul e o amarelo, e cada aluno tinha uma faixa amarrada ao braço para identificação a qual pertencia. A primeira prova consistiu na escolha de um nome para a equipe e na criação de um grito de guerra relacionado ao tema da Gincana. Na turma GR5A, o time azul optou pelo nome “Povos Brasileiros” e o grito foi: “Somos povos brasileiros tu vai ter que aturar. Nosso grupo veio aqui foi pra ficar”. Já a outra equipe, com o nome “Sociedade Brasileira”, criou o grito de guerra: “Olê olê olê olá! Sociedade brasileira vai ganhar”. Na turma GR5B, o nome escolhido pelo grupo azul foi “Faixas azul”, com o grito de guerra: “Juntos unidos, respeitando uns aos outros. Somos os faixas azul lindos”. Por fim, o outro grupo amarelo optou pelo nome “Cidadania voando na mente” e o grito de guerra: “Ente ente cidadania levando na mente”. A segunda prova consistiu em redigir um poema com o tema “Ser Cidadão”, a qual um grupo da turma GR5B não conseguiu concluir (Figuras 17 e 18).

FAÇA UM POEMA COM O TEMA "SER CIDADÃO":

Ser cidadão: ter opinião  
 Ter direito ao voto.  
 Respeitar a cidade e  
 E os outros cidadãos  
 ter direito a segurança  
 Ter direito de ser respeitado

FAÇA UM POEMA COM O TEMA "SER CIDADÃO":

Cidadão e ajudar  
 UM AO OUTRO TER  
 RESPEITO PRA PARAR  
 COM O PRECONCEITO  
 RESPEITAM OS Nossos  
 DIREITOS PARA fazer  
 os outros felizes

**Figuras 17 e 18** - Exemplos de poemas com o tema "Ser Cidadão" escritos pelos alunos das turmas GR5A e GR5B como prova da Gincana da Cidadania. (Fonte: autoria própria).

Por conta do tempo, só conseguimos realizar três provas. A última foi um "Quiz Cidadão", no qual cada grupo escolheu um representante para responder perguntas sobre ações cidadãs como, por exemplo: Qual a afirmação correta sobre corrupção? a) A corrupção só pode acontecer no sistema político, afinal, todo político é corrupto. Ele desvia dinheiro do povo para seu benefício próprio. b) A corrupção está na política e no nosso dia-a-dia. Furar uma fila no

refeitório ou sentar num local destinado para pessoas com prioridades são atos de corrupção. Lopes (2015) destaca como desde o crescimento exponencial de discussões sobre letramento midiático há uma relação entre “literacia mediática e cidadania” claramente assumida no discurso acadêmico e político. Mas será que há realmente essa relação que provoca alteração das suas práticas de cidadania? Numa tentativa de resposta e de mensuração dos níveis de cidadania daqueles afetados por práticas de letramento midiático, a autora conclui que as relações entre competências de literacia mediática e práticas de cidadania revelou-se pouco significativa. Não criticamos a autora ao ponto de desacreditar das suas conclusões, mas alertamos que são dados resultantes de um contexto muito específico, no caso, uma amostra de cerca de 500 estudantes adultos, frequentes em ações de Educação e Formação de Adultos e cursos de licenciatura, mestrado integrado ou mestrado, na Grande Lisboa, no ano letivo de 2011-2012. Nesse sentido, generalizações não são bem-vindas e contextos e questões particulares precisam ser levadas em conta.

No caso dessa pesquisa, me refiro a crianças que, embora tenha assumido um papel de sujeitos ativos no mundo, desde que reconhecidos como tal, são ainda indivíduos com valores e ideologias em construção. Potencialmente afetadas e atravessadas por relações midiáticas, as crianças do FavelAção corroboram de visões de mundo, bem como ações, muitas vezes pelo reflexo do imediatismo midiático, mas isso não quer dizer que por esse motivo são menos críticas ou cidadãs. No entanto, esses aspectos precisam ser considerados e tencionados, sendo a escola a principal possibilitada para essa ação, se apresentando como “uma escola que seja usina de significação, e que a vivência da literacia signifique experiências de interação, conhecimento, aprendizagem, participação e cidadania (FANTIN, 2008, p.84).

Por fim, a última oficina realizada teve como título “Cadê o problema que tem aqui?”, foi realizada nos dias 07 e 08 de novembro de 2018, a qual tinha como proposta possibilitar aos alunos repensarem sobre suas posturas, enquanto atores políticos na sociedade, partindo dos espaços que os circundam, a escola e o Morro do Estado. Para tanto, utilizei recursos audiovisuais como suporte para o desenvolvimento das atividades, reforçando uma noção de cidadania midiática. Embora tenha se consumado que o letramento midiático esteja mais ligado ao desenvolvimento de certas habilidades midiáticas, como acesso, análise, avaliação e produção criativa das mídias, conforme reforça Livingstone (2004) e instituições internacionais, assim como Fantin (2008), defendo uma concepção mais ecológica e integrada quando me refiro à interface mídia e educação. Assim, acredito que, além de acionar tais habilidade, antes de tudo, o letramento midiático também é uma ponte fundamental na educação para a cidadania. Nesse sentido, me refiro a uma cidadania das mídias que apresenta o

letramento como um facilitador da cidadania por meio de um “sistema cíclico”, que envolve diversas instâncias, como a sociedade, as mídias, a política e a cidadania, mostrando caminhos para se repensar e buscar novas formas de solução de problemas sociais (GALARRETA; HENRIQUES, 2012).

O princípio da cidadania foi aprofundado ao longo de todas as atividades realizadas, sobretudo nas desenvolvidas no segundo semestre de 2018, embora tenha ficado mais evidente no decorrer desta última oficina por se tratar de uma atividade mais aplicada, conforme irei descrever logo mais. A noção de cidadania comunicativa aqui difundida parte do entendimento que a mídia tem o papel de mediar, cobrar e fiscalizar ações de interesse público, já o governo possui a função de dar respostas à essas ações, diante de provocações acionadas pela mídia e pela sociedade. Nesse sistema, a sociedade ocupa uma posição primordial, na medida em que indivíduos entendem sua função cidadã e atuante no sistema, ou seja, a partir de suas próprias atitudes, mobilizando, reivindicando e/ou dando voz ao que entendem como emergente para a comunidade, fazem uso da mídia não apenas como suporte de informação, mas também como um caminho possível para a mediação na resolução desses problemas considerados. Esse é um sistema complexo, que exige colaboração de todas as instâncias envolvidas no sistema, e o letramento midiático apenas o início do processo. Os passos dados até aqui, com a execução dessas oficinas, ainda são lentos, mas fundamentais para se almejar uma sociedade cidadã.

Partilhando dessa perspectiva, iniciei essa oficina apresentando um curta-metragem chamado “A Ilha”<sup>40</sup>, do Alê Camargo, da Buba Filmes, divulgado em 2018, no qual um homem naufraga na cidade após atravessar uma avenida e ficar preso no canteiro central por conta do trânsito. Após semanas ilhado, a história se finaliza com o surgimento de um “anjo”, que desce do céu e coloca um semáforo no local. Apesar de parecer ser apenas um curta para alertar sobre questões relacionados ao trânsito, o utilizei como uma metáfora para fazer com que as crianças refletissem sobre como se posicionam quando se encontram em uma situação problemática. A provocação metafórica tinha o objetivo de demonstrar aos alunos como diariamente enfrentamos problemas e estamos “acostumados com eles”, esperando “cair do céu” uma solução, mas não temos o hábito de pensar sobre como buscar resolvê-lo. “É verdade, tia. Tem um buraco bem grande perto da minha rua, que sempre que chove enche de lama e eu nunca pensei que alguém pode resolver”, comentou G.D. “A minha vizinha coloca o som nas alturas e minha mãe sempre reclama. Ela podia falar com ela e resolver isso”, opinou A.O. “A gente pensa que todo mundo tem que fazer tudo pela gente, só porque a gente é crianças. Mas a gente

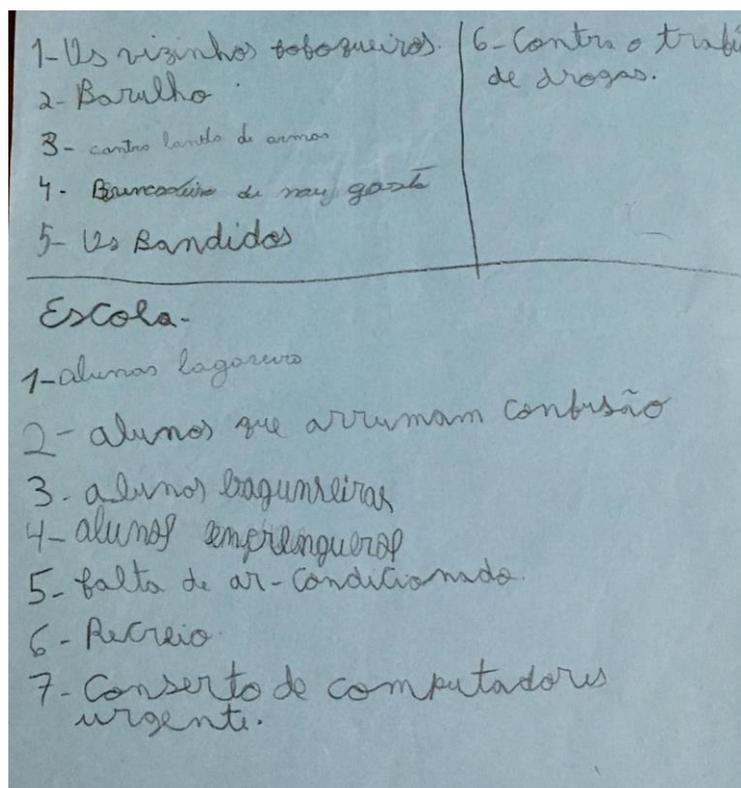
---

<sup>40</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XjWF6QjAS-A>> Acesso: 30 jan. 2019.

também pode fazer alguma coisa”, acrescentou A.P.

Após essa provocação, apresentei às crianças alguns vídeos de pessoas que diariamente são afetadas por alguns locais da cidade de Niterói e identificam problemas relacionados a eles. Os locais utilizados como exemplos para essa atividade são cenários vistos pelas crianças de diversos pontos do Morro do Estado, que de alguma forma fazem parte da rotina visual de cada um deles e serviram para instigar o debate a partir de uma visão dos próprios alunos. São eles: ponte Rio-Niterói, ressaltando a falta de obras de infraestrutura aliadas à construção da ponte para se desafogar o trânsito da cidade; as Barcas, com o problema da superlotação em horários de pico e o valor alto da tarifa; a Baía de Guanabara, destacando os altos índices de poluição que impossibilitam outras formas para seu uso pela população; o Plaza Shopping, mais especificamente o valor do ingresso do cinema, que possui um valor elevado e dificulta o acesso para todos; e a UFF, questionando aspectos burocráticos a partir do Poder Público, trazendo como exemplo o prédio inacabado do Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS), no Campus Gragoatá, que deveria ter sido entregue em 2011.

Com a apresentação dos vídeos, discutimos diante de cada um dos exemplos. No entanto, esse não era o objetivo principal da atividade. Além da reflexão, a intenção era chamar atenção para o formato audiovisual, sua possibilidade reivindicatória e, acima de tudo, colocar crianças no centro do processo, oferecendo voz e reconhecimento para que cada uma pudesse perceber problemas ao seu redor. Dessa forma, divididos em grupos, os alunos discutiram entre si e listaram problemas que eles próprios consideraram urgentes. Deixei livre para que pensassem sobre a proposta, mas eles mesmos optaram por acionar questões relacionadas ao Morro do Estado e à E.M. Ayrton Senna (Figura 19).



**Figura 19** - Um exemplo de lista de problemas do Morro do Estado e da escola levantada por um grupo de alunos. (Fonte: autoria própria).

Após a reflexão em grupo, os alunos foram convidados a gravarem seus vídeos e explorarem os problemas mais urgentes. Muitos formatos foram explorados: selfie, depoimentos, reportagens e *stories*. Nesse momento, como em todas as atividades que envolvem produção audiovisual, mais uma vez pude evidenciar o engajamento dessa estratégia na sala de aula. Algumas crianças estavam desinteressadas no momento do debate em grupo, mas se demonstraram completamente interessadas na atividade prática de produção de mídia. O que não quer dizer que possuem uma “incapacidade crítica” em relação aos demais alunos, mas que proposta prática midiática se torna mais atrativa aos seus olhos, tendo em vista ser uma possibilidade diferente daquela trabalhada tradicionalmente na escola, possibilitando saída da zona de conforto, invocando o novo e instigando a criatividade.

### 3.3 Avaliação da experiência e principais resultados

Como essa pesquisa se trata de uma experiência pautada pelos pressupostos da pesquisa-ação, a avaliação está implícita em todas as etapas do seu desenvolvimento. Ou seja, esta é uma fase que ocorre de forma conjunta ao longo de todo o planejamento e execução das ações, mediante observação do pesquisador na análise dos resultados, após cada etapa da pesquisa, e dos próprios sujeitos, que são atravessados pelas ações e, conseqüentemente, por uma auto

avaliação a partir do fenômeno estudado. Apesar de não ter a intenção de separar essa fase das demais etapas de execução do *FavelAção*, julguei necessário dedicar momentos específicos para a avaliação das experiências, tendo em vista que é após essa avaliação final que as ações poderão ser assumidas pelos atores sem a atuação do pesquisador (THIOLLENT, 2011). Esta etapa final do processo de pesquisa-ação apresenta dois objetivos fundamentais. Primeiro verificar os resultados das ações da pesquisa de uma forma geral, bem como seu impacto nos sujeitos implicados e no próprio contexto em que foi aplicada a pesquisa-ação. O segundo diz respeito à possibilidade de retirar dessa experiência ensinamentos úteis para a continuidade da pesquisa ou o desbravamento de estudos futuros.

Admitindo tais objetivos, essa etapa foi realizada juntamente com os sujeitos mais afetados pelas atividades do projeto: os alunos. Foram realizados encontros de auto avaliação e autorreflexão em dois momentos específicos: em julho, na conclusão do primeiro semestre, e em dezembro, com alunos dos 4º e 5º anos; e ao final do segundo semestre de 2018, com alunos do 5º ano, no encerramento do projeto *FavelAção* na escola. No primeiro momento de avaliação, logo após a finalização das oficinas de ferramentas midiáticas, discuti e resgatei com as crianças as atividades consideradas mais marcantes e relevantes. Com auxílio da roda de conversa, pude comprovar como trazer para a sala de aula referências pessoais, interesses, bem como proporcionar uma ativação da memória social dos alunos, são estratégias de impacto na memória das crianças, sendo as mais comentadas. O que me faz concluir a relevância da etapa de mapeamento, na busca por uma educação mais contextualizada, como uma forma de se possibilitar dinâmicas capazes de gerar engajamento e envolvimento no ambiente escolar como vias de fortalecimento da educação.

Ainda como uma proposta avaliativa para esse primeiro momento, as crianças foram convidadas a gravarem vídeos sobre a experiência. Por meio de um depoimento simples, explicavam o que mais gostaram e o que ainda queriam aprender com a participação no projeto *FavelAção*. Os recursos audiovisuais foram os mais relatados como respostas para ambas as perguntas, sobretudo um interesse maior pelas dinâmicas oferecidas pela plataforma YouTube, amplamente utilizada por todos os alunos. Dessa forma, se sobressai o envolvimento das crianças especialmente com a habilidade da produção criativa das mídias (LIVINGSTONE, 2004), o que nos faz repensar sobre novas estratégias que se apliquem ao currículo pedagógico das escolas, que segue caminhando em direção contrária à sociedade midiaticizada. Se analisarmos a partir das demais competências do letramento midiático apontadas pela autora, as quatro (acesso, análise, avaliação e produção criativa) foram relatadas de alguma forma pelos alunos, no entanto, algumas crianças relataram desinteresse nas oficinas que eram de “pensar”.

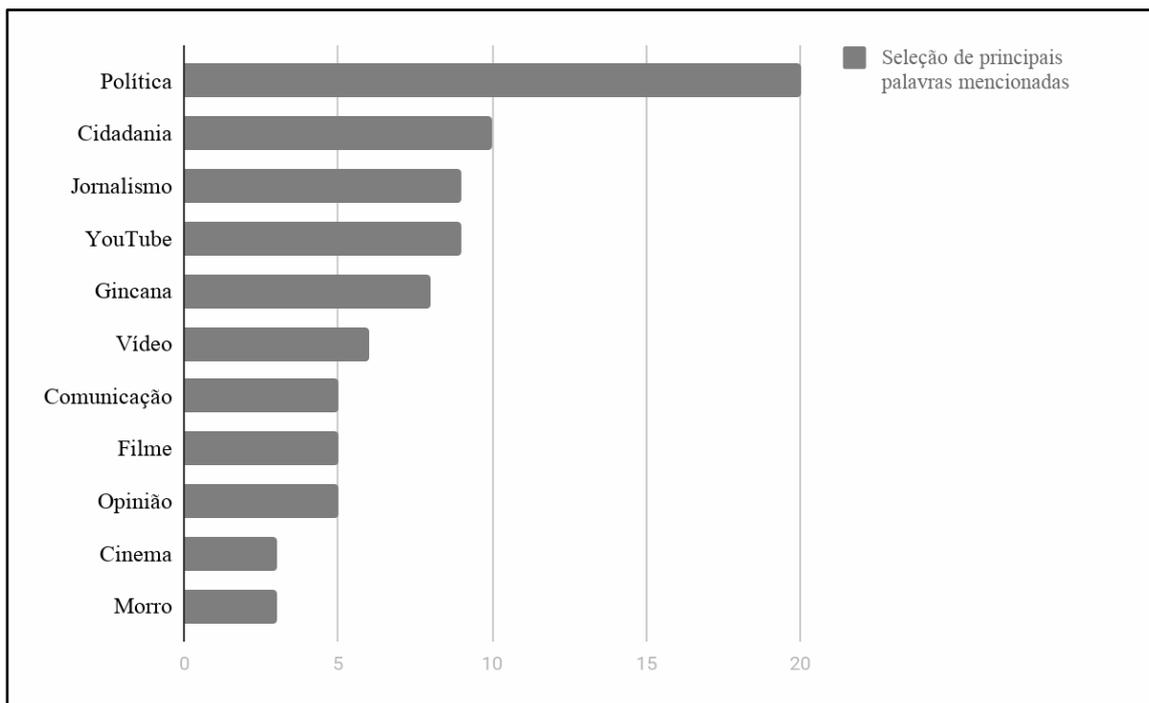
Logo, se evidencia uma necessidade de abordar novas formas pedagógicas que ponham em destaque a análise crítica como uma competência a ser amplamente aprofundada na segunda etapa do projeto.

Outro momento de avaliação ocorreu no encerramento das atividades do projeto, com a aplicação de questionários individuais por escrito, também com a finalidade de avaliar o processo de implementação do letramento midiático, bem como compreender a percepção dos envolvidos em todo esse processo. Dessa forma, os alunos responderam a duas perguntas abertas e de fácil entendimento para as crianças: 1. O que mais te marcou nas oficinas com a tia Lumárya? 2. O que você acha que aprendeu com a tia Lumárya e não aprenderia na escola ou em outro lugar?

Para o processamento das respostas das crianças, utilizei o Programa AntConc (versão para Windows 3.2.4), de Laurence Anthony (Universidade de Waseda, Japão). O software auxilia na análise de dados qualitativos, sobretudo por meio de um estudo da terminologia do corpus. De modo empírico, AntConc permite uma melhor verificação de termos dentro de um contexto pré-estabelecido, destacando a localização de palavras-chaves, índice de frequência de palavras e de palavras semelhantes, lista de palavras-chaves e lista de palavras<sup>41</sup>. Assim, após a transcrição das respostas escritas pelas crianças, os documentos foram exportados para o software, nos permitindo visualizar as palavras mais mencionadas, conforme é possível observar abaixo (Figura 20). Para chegar à seleção das principais palavras mencionadas nas respostas do questionário, foi aplicado um filtro manual para exclusão de artigos, preposições e/ou palavras não relacionadas à discussão (Ex: sobre, da, aprendi, gente, etc).

---

<sup>41</sup> **TUTORIAL ANTCONC: software para a realização de análises qualitativas.** Disponível em: <[https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/resources/help\\_AntConc344\\_portuguese.pdf](https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/resources/help_AntConc344_portuguese.pdf)>. Acesso: 30 jan. 2019.



**Figura 20** - Gráfico de palavras mais frequentes observadas nas respostas dos alunos ao questionário. (Fonte: autoria própria com auxílio do AntConc).

Dessa forma, a palavra política (20) foi a que mais apareceu nas respostas, seguida de cidadania (09) e jornalismo e YouTube (08). Ao todo, foram 31 questionários respondidos por alunos das turmas GR5A e GR5B. Embora as respostas dadas sejam mais simples e diretas, alguns trechos foram separados para exemplificar essa etapa.

**Quadro 05** - Destaque das respostas dos alunos ao questionário com alguns trechos contendo as palavras mais citadas por eles. (Fonte: autoria própria).

Política	“Eu aprendi que também faço <i>política</i> ” / “Aprendi que até sendo criança devemos pesquisar sobre os candidatos na eleição porque todo mundo faz parte da <i>política</i> mesmo sendo criança” / “Sobre a <i>política</i> , sobre os nossos direitos”.
Cidadania	“Aprendemos sobre <i>cidadania</i> , teve brincadeira, grito de guerra, poemas e também perguntas sobre o que é <i>cidadania</i> ” / “Aquele gincana da <i>cidadania</i> porque ela nos ensinou que podemos fazer mais”
Jornalismo	“Eu não aprendi sobre <i>jornalismo</i> antes porque na escola não tem aula de <b>jornalismo</b> ” / “Eu aprendi <i>jornalismo</i> , a entrevistar as pessoas” / “A gente tem que pensar desde pequeno. Aprendi na aula de <i>jornalismo</i> a não acreditar em fake news”.

YouTube	“Aprendi como fazer um vídeo legal pra postar no <i>YouTube</i> . Como o conteúdo é importante” / “Dá pra usar o <i>YouTube</i> até pra estudar”.
---------	---

Nesse sentido, apesar de não haver necessidade de se mensurar os níveis de letramento midiático dos alunos, mas apenas refletir sobre sua dimensão no contexto escolar, fica evidente, na fala das crianças, a relevância de se reforçar laços da cidadania nesse processo. Mas, por outro lado, como construir a cidadania num mundo cada vez mais plural e participativo? A experiência prática com alunos da E.M. Ayrton Senna chama a atenção para a necessidade de um ambiente educacional que, cada vez mais, contribua para formação de cidadãos mais ativos, criativos, críticos e éticos diante de uma latente cultura participativa. Logo, proporcionar um exercício da cidadania, dando voz às crianças, revela-se como um elemento central no projeto *FavelAção*, no qual “ser cidadão passa não só por cumprir regras, mas sobretudo, por participar de forma activa, com vista a transformar os contextos sociais dentro da pluralidade” (MACEDO, 2005, p. 335), sendo as crianças protagonistas no percurso trilhado pelo letramento midiático.

## Considerações finais

---

A dissertação partiu da necessidade de se entender como os envolvidos no processo de letramento midiático dialogam e se relacionam com as mídias. Tínhamos como objetivo principal compreender na prática essas diferentes formas de relacionamentos, reconhecendo os alunos como importantes agentes sociais dessas relações. Além disso, nos propomos a observar as habilidades midiáticas envolvidas no processo de letramento midiático desenvolvido com o projeto *FavelAção* e as possibilidades transformadoras oferecidas por ele, tanto para os alunos envolvidos no projeto como para o próprio ambiente escolar, bem como perceber a relevância da pesquisa-ação nesse processo.

Com essas intenções, embora se trate ainda de um estudo inicial sobre a temática, pretendemos contribuir para debates futuros e incentivar pesquisadores a darem continuidade a esta investigação de pesquisa. Desenvolver uma pesquisa prática dessa dimensão, como ocorreu com o projeto *FavelAção*, constitui um desafio pessoal e acadêmico. Ainda que tenhamos alcançado resultados satisfatórios no envolvimento e nos relacionamentos das crianças com as práticas midiáticas, sabemos que a educação das mídias ainda gera muitos questionamentos na sociedade contemporânea, principalmente quando nos referimos à inclusão das mídias no currículo de escolas públicas brasileiras. Nossa intenção não foi diretamente propor essa modificação. Contudo, de certa forma, entendemos a conduta dessa investigação como uma semente plantada para nos aproximarmos de uma educação pública que leve em conta a formação e o desenvolvimento da sociedade contemporânea na sua prática.

Embora as professoras da E.M. Ayrton Senna não tenham sido as agentes principais dessa pesquisa, considerando nossa experiência relatada ao longo dessa dissertação, podemos afirmar a falta de habilidades tecnológicas por parte de algumas docentes, de equipamentos em boas condições e de incentivos por parte do sistema educativo como possíveis motivos para que a prática do letramento midiático ainda não seja realidade na educação pública. Nesse sentido, a criação e realização do projeto *FavelAção* se apresenta como uma experiência de modelo propositivo, que possa vir a ser útil como um exemplo para debates animadores que proponham o letramento das mídias como parte das funções da instituição educativa.

A execução do projeto com as crianças comprova como o uso de estratégias contextualizadas, que evocam interesses pessoais, referências e memória social e afetiva dos alunos, funcionam como artifícios determinantes na sala de aula, sendo geradores de engajamento e envolvimento das crianças nas atividades propostas no espaço educacional,

tornando o aprendizado mais prazeroso e contextualizado. Em alguns momentos, ao longo de diversas oficinas, observamos resistência quanto à utilização do tema do currículo pedagógico da escola nas atividades propostas, o que pode ser interpretado como uma insatisfação dos alunos com as práticas pedagógicas tradicionais ainda utilizadas como base do currículo escolar do ensino público no país. Esse movimento levantado pelas crianças revela a emergência de respostas a um sistema escolar obsoleto, diante dos diferentes cenários apresentados pela cultura contemporânea. Mostra também a importância de se refletir e discutir sobre a representação das mídias, exigindo uma dinâmica diferente. Afinal, “quem trabalha com educação trabalha com regras e normas, mas também com desvios e transgressões, por isso a importância de ampliarmos nosso conceito de alfabetização e imaginarmos outra possibilidade para a escola”, ou seja, um escola “usina de significações”, observa Fantin (2008, p. 84).

Portanto, acreditamos que o letramento midiático na condução do *FavelAção* se revelou como uma proposta transformadora na condução à formação de alunos criativos, produtivos e críticos quanto às mídias e às diversas demandas sociais. Se analisarmos a partir das habilidades da “literacia mediática”, apontadas pela realidade europeia e por Livingstone (2004), evidenciamos as quatro (acesso, análise, avaliação e produção criativa) presentes em quase todas as oficinas. No entanto, foi possível identificar a produção criativa como a habilidade de maior interesse na Parte I do projeto, quando trabalhamos com o desenvolvimento de ferramentas midiáticas, e as habilidades de análise e avaliação em maior destaque ao longo do desenvolvimento da Parte II, nas discussões em torno de uma cidadania midiática. Diferentemente do que é colocado amplamente pela literatura científica internacional, sobretudo pela posição defendida pela Unesco referente à educação midiática em países da América Latina, a qual tende a compartilhar uma noção de “estamos no atraso”, dentro da sala de aula na E.M. Ayrton Senna, encontrei crianças interlocutoras com as mídias, muito além de simples consumidoras de produtos midiáticos. Alunos que, antes de tudo, se demonstraram sujeitos capazes de dialogarem com os produtos, as linguagens e as diferentes informações midiáticas, desde que lhe seja dado voz e espaço para que assumam uma função de agência na sociedade.

Reflexo disso é o interesse das crianças por discussões políticas e cidadãs. A temática, levantada por eles e considerada como fundamental em diversas atividades do projeto, partiu do agendamento midiático. Na verdade, a relevância da “Teoria do Agendamento” é um ponto que merece destaque, já que foi possível observar um movimento de adesão dos alunos a novos fluxos de agendamento, sobretudo provocados pelo intenso acesso às práticas possibilitadas por novas mídias, se destacando o uso do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp como o

principal meio de informação. Embora essa prática compartilhada pelas crianças gere preocupações, especialmente por ser a mesma capaz de contribuir para uma desinformação (com a disseminação de *Fake News*, sobre o que discutiremos em seguida), o olhar atento dos alunos aos assuntos lançados pelas mídias demonstra a capacidade que têm no envolvimento com repercussões midiáticas, mas também revela uma carência quanto a espaços que permitam o diálogo sobre elas. Em meio ao debate nacional sobre as Eleições 2018, fizemos da escola local um ambiente debate e vivência do letramento midiático, propondo experiências de informação, interação, conhecimento, participação e cidadania.

Os resultados diante das discussões sobre *fake news*, lançadas ao longo do desenvolvimento do projeto, se tornam fundamentais como conclusões desta pesquisa. Embora tenha sido uma questão trabalhada especificamente em uma oficina, foi um ponto de pauta apontado em várias outras ocasiões pelas crianças. Como estamos imersos em uma sociedade midiaticizada, repleta de excesso de informação e de desinformação a partir de interesses políticos e econômicos, esta é uma questão que se tornou emergente, sobretudo após a última eleição no Brasil, o que ficou evidente na relação das crianças com essas informações. Todo esse cenário tem levado à uma cruzada pela busca da verdade, que fere o próprio regime democrático que deveria se basear na ideia de que o livre exercício da consciência é o suficiente para que o cidadão interprete e avalie a sua realidade (ALBUQUERQUE, 2018). Por outro lado, a Unesco (2016) aponta para uma necessidade de “capacitação” do sujeito para “se defender de culturas dominantes e criar os próprios efeitos contrários a elas”. No entanto, pensando por esses dois lados e refletindo sobre nossa experiência, entendemos que nem os próprios sujeitos têm todas as ferramentas cognitivas para o entendimento amplo e crítico sobre o funcionamento midiático, sobretudo em um momento em que a mídia possui um papel de agente de poder na esfera pública, bem como não podemos ser dependentes de instituições para uma capacitação, sob o risco de ferir ao próprio regime democrático sobre o direito do cidadão de avaliar e criticar. Ficamos em um impasse: sem formar e sem estar (in)formado.

Na prática, observamos que a noção de *fake news* passou a ser muito mais complexificada pelas crianças, indo além de uma definição rasa entre certo e errado, entre verdadeiro e falso, que pode ser checada, verificada e controlada. Entendemos que é necessário ampliar o debate sobre desinformação e letramento midiático, para entendermos como os estereótipos sociais são reforçados pela mídia massiva, sobretudo para populações marginalizadas. Mais ainda, é preciso oferecer caminhos alternativos à mídia hegemônica, apontando para outras formas de produção de narrativa possíveis, sobretudo se partir do próprio sujeito, desde que sejam reconhecidos como atores sociais atuantes e conscientes de sua própria

realidade, ainda que crianças, como os atores desta pesquisa. Diante dessa experiência, foi possível constatar que não podemos afirmar autoridade sobre a verdade de forma absoluta, mas devemos incentivar os alunos a serem mais conscientes de como a interpretação é socialmente construída. E é neste caminho que o letramento midiático deve seguir, como um direito cidadão, desde que o cidadão seja respeitado enquanto produtor de conhecimento.

Seguindo com nossas aferições em decorrência da conclusão desta pesquisa, inicialmente nos propomos a refletirmos sobre as múltiplas concepções do letramento midiático, diante dos seus variados termos. Ainda que entendamos todo conceito como polissêmico, repensamos sobre uma definição do letramento midiático que busque abarcar a complexidade do fenômeno e incorpore as práticas de ler pelas mídias a partir de diferentes contextos. Dessa forma, sem pretensão de fazer generalizações e/ou preconizar um conceito “único e absoluto”, que considere as dinâmicas complexas do letramento das mídias, defendemos uma concepção que busque levar em conta diferentes contextos, letramentos e habilidades próprias dos indivíduos envolvidos nesse processo. Fazer esse exercício conceitual nos remete a uma reflexão sobre qual(is) perspectiva(s) precisamos adotar na implementação do letramento midiático a partir do viés da educação midiática. Nesse sentido, ainda que considerar as particularidades e singularidades dos sujeitos seja primordial, o que dificulta ainda mais na definição da escolha de um caminho para propagamos o letramento das mídias, entendemos esse letramento a partir de uma perspectiva que implica uma postura com quatro palavras que começam com a letra C: “Cultura, Crítica, Criação e Cidadania” (FANTIN, 2008, p. 72). Na qual, Cultura se refere às diversas possibilidades de repertórios culturais; a Crítica à capacidade dos indivíduos de analisar, refletir e avaliar as mídias; a Criação à produção criativa de mídias e conhecimentos, não apenas seus consumos; por fim, a Cidadania, referente a uma percepção de uma cidadania midiática, que tanto defendemos nesta pesquisa.

Partindo dessa reflexão em torno de uma definição mais ampla e contextualizada do letramento midiático, entendemos o letramento das mídias como uma proposta formadora e transformadora da cidadania. Assim, essa perspectiva também nos faz questionar o próprio termo “letramento”, que acaba por tornar implícito a ele uma noção de “aquisição”, quando, na verdade, o letramento é sempre um ato social, que não se dá de forma “neutra”, com “efeitos” sociais apenas acrescentados aos sujeitos (STREET, 2014). Portanto, o que importa não é o impacto do letramento midiático, ou seja, se pessoas são letradas e/ou iletradas, providas ou desprovidas de um certo conhecimento de mídias, mas sim como “se apropriam” das práticas midiáticas na qual estão inseridas. Ainda que não seja nossa intenção propor um novo termo que abarque tal concepção, propomos pensarmos em torno de uma “dialogia midiática”, uma

visão ainda em amadurecimento, com potencial para discussões futuras. Lançamos essa questão por entendermos a existência de uma fronteira entre letrado/iletrado não tão óbvia, considerando “uma contingência de práticas sociais e culturais e não somente de fatores pedagógicos e cognitivos” (p. 205).

Com essa compreensão social do letramento, a cidadania midiática se revelou como cenário fundamental no desenvolvimento das atividades com os alunos, principalmente por possibilitar às crianças uma participação na sociedade de uma maneira diferente daquela qual estão adaptadas, como centro das questões e não como pano de fundo para as discussões, o que só foi possível por utilizarmos da metodologia da pesquisa-ação na condução do projeto. Antes de desenvolvermos o que foi proposta nesta dissertação, observamos uma lacuna entre a teoria e a prática na maioria das pesquisas que propunham estudar o letramento midiático. Assim, vimos na pesquisa-ação a possibilidade de intervir na prática, propondo uma centralidade nos sujeitos e nas ações, neste caso, dando protagonismos aos alunos da E.M. Ayrton Senna. Observamos que essa proposta metodológica pode ser vista como um instrumento valioso para se desenvolver e propor alterações no campo educativo. Embora existam muitas dificuldades e limitações no campo, a qual descrevemos anteriormente neste trabalho, ela nos apresentou dispositivos que possibilitaram uma integração dialética entre os sujeitos e um olhar mais contextualizada para as dinâmicas do letramento midiático envolvendo os alunos.

Possibilitados por tais dispositivos oferecidos pela pesquisa-ação, os alunos se demonstraram capazes de construir percepções pessoais e coletivas em relação com a cultura contemporânea, desde que reconhecidos como parte dela e do meio no qual estão inseridos. Quando ganham voz nas atividades, os alunos se mostram criativos e atuantes no debate. Embora essa seja uma percepção conclusiva em torno de todo o desenvolvimento do projeto, a qual ficou evidente na fala de alguns alunos, principalmente nos encontros destinados somente para avaliação, precisamos levar em conta que esses são resultados imensuráveis. Não necessariamente o impacto desse projeto será percebido de imediato pelas crianças, talvez, muitas delas, sintam os atravessamentos e reflexos da participação nesta pesquisa somente daqui algum tempo. O processo de letramento das mídias dessa pesquisa se deu de forma coletiva, mas essa é uma prática social individual, na qual há por trás uma reflexão invisível e até mesmo inconsciente.

A teoria aliada às ações desenvolvidas na prática para a execução desta pesquisa, nos faz repensar sobre novas formas de alfabetização no século XXI, implicadas não apenas na linguagem e na concepção de códigos, mas também em formas de mediações com a sociedade, revelando a pertinência de se estabelecerem fundamentos do letramento midiático na prática

escolar. Nesse sentido, acreditamos que a experiência relatada nesta dissertação pode significar uma inspiração para mergulharmos mais a fundo na noção do letramento das mídias no ambiente educacional. Acreditamos em um caminho que aponte para o desenvolvimento de programas de letramento midiático com possibilidades de mudanças sociais. Muito além disso, corroboramos com as ideias defendidas por Street (2014), que destaca a necessidade de estratégias que lidem com os múltiplos letramentos da sociedade contemporânea. Para isso, precisamos acionar um sistema muito mais complexo e amplo do que aquele proposto por Galarreta e Henriques (2012), envolvendo atores midiáticos, sociais, políticos, científicos e culturais, exigindo que planejadores de política e de discursos sobre as práticas de letramento levem em conta as habilidades e percepções dos indivíduos, se afastem de modelos do letramento considerados dominantes e foquem no caráter ideológico e específico natural desse processo (STREET, 2014). É um trabalho colaborativo e urgente para que possamos inaugurar debates e discussões teóricas mais claras, enfáticas e baseadas na prática, que fujam do lugar comum e de inclinações missionárias.

## Referências

---

- AGIER, Michel. **Encontros etnográficos: interação, contexto, comparação.** São Paulo: Ed. Unesp; Alagoas: Edufal, 2015.
- ALBUQUERQUE, Afonso. **O Combate às Fake News nas Eleições de 2018: Rumo à Pós-Democracia?** Preprint. Available at Researchgate, 2018.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa.** Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- \_\_\_\_\_. **A pesquisa-ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARBERO, Jesús Martín. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- BARREIROS, Liliane. O uso de ferramentas computacionais na elaboração do Vocabulário de Eulálio Motta: AntConc e FLEx. **Revista A Cor das Letras**, v. 18, n. 2, p. 216-241, 2017.
- BONILLA, Maria Helena; OLIVEIRA, Paulo Cezar. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena.; PRETTO, Nelson. **Inclusão digital: polêmica contemporânea.** Salvador: EDUFBA, 2011
- BORGES, Gabriela. **Qualidade literacia midiática: um diálogo profícuo e necessário.** 3º ECOM.EDU - Encontro de Comunicação e Educação de Ponta Grossa, p. 46-60, 2013
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BUCKINGHAM, David. **Media Education: literacy, learning and contemporary culture.** Cambridge: Polity Press, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Media Education: a global strategy for development.** Policy Paper prepared for UNESCO Sector of Communication and Information. Mentor Association, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Crescer na era das mídias digitais.** São Paulo, Edições Loyola, 2007.
- CAPRINO, Mônica. Práticas de mídia educação e o "empoderamento" do cidadão: o que propõem as iniciativas europeias. **Revista Comunicação Midiática**, v.9, n.1, p.157-173, 2014
- CAVICCHIOLI, Gabriela. **As competências audiovisuais e os novos letramentos na escola.** Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015, 202f.
- CHAGAS, Carlos. **A ditadura militar e os golpes dentro do golpe: 1964-1969: A história contada por jornais e jornalistas.** Editora Reco, 2015.
- COMISSÃO EUROPEIA (CE). **Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comitê Econômico e Social Europeu e ao Comitê das Regiões: Uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital,** 2007.

\_\_\_\_\_. **Recomendação da Comissão sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva.** Recomendação 2009/625/CE de 20 de agosto de 2009.

CORRÊA, Raquel. **Tecnologias sociais e educação:** possibilidades e limites de transformações de sentidos. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016, 279f.

DOMINGO, José. La investigación en la acción: ¿Qué es?. **Cuadernos de Pedagogía**, v. 7, n.12, 1994.

DYE, Thomas. **Understanding public policy.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, jan./abr. 2007, p. 9-17.

FANTIN, Mônica. Alfabetização midiática na escola. **In: VII Seminário “Mídia, Educação e Leitura”**, 16º COLE, Campinas, 10 a 13 de julho, 2007.

\_\_\_\_\_. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. **Comunicação e Sociedade**, vol. 13, p. 69-85, 2008.

\_\_\_\_\_. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 14, 2011, p. 27-40, 2011.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-formação em educação para os média; experiências e conexões. In: PEREIRA, S.; PINTO, M. (Eds.), **Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso** (pp. 20-35). Braga: CECS, 2017.

FALS BORDA, Orlandi. “Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular”. In: BRANDÃO, Carlos; RODRIGUES, Carlos (Orgs.), **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, p. 42-62, 1981.

\_\_\_\_\_. La praxis: ciencia y compromiso. In: H. Armando.; L. López. (Eds.), **Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda**, (pp.147-205). Buenos Aires: El Colectivo, 2012.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. ‘La competência mediática: proposta articulada de dimensões e indicadores’. **Comunicar**, 38 (XIX), p.75-82, 2012.

FRANCO, Maria Amélia; LISITA, Verbena. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, S.; FRANCO, M. A. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: Possibilidade investigativas formativas da pesquisa-ação**. Vol. 2. Campinas: Loyola, 2008, p.41-70.

FEITOZA, Camilla; COSTA, Maria Madalena; GUEDES, Maria Tereza; BORGES, Gabriela; FERREIRA, Soraya. **As competências midiáticas nas oficinas de audiovisual do Núcleo Mediar**. In: Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (pp. 01-13).

São Paulo: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2016.

FRANCO, Maria Amélia. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE FILHO, João; LEMOS, João Francisco. Imperativos de conduta juvenil no século XXI: a “Geração Digital” na mídia impressa brasileira. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo: vol. 5, n. 13, p. 11-25, jul 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **IPEA - Planejamento de Políticas Públicas**, n.21, p.211-259, 2000.

FERREIRO, Emília; TEBEROSK, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GATTI, Bernardete. **A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações sócio-político-educacionais**: uma perspectiva da contemporaneidade. In: Anais III Conferências de Pesquisa Sociocultural, Campinas, 2000.

GAZETA DO POVO. **Metade dos moradores das favelas têm acesso à internet**. Disponível em/; <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/metade-dos-moradores-das-favelas-tem-acesso-a-internet-3nla3s8eeir2lwjfmrbhb13i/>>. Acesso: 30 jan. 2019.

GALARRETA, João Francisco; HENRIQUES, Mariana. Educomunicação: solução dos problemas sociais a partir de um sistema cíclico. In: **Anais I Educom Sul - Desafios e Perspectivas**. Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, p.01-14, 2012.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

HANNON, Peter. **Reflecting on Literacy in Education**. London: Routledge Falmer, 2000.

HAMILTON, Mary. **Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning**, London, 2000.

HJARVARD, Stig. Da mediação à midiaticização: a institucionalização das novas mídias. **Parágrafo**, v. 3, n. 2, p. 51-62, 2015.

KANT DE LIMA, Roberto. A administração dos conflitos no Brasil: a lógica da punição. In: VELHO, Gilberto e ALVITO, M. (orgs.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1996.

KASTRUP, Virgínia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e a juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p.465-489.

LAGE, Maria. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **Educação Temática Digital – ETD**, v. 12, n. esp., p.198-226, 2011.

LANDER, Edgar. Ciências Sociais: saberes coloniais eurocêntricos. In: E. Lander (Ed.), **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas** (pp. 08-23). Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2005.

LARIVIÈRE, Vincent; HAUSTEIN, Stefanie; MONGEON, Phillipe. The oligopoly of academic publishers in the digital era. **PloS one**, v.10, n.6. 2015.

LEANING, Marcus. **Media and information literacy: an integrated approach for the 21st century**. Cambridge: Elsevier Science & Technology, 2017.

LEMONS, Fábila. Sustentabilidade comunicativa: a favela nas redes sociais e o exercício do direito à cidade. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, v.1, n.1, p.137-151, 2017.

LIVINGSTONE, Sônia. **Media Literacy and the challenge of new information and communication Technologies**. London: LSE Research Online, 2004.

\_\_\_\_\_. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Matrizes**. São Paulo, ano 4, n. 2, jan./jun. 2011. Disponível em: . Acesso em: 17 abr. 2013.

LIMA, Etiene Rosana; SILVA, Fábio Bernardo. Pesquisa-ação na formação inicial de professores de matemática. **Revista Saberes Docentes**, v.2, p.1-22, 2017.

LOPES, Paula Cristina. Literacia(s) e literacia mediática. **CIES e-Working Paper**, n. 110, p.01-37, 2011.

\_\_\_\_\_. Literacia mediática e cidadania: uma relação garantida?. **Análise Social**, n. 216, v. 01, p.547-580, 2015.

MACEDO, Lurdes. Educação e Literacia Para os Media na Promoção da Cidadania. In: **LIVRO DE ACTAS 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação**, 4º SOPCOM, Aveiro, Comissão Editorial da Universidade de Aveiro, 2005.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio; LEITE, Márcia. VIOLÊNCIA, CRIME E POLÍCIA: o que os favelados dizem quando falam desses temas?. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.22, n. 3, p.545-591, set./dez. 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v.80, p.71-114, 2008.

MARTINS, Maria de Lurdes. **Processos discursivos de (re)construção do conceito de literacia**: o papel dos media. Dissertação (Ciências da Educação Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português), Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010. 190 f.

MCCOMBS, Maxwell. **A Teoria da Agenda**. Petrópolis: Vozes, 2009

MELO, Armando; MAIA FILHO, Osterne; CHAVES, Hamilton. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. **Factal**, v.28, p.153-159, 2016.

MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.80, p. 5-10, 2008.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Trad. Ângela Norte. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v.34, p.287-324, 2008.

\_\_\_\_\_. Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. **Revista de Filosofía**, v.74, n.2, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria normativa interministerial Nº 17**. 24 de abril de 2007.

MOURA, Adriana; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda. Roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 01, p.98-106, 2014.

MIRANDA, Marília; RESENDE, Anita. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p.512-565, set./dez. 2006.

MISSE, Michel. Sobre a construção social do crime no Brasil: esboços de uma interpretação. In: **Acusados e Acusadores**. Rio de Janeiro: Revan; Faperj, 2008.

MONSMA, Karl. Vantagens de imigrantes e desvantagens de negros: emprego, propriedade, estrutura familiar e alfabetização depois da abolição no Oeste Paulista. **DADOS - Revista de Ciências Sociais**, v. 53, n.3, p.509-543, 2010.

MORTATTI, Maria Rosário. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Um balanço crítico da década da alfabetização no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013.

PEREIRA, Vinicius; POLIVANOV, Beatriz. Entretenimento como linguagem e materialidades dos meios nas relações de jovens e tecnologias contemporâneas. In: Barbosa, L. (org.) **Juventudes e Gerações no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012

PERUZZO, Cicília. **Da observação participante à pesquisa-ação em Comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos**. In: Anais do XXVI Congresso Brasileiro de

Ciências da Comunicação (pp. 01-23). Belo Horizonte: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2013.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia e método da pesquisa-ação. Uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação.** In: Anais XXV Encontro Anual da Compós (p. 01-22). Goiânia: Compós - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2016.

PINTO, M.; PEREIRA, S.; PEREIRA, L.; FERREIRA, T. D. (Orgs.). **Educação para os Media em Portugal** – Experiências, actores e contextos. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2011.

PINTO, Manuel. Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 32, 2003.

PEREIRA, Sara; PINTO, Manuel; MOURA, Pedro. **Níveis de Literacia Mediática: estudo exploratório com jovens do 12º ano.** Braga, Portugal: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2015.

POTTER, W. James. **Media Literacy, Thousand Oaks.** London, New Delhi: SAGE Publications, 1998.

PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena. Sociedade da informação: democratizar o quê?. *Jornal do Brasil*, 2001. Disponível em: <[https://www2.ufba.br/~pretto/textos/socinfo\\_jb210201.htm](https://www2.ufba.br/~pretto/textos/socinfo_jb210201.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2019.

PRETTO, Nelson. **Delírios utópicos.** 2017. Disponível em: <<http://www.pretto.info/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PRÓSPERO, Daniele. **Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação.** 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PRUDENCIO, Kelly. **Mídia ativista: a comunicação dos movimentos por justiça global na internet.** Tese (Doutorado em Comunicação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006, 193f.

RAMOS, Murilo César. Comunicação, direitos sociais e políticas públicas. In MARQUES DE MELO, J.; SATHLER, L. **Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação.** São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2005.

REGIS, Fátima. Tecnologias de comunicação, entretenimento e competências cognitivas na cibercultura. **Revista Famecos**, Porto Alegre/RS, v. 1, n. 37, dez., 2008, p. 32-37.

\_\_\_\_\_. AUDI, Gustavo; MAIA, Alessandra. Do Letramento ao Letramento Midiático: Práticas e Competências Cognitivas na Cibercultura. In: **Anais do XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** (p.01-15). Foz do Iguaçu: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2014.

RESENDE, Vitor. **Literacia midiática**: Breve panorama sobre os estudos no Brasil. In: Anais Congresso Internacional Comunicação e Consumo (COMUNICON), PPGCOM-ESPM, São Paulo, 2016.

ROCHA, Eliza. **A Pesquisa Participante e seus Desdobramentos - Experiências em Organizações Populares**. In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Belo Horizonte, 2004.

RODRIGUES, Raquel. **Modos de leitura do jovem brasileiro contemporâneo**: um estudo dos audiolivros e dos livrosclipes. Tese (ECO/UFRJ). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. 401f.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Nina. **Agendamento e site de redes sociais: um novo lugar para o cidadão?**. In: Anais XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais (p.01-13). Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. **Novos estudos-CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. Contexto: São Paulo, 2010.

SKURRA, Ivania. A interface comunicação e educação: possibilidades de compreensão e diálogos. **Revista Educação e Linguagens**, v. 4, n. 6, jan./jun., 2015.

SILVA, Antonio Luiz. Tempo e espaço na pesquisa etnográfica que inclui as crianças. **Psicologia & Sociedade**, n. 29, p.01-11, 2017.

SILVA, Jailson; BARBOSA, Jorge; BITETI, Mariane; FERNANDES, Fernando. (Org.). **O que é favela, afinal?**. Rio de Janeiro: Observatório da Favela do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Maria Ozamira. **Refletindo a pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, 81, Campinas: Cedes, p.143-160, 2002.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Saúde de crianças e adolescentes na era digital**. 2016. Disponível em: <[http://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf](http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf)>. Acesso: 30 jan. 2019.

SOMMER, Robert. Action research: from mental hospital reform in Saskatchewan to community building in California. **Canadian Psychology/Psychologie canadienne**, v. 40, n.1, p.47-55, 1999.

SORJ, Bernardo; GUEDES, Luís Eduardo. **Internet na f@vela: quantos, quem, onde, para quê**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008.

\_\_\_\_\_. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos Estudos – CEBRAP**, n.72, p.1-10, São Paulo, 2005.

SOUSA DE SOUSA, Lumárya. O midiativismo nas páginas no Facebook dos coletivos de favela “Ocupa Alemão” e “Maré Vive”. In: **XIV SEMINÁRIO DE ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO – POSCOM**. Anais... Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2017, p. 33-48. Disponível em: <<http://poscom.com.puc-rio.br/arquivos/anais2017/anais-poscom-gt5-final.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

SUOJANEN, Ulla. Action Research - a Strategy for Empowerment. In: TURKKI, K. (Org.). **News Approaches to the Study of Everyday Life**. Helsinki: Finland Publications, 1999.

TEIXEIRA, Alex. **A centralidade do pesquisador na relação com os softwares de análise qualitativa**. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 15, Curitiba, 2011, Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2011.

TEIXEIRA, Mirna. **Empoderamento de idosos em grupos de promoção da saúde**. 2002. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Fiocruz, ENSP, Rio de Janeiro, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

THOMAN, Elizabeth. **New directions in media education**. International Media Literacy Conference in Toulouse/Unesco. 1990. Disponível em: <[http://www.mediagram.ru/netcat\\_files/106/104/h\\_7fe56ea22e436049bf54427065a066\\_79](http://www.mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_7fe56ea22e436049bf54427065a066_79)>. Acesso: 18 jan. 2019.

TOMAZ, Renata. **O que você vai ser antes de crescer: Youtubers, Infância e Celebridade**. Tese, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. 232 f.

\_\_\_\_\_. Youtube, infância e subjetividades: o caso Julia Silva. **Educação Cultura e Comunicação - ECCOM**, v. 8, n. 16, jul./dez. 2017.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n.3, p.443-466, 2005.

UNESCO. **Grunwald Declaration on Media Education**. 1982. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF)>. Acesso: 18 jan. 2019

UNESCO, Y. **Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering, Radicalization and Extremism**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2016.

UNIÃO EUROPEIA (UE). **Uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital**. Conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008.

VALLADARES, Licia. **A invenção da favela: Do mito de origem à favela.com**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

YOUTH MEDIA EDUCATION. **Recomendações dirigidas à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO**. Sevilha, 15-16 de fevereiro, 2012.

WILLIAMSON, Graham.; PROSSER, Sommer. Action research: politics, ethics and participation. **Journal of advanced nursing**, v.40, n.5, p.587-593, 2002.

## ANEXO A



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS**

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "FavelAção: experiências de letramento midiático através da pesquisa-ação". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a condução de uma investigação para a dissertação de mestrado da pesquisadora. Nesta pesquisa, pretendemos promover o letramento midiático na escola pública a partir do domínio de ferramentas de comunicação

Caso você concorde na participação do menor, vamos fazer as seguintes atividades com ele: oficinas sobre ferramentas midiáticas com o intuito de refletir sobre o uso das mídias e produzir conteúdos midiáticos. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: insatisfação com a atividade realizada. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, a pesquisa será interrompida se a criança não quiser participar e/ou se sentir desconfortável com a atividade proposta. A pesquisa pode ajudar na prática pedagógica, no desenvolvimento no ambiente escolar, bem como na transformação individual do participante, auxiliando-o nas formas de relacionamento com a mídia.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a indenização.

Toda a pesquisa será documentada em material midiático por meio de fotos e vídeos. Assim, caso você concorde com este termo, fica autorizado o uso da imagem e voz do participante em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos utilizados para fins de pesquisa.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Niterói, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Pesquisadora Responsável: Lumárya Souza de Sousa (mestranda)**  
Universidade Federal Fluminense  
Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM/UFF)  
Fone: (21) 96980-0353  
E-mail: lumaryas@gmail.com

Os Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) são compostos por pessoas que trabalham para que todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos sejam aprovados de acordo com as normas éticas elaboradas pelo Ministério da Saúde. A avaliação dos CEPs leva em consideração os benefícios e riscos, procurando minimizá-los e busca garantir que os participantes tenham acesso a todos os direitos assegurados pelas agências regulatórias. Assim, os CEPs procuram defender a dignidade e os interesses dos participantes, incentivando sua autonomia e participação voluntária. Procure saber se este projeto foi aprovado pelo CEP desta instituição. Em caso de dúvidas, ou querendo outras informações, entre em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense (CEP FM/UFF), por e.mail ou telefone, de segunda à sexta, das 08:00 às 17:00 horas:

E.mail: [etica@vm.uff.br](mailto:etica@vm.uff.br)

Tel/fax: (21) 26299189