

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

FELIPE GUSTAVO GUIMARÃES SALDANHA

**Jornalismo escolar educomunicativo:
uso de linguagens e procedimentos midiáticos pelo Programa Imprensa Jovem da rede
municipal de educação de São Paulo**

São Paulo
2023

FELIPE GUSTAVO GUIMARÃES SALDANHA

**Jornalismo escolar educomunicativo:
uso de linguagens e procedimentos midiáticos pelo Programa Imprensa Jovem da rede
municipal de educação de São Paulo**

Versão Original

Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Interfaces Sociais da Comunicação

Linha de Pesquisa: Comunicação e Educação

Orientador: Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Saldanha, Felipe Gustavo Guimarães

Jornalismo escolar educacional: uso de linguagens e procedimentos midiáticos pelo Programa Imprensa Jovem da rede municipal de educação de São Paulo / Felipe Gustavo Guimarães Saldanha; orientador, Ismar de Oliveira Soares. - São Paulo, 2023.

233 p.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

Versão original

1. Educação escolar básica. 2. Educomunicação. 3. Jornalismo escolar. I. Soares, Ismar de Oliveira. II. Título.

302.2

CDD 21.ed. -

SALDANHA, F. G. G. **Jornalismo escolar educomunicativo**: uso de linguagens e procedimentos midiáticos pelo Programa Imprensa Jovem da rede municipal de educação de São Paulo. 2023. 233 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Esta tese foi elaborada em meio a tempos muito conturbados. Os nomes que aqui menciono ajudaram a amenizar o sofrimento envolvido neste processo.

A Deus.

Aos meus pais, Cláudia e Humberto, por proporcionarem as condições para que eu pudesse concretizar esta empreitada.

À minha noiva, Ana Beatriz, pelo amor e companheirismo, compartilhando comigo todos os desafios e todas as conquistas da vida.

Ao meu orientador, professor Ismar Soares, pela imensa generosidade em me acolher e pela oportunidade extraordinária de convivência e muito aprendizado.

Aos professores, formadores e alunos da rede pública de educação de São Paulo, por dividirem seu tempo e suas histórias comigo.

Aos colegas diretores, da área administrativa, conselheiros, associados e parceiros da ABPEducom, pela troca de experiências e pela confiança.

Aos colegas do NCE, pelas vivências e debates, em especial ao seu coordenador, professor Claudemir Viana.

Aos professores, funcionários e colegas da ECA, pela companhia nesta árdua jornada que é o doutorado.

Ao professor Marciel Consani, pelo apoio e pelas conversas. Ainda me lembro do dia em que você me disse: “Bem-vindo ao CCA!”.

Aos colegas tutores, gestores, técnicos e da área administrativa do projeto Educom.Saúde-SP, pelo trabalho em parceria.

Aos membros da banca examinadora, pela leitura atenta do trabalho.

Ao meu terapeuta, por ter reforçado a importância de pedir ajuda e escutar com atenção.

A cada um dos professores, colegas e amigos que fizeram parte, em algum momento, da minha trajetória acadêmica e profissional.

À CAPES, pelo apoio financeiro. “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

RESUMO

SALDANHA, F. G. G. **Jornalismo escolar educomunicativo**: uso de linguagens e procedimentos midiáticos pelo Programa Imprensa Jovem da rede municipal de educação de São Paulo. 2023. 233 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

O presente trabalho busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como as práticas profissionais do jornalismo influenciam as práticas pedagógicas dos projetos de Educomunicação da Educação Básica? As hipóteses são de que, na dimensão estética, as mídias tradicionais exerceriam uma influência significativa, enquanto, na dimensão procedimental, as rotinas de produção do fazer jornalístico teriam uma repercussão apenas limitada e superficial. O objetivo geral é investigar os valores ético-estéticos que embasam tais práticas. O objeto empírico é o Programa Imprensa Jovem, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Foram realizadas entrevistas com seis professores vinculados ao programa em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e três ministrantes de formações afins ao Imprensa Jovem, além de um grupo focal com cinco alunos participantes do programa em uma sétima EMEF. Os dados coletados foram codificados em operações de conceituação e classificação com vistas a gerar categorias, com assistência de um *software* de análise qualitativa. A fundamentação teórica do trabalho assenta-se em discussões sobre a comunicação na contemporaneidade, com ênfase na teoria das mediações culturais e na cultura digital; sobre o campo da Comunicação e Educação (C&E), a respeito do qual se apresenta brevemente o desenvolvimento histórico e teórico, com foco no paradigma da Educomunicação; e sobre as possíveis relações entre jornalismo e educação em veículos, escolas ou organizações da sociedade civil. A tese também relata os antecedentes, a criação e os desdobramentos do Programa Imprensa Jovem. Os resultados da análise foram organizados a partir de três instâncias analíticas, sendo elas uma instância institucional (a escola), uma instância midiática (o jornalismo) e uma instância paradigmática (a Educomunicação). Foram identificados os seguintes valores ético-estéticos: afetividade, ampliação do potencial comunicativo, autenticidade, autonomia, confiabilidade, convivência, criticidade, dialogicidade, horizontalidade, intencionalidade educativa, responsabilidade e visibilidade. As discussões dos resultados apontam para uma refutação parcial das hipóteses, no sentido de que, na dimensão estética, os formatos tradicionais são apropriados em uma lógica trans-hegemônica na qual linguagens de outras práticas midiáticas e artísticas são incorporadas; já na dimensão procedimental, docentes e estudantes valorizam e utilizam metodologias clássicas de apuração jornalística para qualificar a aprendizagem. O trabalho conclui que o jornalismo escolar educomunicativo possui características distintas de outras práticas pedagógicas em termos de processos, atores e valores, de modo a constituir um esquema teórico próprio.

Palavras-chave: Educação escolar básica. Educomunicação. Jornalismo escolar.

ABSTRACT

SALDANHA, F. G. G. **Educommunicative scholastic journalism**: use of media languages and procedures by the Youth Press Program of the municipal school system of São Paulo. 2023. 233 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This work seeks to answer the following research problem: how do professional practices in journalism influence the pedagogical practices of Educommunication projects in basic education? The hypotheses are that in the aesthetic dimension traditional media would exert a significant influence, while in the procedural dimension the production routines of journalistic work would have only limited and superficial repercussion. The overall objective is to investigate the ethical-aesthetic values that support such practices. The empirical object is the Programa Imprensa Jovem (Youth Press Program), developed by the Municipal Secretariat for Education of São Paulo City Hall. Interviews were conducted with six teachers linked to the program in Municipal Elementary Schools (EMEFs) and three instructors of Youth Press-related training, in addition to a focus group with five students participating in the program in a seventh EMEF. The collected data were coded in conceptualization and classification operations to generate categories, with the assistance of qualitative analysis software. The theoretical foundation of this work is based on discussions about contemporary communication, with emphasis on the theory of cultural mediations and digital culture; on the field of Communication and Education (C&E), on which the historical and theoretical development is briefly presented, focusing on the paradigm of Educommunication; and on the possible relationships between journalism and education in media outlets, schools or civil society organizations. This text also reports the background, creation, and developments of the Youth Press Program. The analysis results were organized from three analytical instances, namely an institutional instance (school), a media instance (journalism) and a paradigmatic instance (Educommunication). The following ethical-aesthetic values were identified: affectivity, authenticity, autonomy, coexistence, criticality, dialogicity, educational intentionality, expansion of the communicative potential, horizontality, reliability, responsibility, and visibility. Discussions of the results point to a partial refutation of the hypotheses, in the sense that in the aesthetic dimension the traditional formats are appropriated in a trans-hegemonic logic in which languages of other media and artistic practices are incorporated; in the procedural dimension, teachers and students value and use classic methodologies of journalistic verification to qualify learning. This work concludes that educommunicative scholastic journalism has distinct characteristics from other pedagogical practices in terms of processes, actors, and values, in such a way that it constitutes its own theoretical scheme.

Keywords: Basic school education. Educommunication. Scholastic journalism.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Captura de tela do RQDA.....	26
Imagem 2 – Mediações comunicativas da cultura.....	40
Imagem 3 – Mutações culturais comunicativas e contemporâneas.....	41
Imagem 4 – Modelo expandido da cultura da convergência.....	49
Imagem 5 – Símbolo do Programa Imprensa Jovem.....	123
Imagem 6 – Imprensa Jovem entrevista Mauricio de Sousa e Pelé durante 22ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo, em 2012.....	123
Imagem 7 – Alunos do BNE Imprensa Jovem, projeto da EMEF Dr. João Augusto Breves, produzem vídeo para campanha de prevenção do suicídio, em 2019.....	124
Imagem 8 – Mapa conceitual da análise da instância institucional do Imprensa Jovem.....	151
Imagem 9 – Mapa conceitual da análise da instância midiática do Imprensa Jovem.....	166
Imagem 10 – Mapa conceitual da análise da instância paradigmática do Imprensa Jovem...	178
Imagem 11 – Ecossistema comunicativo do jornalismo escolar educacional.....	187

LISTA DE SIGLAS

ABPEducom	Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação
AMI	Alfabetização Midiática e Informacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C&E	Campo da Comunicação e Educação
CMC	Comunicação mediada por computador
ECA	Escola de Comunicações e Artes da USP
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IJO	Imprensa Jovem Online
LED	Laboratório de Educação Digital
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação da USP
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
POED	Professor Orientador de Educação Digital
RAE	Roteiro de Atividade Educomunicativa
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PARTE I – DELINEAMENTO DA PESQUISA	10
1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Objeto e metodologia.....	16
<i>1.1.1 Métodos e técnicas de coleta dos dados</i>	<i>19</i>
<i>1.1.2 Métodos e técnicas de análise dos dados</i>	<i>23</i>
1.2 Estado da arte	27
1.3 Estrutura do trabalho	31
2 COMUNICAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE.....	33
2.1 Da galáxia de Gutenberg à galáxia da internet.....	33
2.2 Mediações: conceito-chave para entender a comunicação	39
2.3 Comunicação na cultura digital	45
2.4 Dataísmo e desinformação	49
3 EDUCOMUNICAÇÃO: PARADIGMA NO CAMPO DA COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO	55
3.1 Uma interface, vários movimentos.....	58
3.2 Educação como um dos campos originários.....	60
3.3 Vertentes teóricas	64
3.4 Especificidades regionais	74
3.5 O paradigma da Educomunicação.....	82
4 JORNALISMO E EDUCAÇÃO	96
4.1 Jornalismo em transformação: hegemonia, contra-hegemonia e trans-hegemonia...97	
4.2 Percepção da realidade e objetividade jornalística	104
4.3 Cidadania e novos papéis do jornalismo	107
4.4 Jornalismo na sala de aula.....	113
5 O PROGRAMA IMPRENSA JOVEM	120
PARTE II – RESULTADOS DA PESQUISA.....	132
6 ESCOLA COMO INSTÂNCIA INSTITUCIONAL.....	133
7 JORNALISMO COMO INSTÂNCIA MIDIÁTICA	152
8 EDUCOMUNICAÇÃO COMO INSTÂNCIA PARADIGMÁTICA	167
9 JORNALISMO ESCOLAR EDUCOMUNICATIVO COMO CATEGORIA CENTRAL.....	179
9.1 Recapitulação e síntese.....	179
9.2 Recomendações	188

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICE A – Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido.....	225
APÊNDICE B – Roteiro de grupo focal com estudantes	228
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com professores	229
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com formadores.....	230
ANEXO – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	231

PARTE I – DELINEAMENTO DA PESQUISA

1 INTRODUÇÃO

Os meios de comunicação têm ocupado lugar central nas relações sociais e econômicas da civilização ocidental, um status que foi mantido com o avanço da digitalização, ainda que com processos intensamente transformados. Em que pese esse poder, autores como Guillermo Orozco-Gómez (2014) nos lembram que é possível, ainda que utópico, ser audiência ou usuário¹ desses meios de formas mais críticas, criativas e participativas, inclusive com inversões de papéis neste espaço entre a recepção e a emissão.

Essa onipresença da mídia não escapa à escola. A partir da presença da publicidade, do entretenimento e da informação – em especial a jornalística – na sala de aula, alunos e professores poderiam igualmente “inverter os papéis” para delas se apropriar, em atividades de aprendizagem, de forma menos passiva. Todavia, alguns autores advertem para o risco de estarmos tentando fugir da lógica dominante, mantendo-nos, contudo, por ela capturados. Era o que previa Maria Aparecida Baccega, uma das principais pesquisadoras do campo da Comunicação e Educação, no Brasil, ao afirmar:

Consideramos que compete à comunicação/educação levar os sujeitos a construir novos modos de atuação na mídia e no mundo. O campo não pode, portanto, ser confundido com atividades em sala de aula que levam os alunos a apenas *reproduzir* o que estão habituados a ver: o modo como se apresenta o telejornal, por exemplo, sobretudo o *Jornal Nacional*. Sua imitação pelos alunos, muitas vezes com o incentivo dos professores, leva à reprodução dos valores hegemônicos (BACCEGA, 2009, p. 27, grifo no original).

Por outro lado, por trás dessa dimensão estética e mais imediatamente apreendida, há um conjunto de procedimentos e metodologias que caracteriza o campo profissional do jornalismo, o que abre espaço para outra frente de reflexões pedagógicas, como aponta a jornalista e educadora midiática Daniela Machado (2021, s.p.):

O caminho da informação, desde a ideia de uma pauta até a publicação da reportagem, é muito similar à trilha que os estudantes podem percorrer na construção de conhecimento. [...] O método jornalístico, desde a ideia de pauta ou da pergunta que se quer responder até a publicação das informações, é um excelente caminho para planejar e organizar uma pesquisa também na escola. No embalo, crianças e jovens acabam aprendendo —e valorizando— o papel do jornalismo como um dos pilares de sustentação da democracia.

¹ Padronizamos a flexão das palavras no gênero masculino, conforme a norma culta da língua portuguesa, mas destacamos que elas podem se referir indistintamente a qualquer gênero.

Às dimensões imagética e procedimental, soma-se – como a autora já sugere na última frase – a dimensão política: interesses próprios dos profissionais e instituições do jornalismo podem levar a discussões, por exemplo, sobre como a defesa da liberdade de imprensa se articularia com uma educação voltada aos Direitos Humanos. Esse debate não necessariamente se confunde com a defesa de valores hegemônicos, tendo em vista que vozes alternativas também compõem o ecossistema midiático.

Ao nos debruçarmos sobre esse assunto, nos perguntamos que contribuições poderiam ser trazidas à discussão a partir dos ideais da Educomunicação, um paradigma caracterizado por suas raízes históricas em comum com a comunicação popular e por um discurso fortemente associado a ideais como cidadania, democracia e participação social. Mais especificamente, nossas dúvidas diziam respeito ao exercício das práticas educacionais implementadas no âmbito da educação formal.

Foi assim que chegamos ao seguinte problema de pesquisa: **como as práticas profissionais do jornalismo influenciam as práticas pedagógicas dos projetos de Educomunicação da Educação Básica?** Trabalhamos com as hipóteses de que, na dimensão estética, as mídias tradicionais exerceriam uma influência significativa nas ações escolares educacionais, enquanto, na dimensão procedimental, as rotinas de produção do fazer jornalístico teriam uma repercussão apenas limitada e superficial.

Nosso objetivo geral é investigar os valores ético-estéticos que embasam práticas pedagógicas educacionais que adotam modelos do jornalismo. Já os objetivos específicos são identificar as linguagens e procedimentos jornalísticos utilizados por professores, formadores e estudantes nessas práticas, além de compreender em que medida os hábitos de consumo de mídia, em especial a jornalística, de educadores e educandos intervêm nos projetos de Educomunicação.

Ao utilizarmos a expressão “valores ético-estéticos” no objetivo geral, entendemos que sistemas de **valores** estão relacionados, como explica Félix Guattari (1990, p. 33), a “modos de produção da subjetividade – isto é, de conhecimento, cultura, sensibilidade e sociabilidade”. Ao longo da história, segundo o autor, tais valores foram profundamente setorizados, levando a distintos polos de referência (o Verdadeiro, o Bem, a Lei, o Capital, o Belo...) que despedaçam e uniformizam a subjetividade. Desse modo, a valorização, que nos traços típicos da era pré-capitalista “era polifônica e rizomática², se bipolariza, se maniqueíza, se hierarquiza,

² Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) definem o rizoma, em oposição à figura hierárquica da árvore ou da raiz, como um sistema caracterizado pelos princípios de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura

particularizando seus componentes, o que de certo modo tende a esterilizá-la” (GUATTARI, 1992, p. 132).

A aceleração do desenvolvimento de novas mídias e tecnologias da comunicação foi decisiva para aprofundar essa bipolarização dos valores e engendrar uma subjetividade coletiva e maquínica em escala industrial:

A subjetividade padronizou-se através de uma comunicação que elimina, ao máximo, as composições enunciativas trans-semióticas (desaparecimento progressivo da polissemia, da prosódia, do gesto, da mímica, da postura, em proveito de uma língua rigorosamente assujeitada às máquinas escriturais e a seus avatares mass-mediáticos). Em suas formas contemporâneas extremas, tal subjetividade tende a se reduzir a uma troca de fichas informacionais, calculáveis por quantidade de bits e reprodutíveis por computador (GUATTARI, 1992, p. 134).

Nesse sentido, nossa opção pelo conceito de **ético-estético**, também baseada em Guattari (1990, 1992), não é fortuita e atende a dois propósitos. O primeiro é fazer a crítica ao dualismo e maniqueísmo desse despedaçamento dos sistemas de valores, apontando para a possibilidade de uma **ressingularização** da subjetividade, com maior diversidade e equilíbrio entre a vida individual e a vida coletiva, em que a padronização dá lugar a um dissenso criador³. Por esse motivo, em nossa metodologia de análise, não compartimentamos os valores em categorias de análise *a priori*; em vez disso, nos apoiamos nas subjetividades que foram trazidas pelas pessoas e materiais pesquisados para chegar a categorias determinadas *a posteriori*, semelhantes ao que Edgar Morin (2011) chamaria de **macroconceitos**, definidos a partir de seu núcleo e não por suas fronteiras.

O segundo propósito é enfatizar duas perspectivas-chave que, ainda na obra de Guattari (1990, 1992) do autor, aparecem substancialmente vinculadas: a **estética**, que aqui se refere à **criatividade** e à potência de sentir, a qual não era entendida como uma esfera autônoma da vida nas sociedades arcaicas, mas que, depois de ter sido marginalizada nas sociedades capitalísticas, hoje começa a ocupar posição privilegiada dado seu papel nos processos de ressingularização; e a **éticopolítica**, uma vez que criatividade implica em **responsabilidade** do criador em relação à criatura e engajamento necessário para desenvolver novas práticas sociais e individuais frente

assnificante (possibilidade de ser rompido), cartografia (forma de mapa) e decalcomania (aversão ao decalque, à reprodução).

³ Vale ressaltar que Guattari (1992, p. 16, grifo do autor) defende que as evoluções tecnológicas, conjugadas a experimentações sociais, podem ser “capazes de nos fazer sair do período opressivo atual e de nos fazer entrar em uma *era pós-mídia*, caracterizada por uma reapropriação e uma ressingularização da utilização da mídia. (Acesso aos bancos de dados, às videotecas, interatividade entre os protagonistas etc...)”.

aos desafios dos novos contextos históricos, em especial para “todos aqueles que estão em posição de intervir nas instâncias psíquicas individuais e coletivas (através da educação, saúde, cultura, esporte, arte, mídia, moda etc.)” (GUATTARI, 1990, p. 21).

Identificamos, na literatura consultada, ocorrências do termo “**princípio**” com sentido semelhante ao que chamamos aqui de valor. Um possível motivo para tanto está em uma explicação proveniente da área do Direito, de Claus-Wilhelm Canaris (2002, p. 86): “a passagem do valor para o princípio é extraordinariamente fluida; poder-se-ia dizer, quando se quisesse introduzir uma diferenciação de algum modo praticável, que o princípio está já num grau de concretização maior do que o valor”. Dada a proximidade dos significados de ambos os conceitos, somos tributários de esforços anteriores cuja relevância está na tentativa de definir princípios norteadores de políticas e ações educativas. Alguns desses trabalhos, inclusive, se vinculam ao paradigma da Educomunicação. Destacamos três deles: os Princípios da Educomunicação Socioambiental definidos no texto-base do Programa de Educomunicação Socioambiental do Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2008); os Princípios Fundantes da Educomunicação constantes em documento ainda no prelo, formulado em 2019 pelo Grupo de Pesquisa “Epistemologia da Educomunicação: fundamentos, metodologia e áreas de intervenção”, vinculado à Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) e do qual participamos; e os princípios éticos, políticos e estéticos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Quanto à justificativa da relevância de nosso trabalho, inserido na linha de pesquisa “Comunicação e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM/ECA/USP), entendemos que a presente investigação aponta para a oportunidade de aprofundamento nos estudos que relacionam o campo da Educomunicação às práticas do jornalismo. Adicionalmente, no âmbito da educação formal, destacamos a frente aberta com a publicação da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** pelo Ministério da Educação⁴. O documento apresenta a comunicação em diversas das competências que elenca, colocando-a inclusive como cerne de uma das competências gerais da Educação Básica:

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

⁴ A versão final da BNCC foi aprovada em 2017, com exceção da parte referente ao Ensino Médio, homologada em 2018.

O documento também apresenta o campo jornalístico-midiático como um dos campos de atuação social do componente curricular Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental:

Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2018, p. 140).

No Ensino Médio, o campo segue presente, com o intuito de promover a progressão das aprendizagens e habilidades anteriormente desenvolvidas, consolidando e complexificando-as, tendo as práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) como eixos de integração:

No Ensino Médio, enfatiza-se ainda mais a análise dos interesses que movem o campo jornalístico-midiático e do significado e das implicações do direito à comunicação e sua vinculação com o direito à informação e à liberdade de imprensa. Também estão em questão a análise da relação entre informação e opinião, com destaque para o fenômeno da pós-verdade, a consolidação do desenvolvimento de habilidades, a apropriação de mais procedimentos envolvidos nos processos de curadoria, a ampliação do contato com projetos editoriais independentes e a consciência de que uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia. Aprofundam-se também as análises das formas contemporâneas de publicidade em contexto digital, a dinâmica dos influenciadores digitais e as estratégias de engajamento utilizadas pelas empresas (BRASIL, 2018, p. 503).

Segundo Ismar Soares (2018, p. 11), apesar dos conflitos entre distintos grupos – devido às contundentes posições de apoio e contestação – que marcaram as discussões durante a elaboração da BNCC, essa política pública tem o potencial de criar “tempos e espaços que se abrem a programas pedagógicos favorecedores de práxis⁵ essencialmente valorizadora da ação

⁵ **Práxis** é um conceito que remete às Teses sobre Feuerbach, de Karl Marx (1998, p. 100), que discutiam a síntese entre teoria e prática. Afirma a tese II: “A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a

comunicativa dos alunos e dos professores no cotidiano da escola, enquanto sujeitos portadores do direito à fala”.

Na sequência, apresentamos nosso objeto de estudo e as escolhas metodológicas que balizaram esta pesquisa, bem como o levantamento de investigações em nível de mestrado e doutorado relacionadas ao nosso objeto de estudo.

1.1 Objeto e metodologia

Para avançar além do senso comum, a ciência adota uma série de operações que têm por objetivo transformar o objeto real – inalcançável, dada a limitação humana dos nossos sentidos – em **objeto científico**, lançando mão de pressupostos teóricos e técnicas de investigação. Este objeto, em um primeiro momento, pode ser dividido em dois componentes, conforme explica Maria Immacolata Lopes (2003). A fundamentação teórica e a problematização da pesquisa fornecem os conceitos que permitem delimitar o **objeto teórico** dentro de determinado paradigma. Tais conceitos são transformados em indicadores empíricos (fatos observáveis) que viabilizam a coleta de dados e, a partir da sua análise, fazem emergir a descrição do fenômeno que caracteriza o **objeto empírico**. Na etapa final da pesquisa, os objetos teórico e empírico são integrados em uma totalidade que resulta num objeto científico a ser integrado a um campo do conhecimento maior.

Os conceitos de objeto teórico e empírico são semelhantes, respectivamente, às noções de **universo geral** e **universo de análise** colocadas por Álvaro Pires (2008). Este corresponde a uma população diretamente observável pelo pesquisador, a partir da qual ele seleciona seu *corpus* empírico, enquanto aquele se encontra em um patamar mais teórico e global. A passagem do segundo para o primeiro se dá por meio de **generalização analítico-teórica**, que resulta em proposições teóricas empiricamente fundamentadas passíveis de serem aplicadas para explicar outras situações: “trata-se de pesquisar isto para basear um aquilo; é a ideia de *extrapolar, deslocar, transcender, colocar em relação*, ou ainda dar uma *ideia* ou um *esclarecimento* sobre alguma outra coisa com a ajuda de um ou de vários elementos que possam se referir a isso” (PIRES, 2008, p. 163, grifos do autor). Antes dessa etapa, porém, como nem sempre é possível observar diretamente o universo de análise em sua totalidade, muitas vezes é

realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica”. Em geral, nos textos sobre a Educomunicação, “práxis” é utilizado com o sentido dado ao termo por Paulo Freire (1987) para remeter à união entre reflexão e ação sobre o mundo com o intuito de transformá-lo, a partir de uma teoria que necessariamente o ilumine.

preciso selecionar uma amostra operacional representativa de uma população, para só então dar-se a passagem da amostra ao universo de análise por meio de **generalização empírico-analítica**.

Para esta pesquisa, optamos por uma amostragem qualitativa, não probabilística e por casos múltiplos e por homogeneização, com uma coleta horizontal de dados que busca a acumulação de casos, conforme explica Pires (2008). Priorizamos a diversificação interna (intragrupo), com vistas a alcançar a saturação empírica, isto é, o ponto em que prosseguir com a coleta não acarretará novas informações e que é possível “fazer o giro” do universo de análise, alcançando a generalização empírico-analítica.

Assim, o objeto teórico (ou universo geral) pode ser entendido como o **uso de linguagens e procedimentos do jornalismo em práticas pedagógicas educacionais**. Por sua vez, o objeto empírico (ou universo de análise) constitui-se em uma iniciativa que atende toda uma rede pública de ensino e, portanto, é representativa do objeto teórico estudado: o **Programa Imprensa Jovem**, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP).

Nossa tese apresenta resultados de uma **pesquisa qualitativa**. Robert Yin (2016) apresenta cinco características que buscam definir trabalhos qualitativos em sua diversidade metodológica: estudar o significado da vida das pessoas nas condições em que vivem; representar as visões e perspectivas dos participantes do estudo; abranger condições contextuais (sociais, institucionais e ambientais) da vida das pessoas; explicar acontecimentos por meio de conceitos existentes e emergentes; e utilizar dados de diversas fontes de evidência (triangulação). Quanto ao seu objetivo geral, segundo a tipologia de Antonio Carlos Gil (1999), o trabalho possui natureza fundamentalmente **explicativa**, que procura identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos.

Cabe registrar que nossa pesquisa foi profundamente impactada pela COVID-19, doença infecciosa causada pelo SARS-CoV-2, também conhecido como novo coronavírus. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou que o surto da COVID-19, já considerado uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), mais alto nível de alerta da organização, havia se tornado uma pandemia (OPAS, 2020). Medidas de distanciamento social⁶ foram adotadas para conter a transmissão do vírus e sendo

⁶ “Distanciamento social é a diminuição de interação entre as pessoas de uma comunidade para diminuir a velocidade de transmissão do vírus” (UFRGS, 2021, p. 66). Tais medidas não devem ser confundidas com quarentena, aplicada a pessoas presumivelmente expostas a doença contagiosa, ou *lockdown*, que é o isolamento de um determinado perímetro por um curto período de tempo.

flexibilizadas ou reforçadas em cada região por pelo menos dois anos, conforme as oscilações no número de casos e mortes. Até o momento em que redigíamos esta tese (janeiro de 2023), a doença já tinha causado mais de 6,7 milhões de mortes em todo o mundo, sendo 695 mil apenas no Brasil (CORONAVIRUS..., 2023). Em livro publicado no mês seguinte ao comunicado da OMS, Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 31) apontou como a ordem capitalista e as agressões ao meio ambiente conduziram à pandemia e podem conduzir a outras catástrofes, a não ser que uma nova articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios viabilize “uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta”.

Assim, além de redimensionarmos operações de coleta e análise previstas originalmente no projeto de pesquisa, estabelecemos um recorte temporal para limitar o objeto às ações executadas no período compreendido entre os anos de 2018 e 2019, uma vez que o Programa Imprensa Jovem foi paralisado no início da pandemia devido à suspensão das aulas presenciais. Os trabalhos foram retomados apenas no segundo semestre de 2021 e é possível que, desse momento em diante, o programa venha a se caracterizar como um fenômeno muito distinto, que não poderia ser destrinchado a tempo para esta tese, mas que pode constituir objeto de estudos futuros.

Conforme as normas do Conselho Nacional de Saúde, nossa pesquisa foi submetida para análise do sistema CEP/CONEP⁷, tendo recebido o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 18487819.0.0000.5390 e sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da USP em 10 de setembro de 2019, conforme parecer consubstanciado disponível no Anexo ao fim deste trabalho. Empregamos o processo de obtenção e registro do consentimento e assentimento livre e esclarecido, com a entrega dos respectivos termos e a coleta de assinatura em tais documentos, conforme Apêndice A. Informações privadas e de identificação dos participantes da pesquisa foram mantidas em sigilo.

⁷ CEP é sigla de Comitês de Ética em Pesquisa, cada um vinculado à sua instituição. CONEP é sigla de Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, instância máxima desse sistema.

1.1.1 Métodos e técnicas de coleta dos dados

Os procedimentos técnicos de coleta e análise de dados que constroem o objeto científico a partir da realidade, como ensina Luís Mauro Sá Martino (2018, p. 130, grifos do autor), exigem convertê-la “em *códigos*⁸ que possam ser compreendidos pelos sentidos e *armazenados* para seu estudo e compreensão. Ou seja, para entender a realidade, a primeira atitude é desmontá-la – com isso, ela deixa de ser ‘realidade’ no sentido mais estrito da palavra, e se torna uma construção de quem pesquisa”. Em outras palavras, as situações e acontecimentos que são objeto de uma pesquisa só podem ser analisados a partir de documentos ou artefatos que estão a eles ligados – sejam eles textos, imagens, áudios, vídeos, *sites* ou outros – e que constituem “a base a partir de onde tiramos os dados necessários para formar o objeto de pesquisa. Na prática, é a parte ‘física’, ‘concreta’, ‘real’ ou qualquer outro termo semelhante, a partir da qual teremos as informações necessárias para o estudo do objeto” (MARTINO, 2018, p. 131). Isso vale mesmo para observações *in loco* ou entrevistas, que precisam gerar registros (escritos, fotográficos, audiovisuais etc.) para serem aproveitados.

O uso de diferentes tipos de fontes – ou, no mínimo, de fontes independentes do mesmo tipo – durante a coleta e análise de dados ajuda a reforçar a validade do estudo, tendo em vista o princípio da triangulação, que se refere, conforme explica Yin (2016, p. 94), “ao objetivo de buscar ao menos três modos de verificar ou corroborar um determinado evento, descrição, ou fato que está sendo relatado por um estudo”. De acordo com o autor, essa busca pela convergência de resultados pode ser entendida inclusive mais como uma atitude mental do que propriamente uma técnica metodológica.

Procedemos com a amostragem adaptando a técnica de “amostra por bola de neve” (*snowball sample*), ideal para situações, por exemplo, em que o acesso aos dados é difícil devido à natureza dispersiva do grupo analisado. Por meio desta técnica, o primeiro informante ou especialista indica o contato do próximo ao pesquisador, e assim sucessivamente (PIRES, 2008).

Com apoio do Núcleo de Educomunicação da SME/SP, enviamos um questionário *online* para 23 formadores credenciados no edital de 2017 (além do coordenador do órgão, que também atua nas formações), conforme listagem providenciada pelo próprio Núcleo. Orientamos que o formulário deveria ser preenchido apenas se o formador tivesse atendido

⁸ Aqui, o autor se refere a “códigos” como materiais que armazenam cultura humana e não como rótulos que constituem o processo analítico de codificação, a ser abordado na próxima subseção.

projetos⁹ de Imprensa Jovem em 2018 e 2019. No questionário, perguntamos a temática das formações ministradas e incluímos a seguinte questão: “Você poderia sugerir o nome de até 5 escolas que desenvolveram projetos de Imprensa Jovem nos anos de 2018 e 2019 e que, em seu ponto de vista, fizeram um uso significativo da linguagem jornalística e dos procedimentos jornalísticos?”. Oito formadores responderam ao formulário¹⁰, mencionando um total de 25 diferentes instituições de ensino (três delas são escolas de Educação Infantil, fora do escopo da nossa pesquisa). Visando obter uma amostra mais reduzida e menos dispersa, selecionamos as unidades educacionais mencionadas por pelo menos dois formadores, chegando a uma lista final de seis Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), sendo duas localizadas na zona leste, duas na zona sul, uma na zona norte e uma na zona oeste. Finalmente, entrevistamos remotamente o professor orientador do projeto de Imprensa Jovem em cada uma dessas escolas no segundo semestre de 2021.

Para alcançar a saturação empírica, julgamos relevante incluir também formações promovidas pelo Núcleo de Educomunicação em nossa amostragem. Como a temática é diversa e elas atendem professores de toda a rede (e não apenas aqueles que atuam no programa), selecionamos apenas as duas formações que possuíam a expressão “Imprensa Jovem” em seus nomes, quais sejam: “Imprensa Jovem Online – Telejornalismo” e “Imprensa Jovem Leitura Crítica de Mídia”. Aqui, continuamos respeitando o recorte temporal de 2018 e 2019 e considerando apenas as formações oferecidas neste período. Do total de sete formadores responsáveis pelas formações selecionadas que responderam ao questionário, optamos por reduzir a amostra aos três que possuíam graduação na área de Comunicação e cuja formação acadêmica, portanto, estava mais próxima ao problema desta pesquisa. Estes foram entrevistados, igualmente, de forma remota e no segundo semestre de 2021.

Sentimos ainda a necessidade de incluir nesta investigação a voz dos estudantes, sem intermediação, por reconhecer, como pesquisadores em Educomunicação que somos, a autonomia das crianças e adolescentes nos processos de aprendizagem e os entender como sujeitos de direitos, em linha com o que afirma o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2021a). Por isso, a coleta de dados incluiu ainda a gravação de um grupo focal que promovemos junto aos alunos participantes do Imprensa Jovem de uma sétima EMEF, também

⁹ Projetos são esforços temporários, com início e término definidos, enquanto programas são grupos de projetos gerenciados de modo coordenado (UM GUIA..., 2013). Em geral, projetos escolares têm entre suas características a de serem: “Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista)” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 82). Deste ponto em diante, usaremos “programa” para nos referir ao conjunto de projetos de Imprensa Jovem realizados cada um em uma escola da rede municipal.

¹⁰ Outros três responderam, mas não souberam sugerir escolas; mais dois indicaram não ter atendido projetos de Imprensa Jovem no período mencionado.

localizada na zona leste, indicada pelo coordenador do Núcleo de Educomunicação da SME/SP, Carlos Lima. Esse grupo focal, composto por cinco estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, foi realizado de forma presencial em novembro de 2019. No Apêndice B, apresentamos o roteiro que utilizamos. Devido às limitações impostas pela pandemia, ficou inviabilizada a promoção posterior de grupos focais em outras escolas.

As entrevistas com professores e formadores foram individuais, em profundidade e semiabertas. As conversas foram gravadas para posterior transcrição. As questões foram estruturadas em torno da participação nos projetos educomunicativos (tarefas, motivações, opiniões, aprendizados) e dos hábitos de consumo de mídia digital e jornalística – nos dois casos, os professores deveriam se referir tanto às próprias experiências quanto às de seus alunos. Os roteiros são apresentados nos Apêndices C e D.

Edgar Morin (1973, p. 116) define entrevista como “uma comunicação pessoal tendo em vista um objetivo de informação”. Para o autor, o que diferencia a entrevista científica daquela realizada no contexto da psicologia clínica ou do jornalismo é o seu enquadramento em um sistema metodológico, hipotético e verificador. Ainda assim, em qualquer domínio que esteja, ela sempre possuirá, para além da dimensão informativa, um caráter psicoafetivo que pode modificar a informação, seja com efeitos positivos (como no caso de um tratamento clínico) ou negativos (é o caso da ciência, em que esta distorção compromete a validade ou fidelidade da entrevista¹¹).

Segundo a tipologia proposta por Jorge Duarte (2005, p. 63), a entrevista semiaberta, característica da pesquisa qualitativa, utiliza questões semiestruturadas, organizadas na forma de um roteiro, que admitem respostas indeterminadas (e não necessariamente previstas, como no caso dos questionários) e se originam no problema de pesquisa, buscando tratar da amplitude do tema:

Nesse percurso de descobertas, as perguntas permitem explorar um assunto ou aprofundá-lo, descrever processos e fluxos, compreender o passado, analisar, discutir e fazer prospectivas. Possibilitam ainda identificar problemas, microinterações, padrões e detalhes, obter juízos de valor e interpretações, caracterizar a riqueza de um tema e explicar fenômenos de abrangência limitada.

¹¹ Jorge Duarte (2005, p. 67) sustenta que a validade de uma investigação científica baseada em entrevista é obtida por uma cuidadosa construção metodológica, aliada à triangulação de dados, que garanta a adequação dos instrumentos propostos, ao passo que a sua confiabilidade está ligada à descrição detalhada dos procedimentos de pesquisa e ao uso fundamentado das respostas obtidas, assegurando a reprodutibilidade dos resultados.

O autor ressalta que a entrevista em profundidade não se coaduna com uma abordagem estatística, mas sim com a descritiva ou a explicativa. Por este motivo, estudos que a utilizam tendem a substituir o teste de hipóteses pelo uso de pressupostos a orientar o trabalho de campo. Neste sentido, a amostra também não é definida por critérios de representação estatística, mas sim de diversificação e relevância das fontes (independentemente de seu cargo ou poder político, uma vez que pessoas em papéis de menor hierarquia social podem fornecer descrições mais desinteressadas e, dessa forma, mais úteis). A qualidade das indicações de entrevistados, portanto, é mais importante que a quantidade.

O pesquisador deve tomar certas precauções no decorrer do processo de entrevista, tanto no sentido de que estabelecerá necessariamente uma relação social com o entrevistado (geralmente assimétrica), quanto de que a realidade não é captada com neutralidade, mas sim construída. Pierre Bourdieu (1997) propõe uma postura de reflexividade como caminho para evitar armadilhas. Contra uma possível violência simbólica, ele defende uma escuta ativa e metódica que considere toda a complexidade do processo, incluindo, por exemplo, o fato de que a fonte pode se sentir censurada diante do gravador ou tente impor uma imagem de si que o favoreça. Assim, o autor sugere que, num esforço de objetivação participante, o pesquisador auxilie “o pesquisado num esforço doloroso e gratificante, ao mesmo tempo, para tornar visíveis as determinações sociais de suas opiniões e de suas práticas no que elas podem ter de mais difícil a reconhecer e a assumir” (BOURDIEU, 1997, p. 702). Ou nas palavras de Morin (1973, p. 123): “O entrevistador deve possuir num grau raro os dotes de objetivação e de participação subjetiva. O que significa que o pesquisador deveria estar à altura do papel de confessor leigo da vida moderna”.

Já quanto à ilusão de ser possível captar um discurso natural e espontâneo, é também Morin (1973, p. 121) que aponta como a palavra é a mais duvidosa e rica das fontes, demandando do investigador “aptidão para decifrar a mensagem do entrevistado, em sua possibilidade de estabelecer uma comparação, [...] [e] capacidade para transformar em dados científicos um documento humano em bruto”. Para Bourdieu (1997), a saída é optar por uma construção realista, na qual o pesquisador não só admite que até a mera transcrição da entrevista já implica interpretação e reescrita, como reconhece que possui um ponto de vista próprio e “não pode re-produzir [sic] o ponto de vista de seu objeto, e constituí-lo como tal, re-situando-o [sic] no espaço social, senão a partir deste ponto de vista muito singular (e, num sentido, muito privilegiado)” (BOURDIEU, 1997, p. 713).

O grupo focal com os alunos seguiu a mesma dinâmica de gravação e transcrição, com roteiro semelhante ao das entrevistas com os professores. Segundo Rosaline Barbour (2009, p. 21), esta técnica propicia que experiências e perspectivas variadas sejam colocadas em debate, cabendo ao pesquisador estimular os participantes para que interajam entre si e não somente com o moderador: “ainda que a atenção à interação grupal se refira ao processo de moderar discussões, com o pesquisador se atendo às diferenças em perspectivas ou ênfases dos participantes e explorando-as, também está associada à importância de observar as interações do grupo”. Grupos focais possuem algumas desvantagens, como uma perda em profundidade devido à obtenção de menos informações por participante, mas também vantagens consideráveis, como um ganho em eficiência e o fato de que certos grupos podem se expressar com mais facilidade em uma situação coletiva do que numa entrevista individual (YIN, 2016).

1.1.2 Métodos e técnicas de análise dos dados

O método de análise elegido para o material coletado é o de **codificação**, conforme apresentado na obra de Anselm Strauss e Juliet Corbin (2008). As técnicas propostas por estes autores têm por objetivo produzir o que chamam de **teoria fundamentada**, isto é, uma teoria que é derivada da análise cuidadosa dos dados e não de conceitos preconcebidos. Sem deixar de reconhecer a importância deste tipo de abordagem na pesquisa qualitativa, optamos por não adotar tal perspectiva metodológica em sua integralidade, mas sim por partir de um arcabouço teórico preexistente e lançar mão de apenas parte dos procedimentos sugeridos pelos autores. Em defesa desta postura, devemos pontuar, em primeiro lugar, que o objetivo de estender uma teoria existente (como é o caso da nossa pesquisa) é considerado, na referida obra, como justa exceção à ideia de desenvolver teoria fundamentada. Em segundo lugar, os próprios autores confirmam que técnicas devem ajudar, mas não conduzir a análise, uma vez que esta é considerada um processo com aspectos criativos, quase artísticos. Assim, levando em conta que a obra encoraja um uso criativo do próprio repertório nela veiculado, consideramos justificada a opção metodológica apresentada.

A codificação é uma ferramenta que possibilita avançar da mera descrição da realidade para a construção de teoria, o que vai ao encontro do que coloca Lopes (2003) quando define o que é **análise interpretativa**, aquela em que a pesquisa atinge de fato sua condição de cientificidade. Tentando estabelecer um paralelo entre os autores, entendemos que, quando Strauss e Corbin (2008) dividem a codificação em **conceituação** e **classificação**, estão

proporcionando respectivamente operações de descrição e interpretação, como afirma Lopes (2003, p. 152): “A análise descritiva visa à reconstrução da realidade do fenômeno por meio de operações técnico-analíticas que convertem os dados de fato em dados científicos. A análise interpretativa visa à explicação do fenômeno mediante operações lógicas de síntese e de amplificação levando a análise a um nível superior de abstração e generalização”.

Na conceituação, fenômenos são **rotulados**, de forma abstrata, permitindo agrupar fatos, objetos ou ações/interações sob um único nome, que pode ser dado pelo pesquisador ou extraído a partir das palavras de um entrevistado (nesta circunstância, o rótulo é chamado de **código *in vivo***). Neste processo, a percepção do analista pode diferir daquela relacionada ao senso comum e possibilitar a criação de explicações teóricas: “Queremos ver novas possibilidades nos fenômenos e classificá-las de uma maneira que outras pessoas talvez nunca tenham pensado antes (ou, se consideradas previamente, não foram sistematicamente desenvolvidas em termos de propriedades e dimensões)” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 107). Aqui, convém apontarmos mais uma ponte com Maria Immacolata Lopes (2010, p. 36), desta vez levando em conta o conceito de reflexividade epistêmica como uma permanente autocrítica do pesquisador sobre a relação entre sujeito e objeto de conhecimento, revelando “que o objeto não se deixa apreender facilmente, uma vez que é regido por uma complexidade constitutiva que o torna opaco e exige operações intelectuais propriamente epistemológicas e teóricas para a sua explicação”. Compreende-se, assim, que a conceituação está incluída nestas operações que possibilitam construir dados científicos.

Por sua vez, ainda segundo Strauss e Corbin (2008), a classificação é o processo de reagrupar os conceitos sob termos explicativos, isto é, **categorias**, que passam a descrever **fenômenos** (padrões de fatos ou ações/interações) e podem ser desenvolvidas em **propriedades** (características ou atributos) e **dimensões** (localização de uma propriedade em uma escala). Ao fazer comparações, o pesquisador consegue discernir variações nos padrões encontrados nos dados. Isto é importante porque um esquema teórico aumenta seu poder explanatório quando suas categorias contemplam maior nível de variabilidade, permitindo acolher casos extremos e explicar aparentes contradições. Quando tais variações não emergem facilmente dos dados, aconselha-se realizar amostragem teórica, isto é, buscar propositalmente casos que propiciem observar diferenças e similaridades. No momento em que as categorias estão suficientemente desenvolvidas em termos de variabilidade e deixam de surgir novas propriedades e dimensões

a partir dos dados, recomenda-se encerrar a coleta de dados, uma vez que se alcançou o ponto de saturação teórica¹².

Também de acordo com Strauss e Corbin (2008), o processo analítico pode ser dividido, para fins didáticos, em três principais momentos. A **codificação aberta** é o primeiro deles, no qual a conceituação e a classificação a partir da comparação entre múltiplos casos permite ao analista passar do mais específico para o mais geral. Além da rotulação, isso pode ser alcançado com o auxílio da redação de memorandos (anotações do pesquisador que orientam a análise e registram seus produtos). A codificação aberta pode ser feita por linha, frase ou parágrafo. No caso da nossa pesquisa, a partir das transcrições das entrevistas, fizemos uma codificação **por frase**, associando cada uma delas a um rótulo específico.

A seguir, na **codificação axial**, as categorias (que representam fenômenos em si) são relacionadas às suas subcategorias (que respondem questões sobre o fenômeno). Nesta etapa, em nossa pesquisa, relacionamos entre si os rótulos anteriormente obtidos e começamos a transformá-los em categorias e subcategorias, tendo sempre o auxílio de memorandos para isto. Por fim, na **codificação seletiva**, as categorias são refinadas e integradas a partir de uma categoria central, alcançando finalmente o status de teoria.

Para sustentar o processo de codificação, os autores oferecem um esquema organizacional que chamam de **paradigma**¹³, no qual se articulam três componentes básicos: **condições** (circunstâncias nas quais um fenômeno está situado, podendo ser micro ou macro e causais, interventoras ou contextuais); sob as quais surgem **ações/interações** (táticas usadas pelas pessoas frente a algum problema, podendo ser estratégicas ou de rotina); e a partir das quais resultam **consequências**. Essa perspectiva analítica permite estabelecer associações entre categorias, avançando da descrição para a conceitualização, e apreender um pouco mais da complexidade dos fenômenos ao relacionar estrutura (conjunto de condições) com processo (sequência de ações/interações, que por sua vez podem gerar mudanças no contexto e se tornar parte das condições da próxima sequência de ações/interações). Estes três componentes – condições, ações/interações e consequências – aparecem na codificação como subcategorias.

Para dar conta da complexidade nela envolvida, a codificação é do tipo assistida por computador, por meio da utilização do *software* livre RQDA¹⁴ (*R package for Qualitative Data Analysis*, ou pacote R para Análise Qualitativa de Dados, em tradução livre), criado em 2008

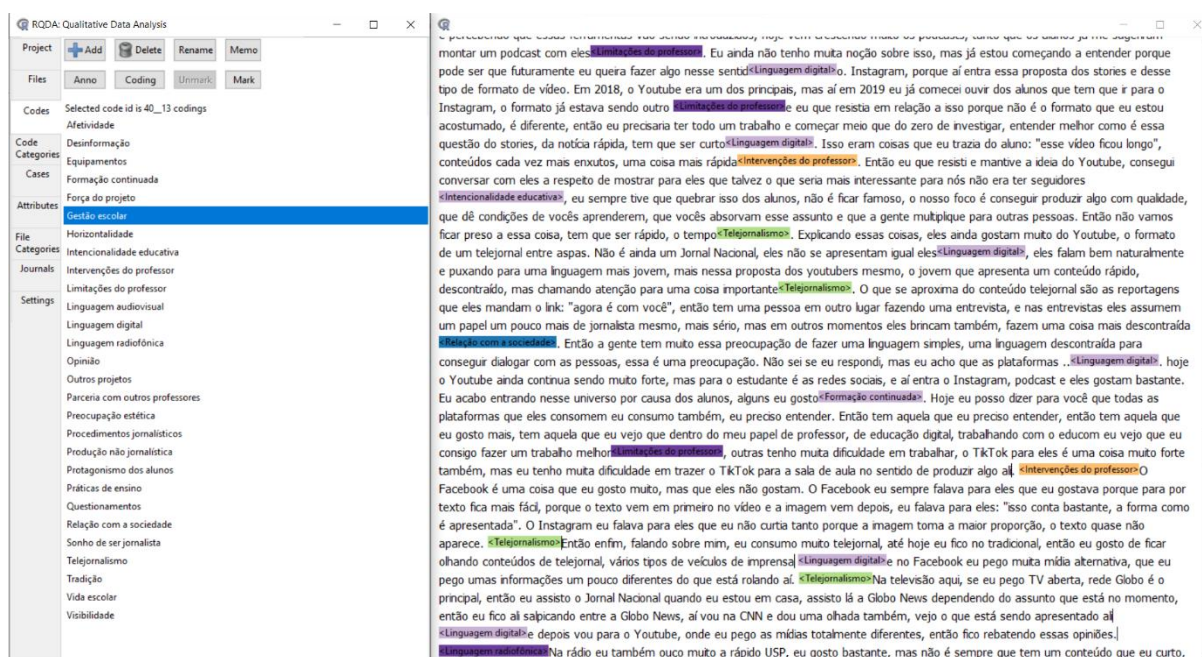
¹² Pires (2008) diferencia saturação teórica e empírica, cada uma correspondendo à sua respectiva generalização, mas nos dois casos com funções metodológica e operacional semelhantes.

¹³ Em geral, nosso trabalho utiliza o conceito de paradigma com o sentido atribuído por Morin (2005) e explicado no Capítulo 3.

¹⁴ Disponível em: <https://github.com/RQDA/RQDA>. Acesso em: 2 fev. 2023.

por Ronggui Huang e em desenvolvimento ativo até 2021. Trata-se de um programa que utiliza a linguagem R, voltada à computação gráfica e estatística, para a análise de dados textuais. Apesar do nome, o *software* também permite análises quantitativas e mistas. Por meio da interface gráfica de usuário do programa, é possível realizar todas as operações metodológicas que apresentamos nesta seção, uma vez que existem opções para criação e recuperação de documentos, códigos, categorias e memorandos, além de categorias de documentos, casos (para análise comparativa) e atributos. Uma captura de tela do RQDA, obtida enquanto utilizávamos o programa durante nossa análise, é apresentada na Imagem 1 a seguir. A janela do lado esquerdo exibe as categorias na parte superior e os rótulos (códigos, na nomenclatura do programa) na parte inferior. Já a janela do lado direito mostra o texto que está sendo codificado.

Imagem 1 – Captura de tela do RQDA



Fonte: elaboração própria

Finalmente, produzimos relatos descritivos e interpretativos com base no resultado das codificações e na sua contraposição ao nosso quadro teórico de referência. Esses relatos são apresentados na segunda parte deste trabalho.

1.2 Estado da arte

Em preparação para a nossa investigação, fizemos o levantamento de todos os trabalhos de conclusão de mestrado e doutorado defendidos a partir de 2013 e cadastrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁵ que possuíssem, em qualquer campo do seu registro, pelo menos um termo relacionado à Educomunicação juntamente a um termo relacionado ao Jornalismo¹⁶. Dos 55 trabalhos retornados, selecionamos pesquisas empíricas, não ensaísticas, que abordam consistentemente essas temáticas e cujo objeto está circunscrito à Educação Básica, chegando a um total de 13 trabalhos (11 dissertações e 2 teses) de 11 programas de pós-graduação. Na sequência, apresentamos as principais tendências identificadas nesse conjunto e citamos os trabalhos relacionados a elas.

Dentre as pesquisas que tiveram como objeto a **mídia impressa**, mais especificamente o jornal escolar, destacamos a dissertação de Alexandra Santos (2014, p. 108), que, a partir de entrevistas com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma instituição de ensino municipal de Campina Grande (PB), constata a importância dessa proposta “para o ensino e a aprendizagem, pois o seu papel não é de divulgar informes da escola nem de trazer textos já prontos para a sala de aula, mas de estimular as produções textuais dos alunos, para que sejam publicados e lidos por toda a comunidade”. Já o mestrado de Adilson Costa (2013, p. 64), que teve por objeto uma produção elaborada por alunos dos Ensinos Fundamental e Médio de uma escola estadual, levanta a atenção para situações em que o projeto é concebido pela direção da escola como uma estratégia de marketing e as suas etapas de produção não envolvem plenamente os educadores e educandos: “Quando se tem a centralização das decisões das práticas pedagógicas nas mãos de gestores não se qualifica o processo como Educomunicação”. Outros desafios que se referem notadamente ao jornal escolar como ação extracurricular são apontados na dissertação de Valéria Duarte (2014), focada em um projeto desenvolvido por uma organização da sociedade civil com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. No contexto específico do objeto de tal dissertação, alguns desses desafios são: disponibilidade limitada de participação dos professores, devido à jornada de trabalho lotada; problemas de infraestrutura nas escolas; ineficiência de práticas tradicionais de ensino;

¹⁵ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2021 e 12 jan. 2023. Os trabalhos defendidos antes de 2013, anteriormente à criação da plataforma, não foram considerados por não terem seus registros completos disponibilizados.

¹⁶ Expressões de busca utilizadas: (1) educomunica* AND *jornal*; (2) educomunica* AND *jornais; (3) educomunica* AND imprensa.

frequência de encontros e duração do projeto insuficientes; e até mesmo timidez ou falta de interesse de parte dos alunos.

Entre os estudos que enfocaram a **mídia audiovisual**, a pesquisa de mestrado de Alcides Hack (2014) com análise e construção de telejornal, junto a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Brasília, demonstra tanto limitações – como a falta de acesso a aparelhos tecnológicos em casa, até mesmo televisão – quanto as transformações percebidas nos alunos em função de ações educativas mediadas por essa linguagem midiática, como um maior interesse na realização das atividades e o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre o consumo de mídia. Já a dissertação de Neucimeire Souza (2021) relata uma oficina de análise de recepção e produção de material jornalístico televisivo promovida pela pesquisadora com alunos também dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Uauá, no interior do semiárido baiano, em que se incluíram também visitas a emissoras de televisão. O diferencial desta pesquisa foi a seleção, para as atividades de análise de recepção, de reportagens produzidas por uma TV universitária, que se pautavam, conforme explica a autora, em um paradigma de convivência com a realidade local – e não de desvalorização baseando-se nas noções de “combate” e “indústria da seca”, como costuma ser recorrente na mídia. Ainda segundo o relato, a oficina demonstrou “o potencial desses/as meninos/as não só para realizar uma proposta de comunicação diferenciada, mas também para cumprir outras demandas que instiguem suas habilidades e criatividade” (SOUZA, 2021, p. 180).

Também com foco na mídia televisiva, mas a partir de outro formato, a dissertação de Myrian Clark Giannini (2019) relata a realização de *talk shows* com estudantes de Ensino Médio de uma escola profissional e de uma escola técnica estadual, ambas na capital paulista, incluindo procedimentos de apuração e redação típicos do Jornalismo. A autora destaca que a intervenção educacional proporcionou, aos estudantes, a participação em debates emancipatórios que fogem à tradição conteudista de ensino, o desenvolvimento de novas habilidades em um contexto fora da rotina escolar e um maior engajamento devido à perspectiva de apresentar o produto final para a comunidade escolar. Por sua vez, Júlia de Andrade Longo (2021) narra em sua dissertação o desenvolvimento, durante a pandemia e na modalidade virtual, de uma oficina de documentários jornalísticos, junto a alunos também do Ensino Médio de uma escola estadual localizada na Grande São Paulo. A oficina contemplou conteúdos teóricos e atividades práticas, culminando na elaboração de três produções pelos alunos. Pautada pelo conceito de cidadania comunicativa, a autora defende que a oficina colaborou para

desenvolver autoria e autonomia junto aos alunos participantes, em uma perspectiva de emancipação social: “os adolescentes conseguiram, através dos documentários jornalísticos, entrar em contato com sua subjetividade, se colocar como autores, justificar suas reflexões e escolhas de temáticas” (LONGO, 2021, p. 105).

Dois trabalhos exploram as possibilidades específicas da **mídia digital**; por coincidência, ambos foram realizados com turmas de 2º ano do Ensino Médio de escolas estaduais. A pesquisa de mestrado de Daniel Ribeiro (2016) estruturou-se em torno de atividades, em sala de aula e extraclasse, de estudos sobre gêneros textuais jornalísticos e de criação de um jornal escolar digital em instituição de Londrina (PR), o qual, no entanto, reproduzia o formato de um produto impresso tradicional. Já a tese de Manassés Xavier (2018), fundamentada na Teoria Dialógica da Linguagem, desenvolve-se a partir de um projeto de extensão em Campina Grande (PB) que utilizou um *blog* pedagógico alimentado com textos jornalísticos de editoriais políticas (os formatos, mídias e veículos eram variados), os quais eram discutidos com os alunos; estes, em seguida, publicavam comentários sobre os textos no próprio *blog*. Essa metodologia proporcionou que os estudantes percebessem pontos de vistas distintos e construíssem os seus, desenvolvendo “leituras que possibilitaram a presença de valorações, relações dialógicas, comparações e posicionamentos críticos, leituras com marcas linguísticas que inscreveram os alunos em processos de interação discursiva” (XAVIER, 2018, p. 220).

Apenas um trabalho tratou da **mídia radiofônica** em conexão com a Educomunicação e o jornalismo: a dissertação de Cosmo Nascimento (2017) relata a participação de uma escola municipal de São Paulo (SP), em que ele ministrou oficinas, no programa Educom.rádio – iniciativa pioneira de Educomunicação em instituições de ensino, que será retomada em capítulo posterior – no ano de 2004, com o envolvimento de alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). A partir de registros da época e entrevistas realizadas no decurso do seu mestrado, o pesquisador resgata, entre outras atividades, a elaboração de matérias jornalísticas feitas por estudantes e educadores para a rádio escolar, salientando o caráter comunitário das produções e como elas transformaram, nos envolvidos, o senso de pertencimento à escola.

Duas dissertações abordaram o uso de **múltiplas mídias** na educação formal. Uma delas é a dissertação de Suéller Costa (2018), que analisou a produção de jornal mural e boletim informativo impresso com alunos do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Biritiba Mirim (SP) e as produções variadas (jornal impresso, rádio, vídeos, *blog* e páginas em mídias

sociais) da agência de notícias instalada na Sala de Leitura¹⁷ de uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio em Ferraz de Vasconcelos (SP). Na primeira escola, a pesquisadora identifica que a organização dos projetos foi beneficiada tendo em vista sua integração a programas maiores do governo estadual (de oferta de recursos para melhoria das condições de ensino) e de um grupo regional de comunicação (que fornece jornais para uso em sala de aula). Já na segunda escola, ela percebeu desafios da parte dos professores, em função da resistência ao uso de mídias e tecnologias ou da falta de tempo, e da parte dos alunos, que encontravam dificuldades para conciliar uma atividade extracurricular com as demais aulas (embora o projeto fosse realizado durante o horário letivo, ele não integrava os programas das disciplinas e a participação não era obrigatória). A outra dissertação, de Kelly Victor (2014), focou o Programa Imprensa Jovem, que também é o objeto empírico da nossa investigação explicativa. A partir de questionários aplicados aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas municipais integrantes do projeto, a autora conclui que os objetivos estabelecidos pela SME/SP¹⁸ foram alcançados, salientando o nível de autonomia e engajamento propiciado pelo caráter voluntário da adesão dos alunos ao projeto, bem como o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa e com impacto social, amparada na mediação tecnológica.

Finalmente, um trabalho escapa à categorização por tipo de mídia em foco que aplicamos às demais pesquisas. A tese de Debora Steigleder (2021) relata a implementação da disciplina eletiva “Jornalismo Ambiental” para o Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS). O roteiro das aulas, com propostas diversificadas de atividades, procurou contemplar todas as áreas de intervenção que constituem a Educomunicação. A jornalista-educadora responsável pela disciplina, também autora da pesquisa-ação que originou tal tese, reflete sobre o exercício do jornalismo por estudantes de forma lúdica e transitória, distinta da prática profissional, mas apta a intensificar o potencial comunicativo da educação:

¹⁷ No Estado de São Paulo, onde a pesquisa em questão foi desenvolvida, as salas de leitura são espaços nas unidades escolares públicas estaduais que objetivam oferecer aos alunos “oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares [...] [e] espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo” (SÃO PAULO [Estado], 2009, p. 39), sob responsabilidade de um docente. Há discussões sobre se a sala de leitura pode ser considerada uma biblioteca escolar ou não; alguns membros das comunidades escolares consideram que a sala de leitura é menor e não tem um profissional especializado (bibliotecário) responsável por ela (BRASIL, 2011a).

¹⁸ Definidos no artigo 2º da Portaria 5.792/2009 da SME/SP: “I – Promover o protagonismo infanto-juvenil por meio das tecnologias da informação e da comunicação; II – Contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e escritora e das expressões comunicativas dos alunos; III – Possibilitar o desenvolvimento da expressão comunicativa; IV – Contribuir para a integração entre professores, alunos e comunidade” (SÃO PAULO [Município], 2009b, p. 9).

Os estudantes não são jornalistas, mas podem se apropriar de linguagens e procedimentos que os tornem comunicadores comunitários. [...] O fato de os processos realizados em sala de aula durante a experiência no CAP-UFRGS não serem jornalísticos no sentido estrito não invalida a experiência de aproximação com o Jornalismo Ambiental vivenciada pelos educandos que participaram da pesquisa (STEIGLEDER, 2021, p. 159-160).

Um ponto comum nas pesquisas levantadas é a indicação, a respeito das ações educacionais que analisam, tanto dos problemas que tais ações conseguem efetivamente solucionar ou mitigar, quanto das adversidades e obstáculos envolvidos nas implementações dessas iniciativas. Também percebemos que várias delas apontam as habilidades e atitudes que os alunos participantes conseguem desenvolver, em especial aquelas ligadas à autoria e transformação social. Identificamos, ainda, que a maior parte dos trabalhos diz respeito a iniciativas realizadas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, possivelmente por requererem certa maturidade cognitiva da parte dos estudantes.

Os conhecimentos obtidos a partir dessas dissertações e teses auxiliaram no delineamento da pesquisa, antecipando possíveis achados e reforçando os conceitos constituintes da nossa fundamentação teórica. Nosso trabalho procura se distinguir em relação aos demais ao eleger o Programa Imprensa Jovem como objeto (trata-se, segundo nosso levantamento, da primeira tese de doutorado dedicada especificamente a estudá-lo); ao se aprofundar em como se dá a presença das linguagens e procedimentos relacionados ao jornalismo nessa iniciativa; e ao incluir discentes, docentes e formadores como sujeitos pesquisados.

1.3 Estrutura do trabalho

Nossa tese está estruturada em 10 capítulos, incluindo esta introdução. No capítulo 2, “Comunicação na contemporaneidade”, expomos brevemente um histórico sobre a constituição do campo científico dedicado à Comunicação e apresentamos a teoria das mediações culturais como nosso principal substrato teórico. Essa teoria oferece a perspectiva necessária para compreender a ação educacional em sua complexidade. Também oferecemos um panorama a respeito do estabelecimento da cultura digital e, por fim, procurando incluir as contribuições mais atualizadas sobre esse tópico, abordamos os mecanismos por trás do dataísmo e da desordem da informação.

O Capítulo 3, “Educomunicação: paradigma no campo da Comunicação e Educação”, é dedicado a discorrer sobre os vários movimentos que integram o referido campo e seus distintos âmbitos educativos, vertentes teóricas e lugares de origem. Explicamos os motivos pelos quais usamos os termos “paradigma” e “campo” e evidenciamos como esses movimentos se diferenciam conforme seu local de origem e um maior foco na tecnologia ou na mídia. Destacamos o fenômeno de nosso maior interesse, a Educomunicação, detalhando o histórico de sua sistematização e as particularidades de sua manifestação nos ambientes formal, informal e não formal.

No Capítulo 4, “Jornalismo e Educação”, destacamos as principais transformações do jornalismo, como atividade profissional comunicativa, nas últimas décadas. Discutimos como os veículos aderem e/ou se opõem à lógica hegemônica e como o conceito de objetividade direciona suas políticas. Também abordamos a interação entre jornalismo e cidadania e apresentamos algumas iniciativas de Comunicação e Educação que utilizam ou se inspiram em práticas jornalísticas.

Por sua vez, no Capítulo 5, “O Programa Imprensa Jovem”, retratamos em detalhes o nosso objeto empírico, narrando o histórico de sua implementação na rede municipal de educação da capital paulista, desde o projeto Educom.rádio até as suas regulamentações mais recentes, passando pela institucionalização de um Núcleo de Educomunicação na SME/SP.

Os capítulos 6, 7 e 8 descrevem as categorias obtidas a partir da codificação das entrevistas com formadores e professores e do grupo focal com os estudantes. Essas categorias estão organizadas em torno de três instâncias analíticas: escola (instância institucional), jornalismo (instância midiática) e Educomunicação (instância paradigmática). No Capítulo 9, apresentamos um modelo teórico explicativo de nossa categoria central: o jornalismo escolar educacional.

Por fim, no Capítulo 10, elencamos nossas considerações finais, retomando os achados principais da investigação e sugerindo caminhos para pesquisas futuras que possam dar continuidade ao nosso trabalho.

2 COMUNICAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

A comunicação ocupa espaço central na contemporaneidade. Adilson Citelli (2011), por exemplo, aponta que os sistemas e processos comunicacionais são estratégicos para entender os jogos de linguagem, os impactos materiais provocados pela indústria (que fabrica computadores, celulares e televisores) e as demais transformações sociais que caracterizam o ambiente cultural, como os novos ritmos do tempo e espaço e a presença dos nativos digitais¹⁹. Ainda de acordo com o pesquisador, esta lógica também se aplica ao campo da Educação, atravessado pelas relações entre a mídia e a escola, pela alfabetização para a comunicação, pela leitura crítica dos meios e por novos contextos de ensino-aprendizagem.

Neste capítulo, resgatamos um breve histórico do desenvolvimento das mídias e tecnologias de comunicação e dos processos sociais relacionados a elas, além de apontar como o interesse acadêmico a respeito desse objeto se caracterizou por diferentes abordagens e cosmovisões. Dentre os vários enfoques teóricos daí resultantes, explicamos a noção de mediações culturais, que privilegiamos em nossa investigação. Na sequência, destacamos contribuições científicas mais contemporâneas no contexto da cultura digital. Por fim, discutimos implicações do dataísmo e da desordem da informação.

2.1 Da galáxia de Gutenberg à galáxia da internet

A invenção do alfabeto, por volta do ano 700 a.C., estabeleceu uma hierarquia social entre cultura alfabetizada e expressão audiovisual, explica Manuel Castells (1999). Muitos séculos depois, a invenção da prensa tipográfica²⁰ materializou o poder de difusão necessário para o surgimento dos “públicos” e das civilizações nacionais, sendo considerada a grande invenção medieval, ponto de partida para o mundo moderno e a criação de uma nova “galáxia” (ou ambiente tecnológico humano): a **galáxia de Gutenberg**, conforme atesta Marshall McLuhan (1972). Desde então, os meios de comunicação seguiram ocupando lugar central nas relações sociais, econômicas e culturais do mundo ocidental.

¹⁹ O termo foi popularizado por Mark Prensky (2001) para designar os estudantes que cresceram após a disseminação da tecnologia digital no fim do século XX e apresentam padrões de pensamento fundamentalmente distintos em comparação com as gerações anteriores, de “imigrantes digitais”.

²⁰ A criação de Johann Gutenberg, datada de meados do século XV, teve precursores, conforme aponta McLuhan (1972). Os chineses foram, provavelmente, os inventores da tipografia por volta do século VIII, enquanto os coreanos fabricavam tipos fundidos de metal no início do século XV.

Já no início do século XX, a tecnologia elétrica possibilitou o surgimento de novas mídias, como o telégrafo e o rádio, que começaram a ser utilizadas, consoante explica Octavio Ianni (1999, p. 20), por intelectuais, profissionais, empresários, governantes, entre outros, como técnicas sociais poderosas, capazes de “dinamizar, intensificar, generalizar, modificar ou bloquear relações, processos e estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais ativas em todas as esferas da sociedade nacional e mundial”. Este poder é representado pela figura de um **príncipe eletrônico**, assim nomeado em contraposição aos “príncipes” de Nicolau Maquiavel (2019) e Antonio Gramsci (2017b), entendido, ainda de acordo com Ianni (1999), como uma entidade que, embora não monolítica nem homogênea, garante a hegemonia²¹ e soberania dos blocos de poder dominantes, transformando a realidade em símbolos por meio da mídia, num processo de virtualização. Configurava-se, assim, a **sociedade do espetáculo** na acepção de Guy Debord (1997), dominada pela lógica da mercadoria e dependente de uma comunicação que converte o mundo real em imagens e sons, de forma unidirecional e excludente, para satisfazer suas necessidades. A galáxia de Gutenberg começava a se dissolver.

Com o passar das décadas, essas mídias e tecnologias foram se sofisticando, assim como as relações de poder que as envolvem. Logo após a Segunda Guerra Mundial, a TV marcou a revanche definitiva do audiovisual sobre o discurso escrito (uma virada que já havia começado com o cinema e o rádio), ao propiciar a transmissão de imagens de modo sedutor e sensorialmente estimulante, inaugurando o que Castells (1999) chama de **galáxia de McLuhan**. Essa mídia, no entanto, ainda é considerada de massa.

Foi nos anos 1980 que, conforme aponta Lucia Santaella (2003, p. 27), surgem equipamentos e dispositivos, como a TV a cabo, o walkman e o videocassete, que permitem um consumo individualizado e a segmentação da audiência, preparando “a sensibilidade dos usuários para a chegada dos meios digitais cuja marca principal está na busca dispersa, alinear, fragmentada, mas certamente uma busca individualizada da mensagem e da informação”. Neste sentido, a galáxia de McLuhan poderia ser dividida, consoante a autora, entre a **era cultural de massas** e a **era cultural das mídias**.

Finalmente, já quase ao término do segundo milênio, uma nova transformação tecnológica permitirá, pela primeira vez, a integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa. De acordo com Castells (1999), os meios de comunicação em massa e as redes

²¹ A noção de hegemonia na obra de Antonio Gramsci (2017a) – pensador que talvez tenha oferecido a contribuição mais original para o conceito – não é definida de forma concisa e precisa, mas, em linhas gerais, é apontada como a combinação entre o consenso ao qual a população chega a partir da orientação do grupo dominante e a força estatal imposta quando o consenso espontâneo fracassa. Essa combinação é operacionalizada por meio de intelectuais – jornalistas, especialistas, literatos, artistas.

de comunicação mediadas por computador (CMC), especialmente a internet, fundiram-se em um gigantesco sistema multimídia eletrônico que integra a maioria das expressões culturais e constrói um novo ambiente simbólico: a **galáxia da internet** (CASTELLS, 2003). Este sistema consolidou um novo paradigma tecnológico e contribuiu para estabelecer uma nova economia informacional, global e em rede²², baseada em novos modelos de produção e gerenciamento.

Isso não quer dizer que a tecnologia determine a sociedade, algo negado pelo autor. Pierre Lévy (1999) aponta que a tecnologia é uma ênfase na parte artificial e material dos fenômenos humanos, e não uma entidade com existência própria. Por outro lado, não é possível negar a influência das tecnologias sobre a cultura: “uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. [...] Dizer que a técnica condiciona significa dizer que abre algumas possibilidades, que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença” (LÉVY, 1999, p. 25-26). Já para Tony Bates (2017), tecnologias são ferramentas e conexões técnicas que não se comunicam até que recebam comandos, ativações ou interações. Uma tecnologia se torna mídia quando passa a conter formatos e sistemas de símbolos únicos, criados deliberadamente, que transmitem significado e conhecimento e precisam ser interpretados tanto por criadores quanto por usuários finais.

Nesse sentido, as mídias e tecnologias manipulam relações de força na sociedade, podendo ser entendidas como **dispositivos**, no sentido atribuído ao conceito por Michel Foucault (1979, p. 244-246):

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. [...] O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.

²² Segundo Albert-László Barabási (2009, p. 63), a maioria das **redes complexas** na natureza e sociedade (dos mapas de linhas aéreas às interações entre as moléculas de uma célula) são redes sem escala, isto é, que seguem leis de potência: “No âmbito matemático, as leis de potência formulam o fato de que, em muitas redes reais, a maioria dos nós tem apenas poucos *links* e esses numerosos nós pequenos coexistem com poucos *hubs*, nós que possuem um número anormalmente elevado de links. Os poucos *links* que conectam os nós menores entre si não são suficientes para garantir que a rede seja inteiramente conectada. Essa função é assegurada pelos relativamente raros *hubs* que impedem a desagregação das redes reais.”

Ao longo do século XX, o poder proporcionado pelas tecnologias alcançou um novo patamar com as inovações na eletrônica, informática e cibernética que começaram a surgir, graças ao desenvolvimento científico, levando a avaliações de analistas e usuários, como observa Octavio Ianni (1999, p. 21), que “oscilam do otimismo ao pessimismo, passando pela ideia de inocuidade ou de efeitos deslumbrantes. Inclusive se fala em contribuição para o desenvolvimento da democracia; assim como da tirania”.

Foi Umberto Eco (1974) quem fez a distinção mais célebre – que ele mesmo reconhece como injusta, por ser generalista, mas é consideravelmente didática – entre estes dois polos que norteiam as correntes de pensamento a respeito dos fenômenos midiáticos: de um lado os **apocalípticos** que consideram a cultura de massa como intrinsecamente má, vulgar, pervertida pela ordem industrial; do outro, os **integrados** que encaram a indústria cultural de forma otimista, como instrumento de ampla difusão de bens culturais propiciada pelo livre mercado. Para o autor, a real problemática acerca da mídia de massa não é descobrir se ela é boa ou má, mas sim “do momento em que a presente situação de uma sociedade industrial torna ineliminável aquele tipo de relação comunicativa conhecido como conjunto de meios de massa, qual a ação cultural possível a fim de permitir que esses meios de massa possam veicular valores culturais?” (ECO, 1974, p. 50).

Essa dicotomia marcaria, por boa parte do século XX, as diferentes abordagens orientadoras das **Ciências da Comunicação**. De modo geral, com base em Mauro Wolf (1999) e Armand Mattelart e Michèle Mattelart (2014), podemos dizer que suas correntes teóricas constituintes oscilaram, ao longo de boa parte do século XX, principalmente entre duas tendências: uma “escola americana” de pesquisa administrativa (isto é, voltada a atender aos interesses dos “administradores” da mídia), de tradição empírica e inspiração positivista²³, funcionalista²⁴ e instrumental²⁵, com foco sobretudo nos efeitos dos meios de comunicação; e

²³ Consoante Auguste Comte (1978, p. 13, grifo no original), “[...] o caráter fundamental da filosofia positiva é tomar todos os fenômenos como sujeitos a *leis* naturais invariáveis, cuja descoberta precisa e cuja redução ao menor número possível constituem o objetivo de todos os nossos esforços [...]”.

²⁴ O paradigma do **funcionalismo**, conforme explica Robert Merton (1968), observa como uma consequência pode aumentar ou diminuir a adaptação ou ajustamento de um determinado sistema. No primeiro caso, trata-se de uma função; no segundo, de uma disfunção.

²⁵ Nos tempos modernos, para Max Horkheimer (2010), a razão transformou-se em **instrumento**, mais voltada aos meios do que aos fins, de modo que não é preciso sequer examinar a lógica por trás dos pensamentos, mas sim apenas escolher as ideias conforme seu valor para o processo industrial. Como consequência, “tudo isso conduz a uma espécie de materialidade e cegueira, toma-se um fetiche, uma entidade mágica que é aceita ao invés de se intelectualmente aprendida” (HORKEIMER, 2010, p. 28).

uma “escola europeia” de pesquisa crítica²⁶, que busca entender como os meios de comunicação reproduzem relações sociais de poder e dominação.

Em paralelo a essa dicotomia, a transposição de métodos próprios das ciências exatas, na busca por converter estes processos comunicacionais em símbolos quantificáveis, leva ao desenvolvimento das **Ciências da Informação**, amparadas sobretudo na teoria matemática²⁷ e na cibernética²⁸. Grosso modo, os movimentos assentados na Comunicação inclinaram seu olhar para as **mídias**, enquanto aqueles fundamentados na Informação buscaram o foco nas **tecnologias** da comunicação²⁹ – ainda que ambos levem em conta, também, os processos socioculturais a elas relacionados. Numa perspectiva crítica ao que ele considera como uma ideologia tecnicista, Dominique Wolton (2010, p. 59) diferencia informação de comunicação enfatizando que esta última pressupõe negociação e convivência:

A questão da comunicação é o outro. Uma diferença quase ontológica com a informação. Claro que não há mensagem sem destinatário, mas ainda assim a informação existe em si. O mesmo não acontece com a comunicação. Ela só tem sentido através da existência do outro e do reconhecimento mútuo. O destinatário existe desde sempre, mas a ruptura democrática consiste em reconhecer a liberdade e a igualdade dos protagonistas, ou seja, à igualdade do receptor, que pode aceitar, recusar ou negociar a informação. É aí que tudo se complica. Ontem, a comunicação era hierárquica, quase sempre limitada à transmissão, sem possibilidade de discussão de parte do receptor/ator. Hoje, quase todo mundo está em pé de igualdade, negocia e responde.

No caso específico da América Latina, Jesús Martín-Barbero (1980) aponta que, até os anos 1980, predominava nos estudos em Comunicação uma dicotomia semelhante à relatada anteriormente, entre pesquisa administrativa e crítica. De um lado, uma vertente neopositivista que apela à neutralidade e à universalidade como valores da verdadeira ciência; opõe pesquisa e política; e entende que produção de teoria é um luxo reservado aos países ricos (ou “centrais”,

²⁶ De acordo com Theodor Adorno (1972, p. 291), um dos mais notáveis expoentes da **teoria crítica**, gestada entre os pensadores da Escola de Frankfurt: “A importância da indústria cultural na economia psíquica das massas não dispensa a reflexão sobre sua legitimação objetiva, sobre seu ser em si, mas ao contrário, a isso obriga – sobretudo quando se trata de uma ciência supostamente pragmática. Levar a sério a proporção de seu papel incontestado, significa levá-la criticamente a sério, e não se curvar diante de seu monopólio”.

²⁷ A **teoria matemática da comunicação**, desenvolvida por Claude Shannon e Warren Weaver, lida com os aspectos de engenharia do processo comunicativo, sem se deter sobre os aspectos semânticos. Segundo essa teoria, **informação** é a medida de incerteza ou entropia em um sistema de comunicação; portanto, o conceito não se refere a uma mensagem individual (WEAVER, 1953).

²⁸ A **cibernética**, como explica Norbert Wiener (1968, p. 16), é um campo de pesquisa voltado para o problema da comunicação e controle nas trocas de mensagens entre homens e máquinas, e que entende **informação** como “o conteúdo daquilo que permutamos com o mundo exterior ao ajustar-nos a ele, e que faz com que nosso ajustamento seja nele percebido”.

²⁹ Também conhecidas pela sigla TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).

em oposição aos “periféricos”), subserviência explicada pela teoria da dependência³⁰. De outro lado, uma vertente crítica, mas que reduz as transformações culturais a efeitos causados pelos meios e alimenta uma tendência especulativa e de escapismo político, isto é, de falta de comprometimento com a ação. Ou seja: ora fascinação, ora rejeição maniqueísta. No entanto, o autor assevera de maneira contundente que as duas vertentes, embora antagônicas, sustentam-se sobre uma mesma matriz epistemológica funcionalista, baseada em um modelo vertical e unidirecional, que ignora os aspectos histórico-sociais e as contradições e fissuras que constituem o poder.

Como alternativa às teorias administrativa e crítica, começam a surgir na Europa, em meados do século XX, correntes de estudo da Comunicação capazes de responder à inquietação de Eco ao adotar uma perspectiva mais sociológica e antropológica, mais preocupadas com a cultura e o contexto social. Entre elas, destacamos os estudos culturais britânicos, desenvolvidos a partir de Birmingham, na Inglaterra, que apontam, de acordo com Guillermo Orozco-Gómez (2014, loc. 965), para “a possibilidade de ‘equilibrar poderes’, na medida em que há negociações de interpretações e de sentidos por parte de uns e de outros, e a possibilidade de resistir, criticar ou apropriar-se criticamente dos significados dominantes imbuídos nos produtos do intercâmbio”. Já na América Latina, os estudos culturais, juntamente com as pesquisas da área da comunicação para o desenvolvimento³¹, serão revisitados por Martín-Barbero, Orozco-Gómez e outros pesquisadores da região para a construção de uma contribuição original ao campo: a **teoria das mediações culturais**.

³⁰ Elaborada em meados dos anos 1960, a **teoria da dependência** buscava explicar o subdesenvolvimento da América Latina no contexto do desenvolvimento capitalista mundial, desde a colonização até o pós-Segunda Guerra. Conforme afirma Ruy Mauro Marini (2000, p. 146): “A industrialização latino-americana [em meados do século XX] corresponde assim a nova divisão internacional do trabalho, em cujo âmbito se transferem aos países dependentes etapas inferiores da produção industrial [...], reservando-se para os centros imperialistas as etapas mais avançadas [...] e o monopólio da tecnologia correspondente”.

³¹ Segundo Alejandro Barranquero (2007, p. 116), a **comunicação para o desenvolvimento** (ou comunicação para a mudança social), em linha com a crítica central da teoria da dependência, busca ressignificar o conceito de desenvolvimento para entendê-lo “[...] como um processo de mudanças qualitativas e quantitativas experimentadas por um grupo humano, levando ao seu bem-estar pessoal e social em diferentes ordens: política econômica, cultural etc.”. (No original: “[...] como un proceso de cambios cualitativos y cuantitativos experimentados por un grupo humano, conducentes a su bienestar personal y social en diferentes órdenes: político, económico, cultural, etc.”.)

2.2 Mediações: conceito-chave para entender a comunicação

“Mediação” é um termo resistente à explicação em função da dificuldade de se definir a própria Comunicação como objeto de estudo, que tenta ser vislumbrada ora pela epistemologia das ciências matemáticas e físicas, ora pela das ciências sociais e da linguagem, como aponta Luiz Signates (1998, p. 46): “Nesse sentido, a perspectiva das mediações desloca o olhar da comunicação para os sentidos que a transcendem, vinculados à cultura e suas matrizes de significação complexa e múltipla”. No entanto, o autor alerta que mediação também não deve ser confundida com “intermediação”, posto que este conceito, de natureza dualista, reflete um modo positivista de ver a realidade, com separação rígida de categorias.

Robert White (1998, p. 55, grifo no original) resume que, para Martín-Barbero, “os estudos de mídia deveriam focar os *locais* dos quais se podem observar e compreender a *interação* entre a lógica da produção e a da recepção”. Nesse sentido, as mediações constituiriam “um tipo de ‘espaço’, no qual diversas construções de significado podem acontecer, dependendo da lógica cultural do receptor e da possibilidade de negociação que se estabelece para a construção do significado” (WHITE, 1998, p. 55).

Immacolata Lopes (2018) explica que Martín-Barbero reluta em adotar uma definição fechada do conceito de mediações devido à sua opção de cartografar a relação entre comunicação, cultura e política por meio de um método marcado por estratégias de análise crítica e ação política. O resultado são “mapas noturnos” (que só permitem uma “visão de longe”), isto é, diagramas na forma de rizomas³² acêntricos, variáveis e com múltiplas entradas, que oferecem pistas metodológicas com possibilidade de ajustes de rota ao longo do processo de pesquisa:

Mediações, então, referem-se mais ao traçado que conecta em rede os pontos e linhas dispersos, diferentes e distantes que tecem um mapa para uma realidade que é verificada ou para um conceito que é mantido e gerenciado. Daí minha tenaz resistência em definir *mediações*, e minha aposta para ir desdobrando-as e delimitando-as à medida que os processos de comunicação, as práticas culturais e os movimentos sociais *estavam se tornando próximos*, impondo uma relação densa entre o mundo da produção de mídia nas indústrias culturais e os mundos do consumo, massivo, mas diferenciado, ativo e cidadão (MARTÍN-BARBERO, 2018, p. 22, grifos do autor).

³² Deleuze e Guattari (1995, p. 21) apresentam o mapa como parte do rizoma: “O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. [...] Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas; [...] Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’”.

Ainda consoante Lopes (2018), Martín-Barbero lançou, com seus mapas, as bases para uma epistemologia latino-americana que desloca o lugar das pesquisas dos meios para a recepção ou, mais especificamente, para a articulação entre práticas de comunicação e movimentos sociais. Estes mapas foram delineados em diversos momentos da sua produção acadêmica, em especial nas distintas introduções de cada uma das edições da sua principal obra, “Dos meios às mediações”, publicadas em 1987, 1998 e 2009.

Na primeira versão, com foco nas mediações culturais da comunicação, Martín-Barbero (2018) apresenta como mediações básicas, orbitando os elementos centrais que embasam todos os seus mapas (comunicação, cultura e política): um eixo diacrônico ou histórico, entre matrizes culturais e formatos industriais; e um eixo sincrônico, entre lógicas de produção e competências de recepção ou consumo³³. Na segunda versão, o foco muda para as mediações comunicativas da cultura, e submediações são adicionadas: socialidade (modos e usos coletivos da comunicação); institucionalidade (escopo econômico-legal das mídias); tecnicidade (espessura sociocultural das novas tecnologias); ritualidade (ligação simbólica da comunicação com memórias, ritmos e ritos). A Imagem 2 a seguir apresenta uma representação visual deste mapa.

Imagem 2 – Mediações comunicativas da cultura



Fonte: Lopes (2018, p. 54)

A terceira versão do seu mapa noturno, publicada em 2009 e revisada em 2017, passa a se debruçar sobre as mutações comunicativas e culturais contemporâneas. Ainda segundo o

³³ Consoante a obra “Curso de Linguística Geral”, atribuída a Ferdinand de Saussure (2006), **sincronia** diz respeito a aspectos estáticos e **diacronia**, às evoluções. Para o autor, todas as ciências deveriam se ocupar de dois eixos: o eixo das simultaneidades (sincrônico), que exclui a intervenção do tempo e apresenta as relações entre coisas coexistentes, e o eixo das sucessões (diacrônico), composto por todas as coisas do primeiro eixo, mas no qual elas só podem ser consideradas uma de cada vez (“coisa” é o termo utilizado na obra).

autor, são outras as mediações básicas que se apresentam a partir da última atualização. No eixo vertical: a temporalidade, caracterizada pela simultaneidade do atual, isto é, culto ao presente e enfraquecimento do passado; e a espacialidade, decupada em vários territórios – do primitivo (*habitat*), passando pelos territórios conectados e pelo Estado-nação, até a cidade moderna. No eixo horizontal: a sensorialidade, baseada no conceito de *sensorium* proposto por Walter Benjamin, remetendo às diferentes sensibilidades da sociedade, em especial dos mais jovens³⁴; e a tecnicidade, que ganha status de mediação básica nesta versão:

O sentido da tecnicidade não se relaciona à ideia de mero aparato tecnológico, mas à competência na linguagem, às materialidades no discurso que remetem à constituição de gramáticas que dão origem a formatos e produtos midiáticos. A tecnicidade não é da ordem do instrumento, mas da ordem dos saberes, da constituição de práticas produtoras de inovações discursivas, dos modos de percepção social. Afasta-se, portanto, da noção de técnica como mero aparato, recuperando o original sentido do termo grego *techné* (LOPES, 2018, p. 57-58).

Nesta versão atualizada do terceiro mapa noturno, representado visualmente na Imagem 3 abaixo, as submediações (identidades, redes, cidadanias e narrativas) são apresentadas, mas não são individualmente aprofundadas pelo autor:

Imagem 3 – Mutações culturais comunicativas e contemporâneas



Fonte: Lopes (2018, p. 58)

³⁴ Walter Benjamin, por sua vez, comentando a obra de Charles Baudelaire, aborda o conceito ao constatar como as mídias e tecnologias transformaram o “choque” (do clique de um fotógrafo aos anúncios de um jornal) em uma experiência cultural: “Com a invenção dos fósforos em meados do século [XIX] assiste-se à entrada em cena de uma série de inovações que têm um aspecto em comum: desencadeiam com um só gesto um processo complexo composto por uma série de momentos. [...] Assim, a técnica foi submetendo o sistema sensorial [*sensorium*] humano a um treino complexo. E chegou um dia em que o cinema veio corresponder a uma nova e urgente necessidade de estímulos. No cinema afirma-se a percepção sob a forma de choque como princípio formal.” (BENJAMIN, 2015, p. 111)

Orozco-Gómez (2005), por sua vez, procura detalhar o processo de recepção em um modelo de múltiplas mediações, a partir de sua pesquisa sobre a relação entre televisão e telespectador. De modo semelhante a Martín-Barbero, o autor não privilegia o meio, mas sim adota um enfoque integral da audiência, com foco na interação, admitindo o caráter dual da mídia como “um meio técnico de produção e transmissão de informação e uma instituição social produtora de significados, definida historicamente como tal e condicionada política, econômica e culturalmente” (OROZCO-GÓMEZ, 2005, p. 29). As múltiplas mediações propostas pelo referido modelo enquadram-se nos seguintes tipos:

- Videotecnológica: a representação verossímil dos acontecimentos sociais incita reações racionais e emotivas na audiência e naturaliza³⁵ os discursos do produtor. Por outro lado, a influência resultante depende da polissemia³⁶ do conteúdo, da interpretação do público e da coexistência da mídia com outras instituições;
- Cognitiva: a atuação dos sujeitos é pautada por *scripts*, isto é, representações mentais de uma sequência de eventos, orientada a metas, que refletem um consenso social sobre situações concretas. A compreensão sobre esta mediação baseia-se nas teorias do conhecimento que afirmam que o processamento da informação é determinado não apenas por fatores genéticos, mas também socioculturais;
- Situacional: diferentes práticas e configurações sociais influenciam os tempos e espaços em que se dá a recepção da mídia (solitária, em família etc.), de forma que certos tipos de interação são possibilitados e outros impedidos³⁷. Além disso, o processo continua depois que o aparelho é desligado: a interação da audiência com

³⁵ Para Stuart Hall (2003, p. 393), a **naturalização** de um discurso reflete sua “quase-universalidade” em uma cultura, o que não significa que seja uma representação fiel da realidade: “Certos códigos podem, é claro, ser tão amplamente distribuídos em uma cultura ou comunidade de linguagem específica, e serem aprendidos tão cedo, que aparentam não terem sido construídos – o efeito de uma articulação entre signo e referente – mas serem dados ‘naturalmente’ [...]. Mas não devemos deixar que as aparências nos enganem. Na verdade, o que os códigos naturalizados demonstram é o grau de familiaridade que se produz quando há um alinhamento fundamental e uma reciprocidade – a consecução de uma equivalência – entre os lados codificador e decodificador de uma troca de significados”.

³⁶ De acordo com Eni Orlandi (2005, p. 38), a **polissemia** é caracterizada por processos ligados ao “diferente” na formação do discurso, que operam deslocamentos e rupturas: “a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer”.

³⁷ O comentário de Castells (1999, p. 418-9) sobre o papel da mídia de massa na cultura demonstra por que analisar a mediação situacional é crucial: “ser espectador/ouvinte da mídia absolutamente não se constitui uma atividade exclusiva. Em geral é combinada com o desempenho de tarefas domésticas, refeições familiares e interação social. É a presença de fundo quase constante, o tecido de nossas vidas. Vivemos com a mídia e pela mídia.”

outras pessoas, em diferentes espaços, promove “reapropriações” e “reproduções” de sentidos;

- Institucional: cada membro da audiência é participante de diversas instituições (como escola e família) que constituem comunidades de apropriação e esferas de negociação, dentro das quais a interação com a mídia submete-se a diversos enquadramentos e recursos de legitimação;
- Referencial: gênero, idade, etnia, origem social ou geográfica e lugar de residência (território) contribuem para conformar as interações da audiência, seus gostos e possibilidades de acesso a outras atividades culturais.

Marciel Consani (2008) recorre ao campo das Artes para, em um modelo analítico que batizou como *Metáfora da Orquestra*³⁸, identificar um quadro mínimo de elementos constituintes ou estruturais da mediação: agentes, objeto, objetivos, fluxos, espaço e resultados. Para o autor, todos os agentes são **mediadores**, mas com modalidades distintas de atuação, definidas a partir do papel e dos limites a eles reservados, sendo elas a *mediância* e a *mediatividade*:

Posto isso, denominamos *mediatividade* à capacidade do agente para influenciar e conduzir o processo da mediação, enquanto chamamos *mediância* à atitude coadjuvante ou de “menor proatividade” do mediador. [...] É importante esclarecer que esses conceitos não constituem um par de opostos perfeito, isto é, não podem ser considerados antônimos, caso contrário, só precisaríamos de um dos conceitos, pois a ausência (ou negatividade) da qualidade a ele associada poderia ser expressa em termos de grau — maior ou menor. Essa não é nossa intenção, por isso, frisamos que a *mediatividade* equivaleria, na Comunicação, à ação do emissor e a *mediância* à do receptor. Já no campo da Educação, a analogia fica por conta da relação Professor/Educador (*mediativo*) e Aluno/Aprendiz (*mediante*) (CONSANI, 2008, p. 167, grifos do autor)³⁹.

³⁸ Embora não citada explicitamente pelo autor, percebemos uma correlação com o **modelo orquestral de comunicação**, sistematizado, a partir de premissas teóricas do estruturalismo, por pesquisadores de formação antropológica e psiquiátrica do chamado “colégio invisível” ou Escola de Palo Alto (constituída nos anos 1940), em oposição ao modelo telegráfico da teoria matemática, conforme explica Yves Winkin (1998, p. 33-34): “A analogia da orquestra tem por objetivo mostrar como podemos dizer que cada indivíduo participa da comunicação, mais do que é a sua origem ou ponto de chegada. A imagem da partitura invisível lembra mais particularmente o postulado fundamental de uma gramática do comportamento que cada um utiliza em seus intercâmbios mais diversos com o outro”.

³⁹ Aplicada à teoria das mediações, essa hierarquia pode soar contraditória dentro de um modelo teórico marcado justamente pela rejeição a uma concepção unidirecional de comunicação. No entanto, mesmo um processo dialético depende em manter uma tensão legítima entre autoridade e liberdade. Do contrário, como explica Paulo Freire (1996), corre-se o risco de abrir margem para um espontaneísmo ingênuo e pouco rigoroso.

Um conceito central que aparece nos estudos sobre mediações é o de **ecossistema comunicativo**, entendido por Martín-Barbero (1996, p. 11, tradução nossa) como sendo “experiência cultural, entorno informacional e espaço educacional difuso e descentralizado”⁴⁰. Ismar Soares (1999, p. 69) propõe defini-lo como “a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional”. O ecossistema comunicativo é caracterizado pela relação de novas tecnologias com novas sensorialidades (uma das mediações presentes no terceiro mapa barberiano) e pela diversificação dos saberes, proveniente de diversos canais de comunicação e que não são mais legitimados unicamente pela instituição escolar (MARTÍN-BARBERO, 2000)⁴¹.

Conforme explica Isabel Carvalho (2008), a noção de “ecossistema” surge, originalmente, no âmbito da **ecologia**, campo científico que começa a se instituir no século XIX, na esteira da teoria de evolução de Charles Darwin. No século seguinte, sua compreensão holística do mundo, com foco na inter-relação entre seres vivos dentro de totalidades complexas, passa a influenciar os movimentos sociais – constituindo a origem da Educação Ambiental – e a ciência como um todo, propondo uma visão de ambiente que une a dimensão física e biológica à dimensão sociocultural⁴². Essa visão holística da ecologia influencia também os estudos da Comunicação e será aprofundada pela vertente da **ecologia midiática**, como descreve Carlos Scolari (2015), ao proporcionar duas interpretações: a dos meios como ambientes que modelam a percepção e cognição dos sujeitos⁴³; e dos meios como “espécies” que vivem em um mesmo ecossistema e estabelecem relações entre si.

⁴⁰ No original: “experiencia cultural, entorno informacional y espacio educacional difuso y descentrado”.

⁴¹ Ao considerar o lugar dos meios e tecnologias no entendimento de um fenômeno social, o conceito de ecossistema comunicativo ressoa, em certa medida, a preocupação da sociologia das associações, delineada por Bruno Latour (2012, p. 109) e orientada pela Teoria Ator-Rede, em observar o papel dos objetos ou atores não humanos na ação social, sem cair no determinismo ou em limitá-los a pano de fundo, mas considerando que “as coisas precisam autorizar, permitir, conceder, estimular, ensejar, sugerir, influenciar, interromper, possibilitar, proibir etc.”.

⁴² Essa influência da ecologia para a ciência como um todo embasa uma das “avenidas” que conduzem ao **paradigma da complexidade** estabelecido por Edgar Morin (2005, p. 179), em oposição aos métodos da redução e simplificação: “O desenvolvimento da disciplina ecológica nas ciências biológicas mostra que é no quadro localizado dos ecossistemas que os indivíduos singulares se desenvolvem e vivem. Portanto, não podemos trocar o singular e o local pelo universal: ao contrário, devemos uni-los”. Em outras palavras, objetos de estudos são sistemas abertos que “só podem ser definidos ecologicamente, ou seja, em suas interações com o ambiente, que faz parte deles tanto quanto eles fazem parte do ambiente” (MORIN, 2005, p. 103). Voltaremos brevemente ao conceito de paradigma da complexidade no próximo capítulo.

⁴³ Nesta primeira interpretação, a ecologia midiática aproxima-se do programa da **ecologia cognitiva**, proposto por Pierre Lévy (1993), a qual se detém sobre aspectos coletivos da inteligência ou cognição, que seria o resultado de redes complexas nas quais interagem atores humanos, biológicos e técnicos.

Finalmente, a título de registro, cabe mencionar que existem aproximações conceituais entre as pesquisas focadas na mediação e aquelas que estudam a **mediatização**, de inspiração semiótica ou semiológica, em especial no contexto da intensificação de investigações internacionais com a participação de pesquisadores brasileiros a partir de meados dos anos 2010, conforme apontado por Immacolata Lopes (2014). A mediatização, consoante Eliseo Verón (2014), é a sequência histórica de momentos de institucionalização de fenômenos midiáticos – isto é, a materialização de processos mentais em dispositivos técnico-comunicacionais (os meios de comunicação) – que produziram rupturas, levando à aceleração do tempo histórico. Podemos pensar nas transições entre as diferentes galáxias apresentadas no início deste capítulo como exemplos de tais rupturas.

2.3 Comunicação na cultura digital

Tanto Manuel Castells (1999) quanto Pierre Lévy (1999) atribuem a uma série de iniciativas pioneiras, mais ou menos articuladas entre si, em variados setores (militar, científico, na iniciativa privada e na sociedade civil), o estabelecimento das bases para o surgimento da rede global de CMC que veio a ser a internet. Este último autor faz uma distinção entre **ciberespaço**, que seria a infraestrutura material e o conjunto de informações desta rede, e a **cibercultura**, caracterizada pelo “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

Ainda de acordo com Lévy (1999), no âmbito das dimensões da comunicação, o ciberespaço inaugurou um **dispositivo comunicacional** (isto é, uma forma de relacionamento entre os participantes), permitindo a construção cooperativa de um contexto comum pelas comunidades: o “todos-todos”, em oposição ao “um-todos” da imprensa, do rádio e da televisão ou ao “um-um” do correio, do telégrafo e do telefone. Outra inovação é com relação aos **dispositivos informacionais**, definidos pela relação entre elementos de informação. Surgiram dois: os fluxos de informações, constituídos por dados em estado contínuo de modificação, e os mundos virtuais. Aqui, quando o autor se refere à “virtualidade”, ele tem em mente o sentido filosófico, consoante o qual o virtual existe em potência, mas não em ato, até ser atualizado (a exemplo da árvore que existe em potência na semente)⁴⁴.

⁴⁴ Castells (1999) chega a dizer que todas as realidades são virtuais porque são percebidas e comunicadas por intermédio de símbolos. A diferença é que, no sistema multimídia, a experiência simbólica seria inteiramente captada, gerando o que ele chama de virtualidade real.

Os mundos virtuais são atualizados a partir da interação dos usuários, que navegam por **hipertextos**, estruturados a partir da combinação não-linear de fragmentos textuais (lexias) conectados por ligações eletrônicas. Nesse sentido, a leitura particular de cada usuário é um percurso possível dentro de uma matriz de textos potenciais. O hipertexto é tipificado, de acordo com George Landow (1992), por apresentar intra e intertextualidade (ligações internas e externas à obra), navegabilidade, multivocalidade e descentralidade (ausência de hierarquia)⁴⁵.

Quanto à cibercultura ou cultura digital, Lucia Santaella (2003) aponta que sua ruptura em relação à era cultural das mídias se dá ao ocorrer a convergência e não apenas a convivência entre mídias. Tal convergência equivale ao conceito de multimídia no sentido postulado por Castells (1999). O autor defende que, entre os principais atributos do fenômeno, está a integração de todas as mensagens em um padrão cognitivo comum e captação da maioria das expressões culturais em toda a sua diversidade. O lado nefasto deste sistema de comunicação seria o modo binário como opera, em que qualquer mensagem ou está ausente ou está presente (desde que se adapte à sua lógica).

Henry Jenkins (2009), por outro lado, alerta que tal convergência não vai ocorrer por meio de uma integração meramente tecnológica das mídias em um dispositivo único, o que ele chama de “Falácia da Caixa Preta”. Segundo o autor, a convergência, que é uma transformação cultural, se refere “ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação” (JENKINS, 2009, p. 29). Trata-se de um processo que não é comandado apenas pela indústria e não se restringe a conteúdos comerciais de entretenimento, mas também é conduzido pelos próprios consumidores e envolve relacionamentos, memórias, fantasias e desejos, num fluxo que ele chama de “convergência alternativa”.

A estética surgida dessas convergências de mídias é chamada por Jenkins (2009, p. 51) de **narrativa transmidiática**, na qual os consumidores adotam papel mais participativo, organizando-se em comunidades, tanto as de fãs quanto outras de caráter menos comercial: “Estamos realizando essa mudança primeiro por meio de nossas relações com a cultura popular, mas as habilidades que adquirimos nessa brincadeira têm implicações no modo como aprendemos, trabalhamos, participamos do processo político e nos conectamos [...]”. É uma perspectiva que vai de encontro à previsão cética de Castells (1999, p. 457-8, grifos do autor),

⁴⁵ Martín-Barbero (2000, p. 59) identifica que a reaproximação da escola com a sociedade depende da transformação de um modelo de comunicação linear em um descentralizado e plural, cuja chave está no encontro do hipertexto com o **palimpsesto**, isto é, “esse texto no qual um passado que foi apagado emerge tenazmente, embora difuso, nas entrelinhas da escrita presente [...] [e] nos põe em contato com a memória, com a pluralidade de tempos carregada, acumulada por qualquer texto”.

que acreditava em uma crescente estratificação social entre os usuários decorrente de diferenças culturais e educacionais:

Assim, o mundo da multimídia será habitado por duas populações essencialmente distintas: a interagente e a receptora da interação, ou seja, aqueles capazes de selecionar seus circuitos multidirecionais de comunicação e os que recebem um número restrito de opções pré-empacotadas. E quem é o quê será amplamente determinado pela classe, raça, sexo e país.

Conforme Axel Bruns (2007), os consumidores-produtores (*prosumers*)⁴⁶, ou usuários-produtores (*producers*), como o autor prefere chamá-los, atuam em uma variedade de ambientes: mídias sociais, gestão do conhecimento, práticas criativas, jogos online multijogador, jornalismo cidadão, filtragem colaborativa e desenvolvimento de programas de código aberto. Por subverter a lógica linear tradicional e pela natureza intangível e informacional dos bens produzidos, os modelos industriais já não são suficientes para explicar a criação de conteúdos por usuários nesses espaços. No novo modelo proposto pelo autor, entre outras características, “artefatos gerados já não são produtos no sentido tradicional: eles estão sempre inacabados e continuamente em desenvolvimento – tal desenvolvimento é evolutivo, iterativo e palimpséstico⁴⁷” (BRUNS, 2007, p. 101)⁴⁸.

A mídia consumida e produzida no âmbito da convergência tem ainda como diferencial, do ponto de vista cultural e tecnológico, a sua **propagabilidade**, assim definida por Henry Jenkins, Sam Ford e Joshua Green (2014, p. 26, 29):

A “propagabilidade” se refere aos recursos técnicos que tornam mais fácil a circulação de algum tipo de conteúdo em comparação com outros, às estruturas econômicas que sustentam ou restringem a circulação, aos atributos de um texto de mídia que podem despertar a motivação de uma comunidade para compartilhar material e às redes sociais que ligam as pessoas por meio da troca de bytes significativos. [...] A propagabilidade reconhece a importância das conexões sociais entre os indivíduos, conexões cada vez mais visíveis (e amplificadas) pelas plataformas da mídia social.

⁴⁶ Termo cunhado por Alvin Toffler (1995) para enfatizar a maior participação dos consumidores em meio à mudança da lógica de produção em massa padronizada para a lógica de customização.

⁴⁷ “Iterativo” é relativo a iteração, isto é, repetição. No campo da matemática, o conceito significa: “Resolução de equação por meio de uma sequência de operações em que a definição de cada uma é o resultado da que a precede” (ITERAÇÃO, 2015, s.p.). “Palimpséstico” é referente a palimpsesto (ver nota de rodapé anterior).

⁴⁸ No original: “artefacts generated are no longer products in a traditional sense: they are always unfinished, and continually under development – such development is evolutionary, iterative, and palimpsestic”.

O conceito de mediações culturais, surgido nos anos 1980 e já apresentado na seção anterior, permanece potente para explicar o fenômeno da convergência na cibercultura, em especial após suas atualizações teóricas mais recentes. Consoante Orozco-Gómez (2014), a mediação comunicacional contemporânea, na qual a interatividade possibilita transcender a mera interação simbólica com a mídia, não invalida o conhecimento acumulado sobre as velhas telas: ao contrário, permite explicar de maneira realista o que acontece com as novas. Assim, o modelo das múltiplas mediações permanece válido neste cenário de transição das audiências-receptivas a audiências-usuários, definidas por suas características de criação, produção e emissão, processo este que não é total nem mutuamente exclusivo.

Essa atualização do conceito de mediação para um contexto contemporâneo será aprofundada por Carlos Scolari (2015), que cunha o termo “hipermediações”, sustentado nas obras de Martín-Barbero e Henry Jenkins – pesquisadores que, segundo ele, realizaram um movimento similar de migração do olhar dos conteúdos das mídias para o que grupos marginalizados estavam fazendo com eles; isto é, dos meios às mediações. Ambos compartilham de um modelo baseado em dois polos opostos (indústria midiática e cultura popular/participativa) e rejeitam o determinismo tecnológico, ainda que a dimensão sociopolítica em Jenkins seja muito suavizada.

Neste sentido, o autor propõe que é possível migrar das “novas mídias” para as “hipermediações”, definidas por ele como

[...] um conjunto de processos e experiências sociotecnológicas: Quando nós falamos sobre *hipermediações*, não estamos nos referindo a um produto ou mídia específica, mas à rede complexa de processos sociais de produção, troca e consumo que acontecem em um ambiente caracterizado por um grande número de atores sociais, tecnologias midiáticas e linguagens tecnológicas (SCOLARI, 2015, p. 1099, grifo do autor, tradução nossa)⁴⁹.

O autor defende também que as hipermediações não são um universo teórico separado das mediações, mas sim uma perspectiva ligeiramente distinta dos processos comunicativos. Assim, ele aponta algumas diferenças entre os conceitos: enquanto as mediações (na acepção de Martín-Barbero) focam na comunicação um-para-muitos, em texto, monomídia, constituída por uma audiência ativa e marcada por tensões e apropriações mútuas entre cultura de massa e cultura popular, as hipermediações atentam-se para a comunicação muitos-para-muitos, em

⁴⁹ No original: “[...] as a set of socio-technological processes and experiences: When we talk about *hypermediations*, we are not referring to either a product or a specific media but to the complex network of social production, exchange and consumption processes that take place in an environment characterized by a large number of social actors, media technologies and technological languages.”

hipertexto, multimídia, consumida por *prosumers* e na qual a cultura popular dá lugar à cultura participativa, constituinte da cultura da convergência (na acepção de Jenkins). Os estudos de Martín-Barbero, porém, possibilitariam o entendimento de que a convergência não contempla todas as práticas de cultura midiática: um modelo mais fidedigno seria o de um *continuum* entre consumidores passivos e *prosumers* muito ativos, conforme apontado na Imagem 4 a seguir:

Imagem 4 – Modelo expandido da cultura da convergência



Fonte: Scolari (2015, p. 1105, tradução nossa)

Ainda segundo Scolari (2015), o conceito de hipermediações tem uma segunda perspectiva, consoante a qual pode ser entendido como um campo teórico e um programa de pesquisas, que compartilha das mesmas propostas do campo das mediações, mas altera os objetos (dando maior atenção às narrativas transmídia e ao conteúdo gerado por usuário) e atualiza as estratégias de análise.

Na próxima seção, nos deteremos em dois aspectos específicos e especialmente relevantes da comunicação digital, sobretudo na última década, devido aos efeitos negativos que têm provocado na sociedade: a capacidade ilusória dos dados de representar fielmente o mundo e o fenômeno da desordem da informação.

2.4 Dataísmo e desinformação

Ainda que de forma desigual, com maior penetração entre os usuários com maior renda e mais escolarizados, a internet foi acessada por cerca de 148 milhões de brasileiros em 2021, o que corresponde a 81% da população. Quase a totalidade desses internautas utiliza celular, sendo que 64% dos conectados acessa a rede somente por meio desse dispositivo (CETIC.BR, 2022). Por volta de 8 entre cada 10 desses usuários se organizam em comunidades virtuais

utilizando mídias sociais, isto é, plataformas e possibilidades de linguagens entendidas, segundo Geane Alzamora e Joana Ziller (2013, p. 120), como “mediações simbólicas, discursivas e institucionais que operam sob domínio da lógica de compartilhamento, na qual os usuários realizam associações sígnicas variadas em conexões digitais”.

O avanço das tecnologias digitais contribuiu para popularizar a visão de que os fatos são capazes de encerrar perfeitamente a realidade do mundo se constituídos na forma de dados numéricos. Esse é o ponto de vista defendido pelo **dataísmo**, como explica Yuval Harari (2015, p. 321): “o Universo consiste num fluxo de dados e o valor de qualquer fenômeno ou entidade é determinado por sua contribuição ao processamento de dados”. A interferência humana, nesse caso, seria desnecessária e até prejudicial, já que o estado da arte tecnológico conseguiria elaborar algoritmos maquinais imparciais e mais poderosos que os do cérebro do *Homo sapiens*.

O principal ideal que tal paradigma defende é o da “liberdade de informação”, segundo o qual toda a informação deveria ter o direito de circular livremente e resistir às tentativas dos indivíduos de impedir a sua movimentação. Conforme Harari (2015), a justificativa para isso seria a de que somente os algoritmos eletrônicos e o *big data* seriam capazes de encontrar o significado pleno de qualquer elemento, inclusive do interior das pessoas, devido à sua imensa capacidade de processamento e armazenamento.

Nesse sentido, maximizar a produção e consumo de informação e conectar o maior número possível de elementos ao grande fluxo de dados seria praticamente um dever moral. Trata-se de operacionalizar o dataísmo por meio de um processo de dataficação, no qual, consoante José Van Dijck (2014), ações sociais são transformadas em dados quantitativos, de forma a legitimar o acesso, compreensão e monitoramento do comportamento das pessoas. As mídias sociais aceleraram o mecanismo, permitindo a codificação dos aspectos da vida social como nunca antes. A viabilidade da dataficação, contudo, depende da crença, em alguma medida, de que existe uma relação autoevidente entre os números e o que eles representam. Ainda conforme a autora, tal crença é sustentada apenas se, além da premissa de que é possível apropriar-se de forma transparente da realidade, adota-se também a de que as plataformas são meros facilitadores neutros.

Diante do entusiasmo com a dataficação, devido às novas possibilidades de investigação da conduta humana que oportuniza, a ciência, que poderia atuar como uma “fiscal” do processo, pode acabar justamente por adotá-la de forma acrítica e dificultar ainda mais a resistência da sociedade contra ela. Outro fator posto por Harari (2015) que contribui para esse cenário é o

fato de o dataísmo promover a convergência de campos científicos distintos, levando-o a ser visto como uma espécie de panaceia que viabilizaria o surgimento de um paradigma científico unificado.

Além da crença dataísta, as tecnologias digitais também estimularam a formação das “câmaras de eco”. Segundo Claire Wardle e Hossein Derakhshan (2017), humanos tendem a estabelecer e manter relações com pessoas que possuem pontos de vista similares aos seus próprios. Desse modo, criam-se espaços seguros, que demandam menos esforço cognitivo, nos quais o risco de confronto e divisão é menor. A busca dos usuários por espaços em que possam conversar com seus pares e diminuir os riscos de constrangimento pode ser consequência do fenômeno que danah boyd (2001) classificou como “colapso de contexto”, isto é, situações sociais em que os indivíduos se relacionam com diferentes pessoas assumindo diferentes papéis, o que os leva à tentativa de aumentar o controle sobre a apresentação de suas diferentes identidades por meio da segregação de seus contextos sociais.

Ao aproximar pessoas com as mesmas afinidades e reduzir a possibilidade do contraditório, este “encastelamento” dos usuários tem aumentado a polarização política da sociedade e facilitado a propagação de mensagens que reforçam as crenças e o viés de confirmação dos interlocutores, mas contendo informações incorretas. Plataformas sociais digitais já vinham contribuindo para este fenômeno ao implantar algoritmos que atuam como “filtros-bolha”⁵⁰ e colocam o usuário em contato apenas com opiniões que validam suas próprias ideias, reforçando o viés de confirmação e ampliando a polarização (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017). Especificamente no Brasil, Márcio Ribeiro e Pablo Ortellado (2018) demonstram que a opinião política foi polarizada de forma a contaminar toda a esfera pública, com as interações dos usuários se fechando em dois circuitos excludentes, à esquerda e à direita.

O fortalecimento das câmaras de eco é um dos motivos que estão levando pessoas a ficarem tão intolerantes com o contraditório a ponto de utilizarem menos as mídias sociais para consumo de notícias, em favor dos aplicativos de mensagens, mais privados e convenientes. Isso quer dizer que nem mesmo a já pequena e altamente filtrada diversidade propiciada pelas plataformas tem sido tolerada. Abre-se, assim, espaço para que o próprio conceito de “verdade” perca relevância em favor das emoções e crenças pessoais, fazendo emergir a “pós-verdade” – termo que foi eleito palavra do ano de 2016 pelos Oxford Dictionaries (2016).

⁵⁰ O conceito de filtro-bolha, popularizado por Eli Pariser (2011), refere-se ao universo de informação que as plataformas criam para o usuário com base nas predições que fazem a partir dos supostos gostos dele. Esse filtro tem como características inovadoras ser único para cada usuário, invisível e difícil de evitar.

Se as notícias “reais” já implicam várias camadas de complexidade, a situação agrava-se quando entram em cenas as *fake news* ou “notícias falsas”. O termo, inicialmente utilizado para definir informações falsas apresentadas sob o disfarce de notícias, foi cooptado por políticos para descrever coberturas que o desagradassem (eis outro exemplo de manifestação da “pós-verdade”). Nesse sentido, Wardle e Derakhshan (2017) preferem se referir ao fenômeno como **desordem da informação** (ou apenas **desinformação**, em sentido lato), envolvendo informações verdadeiras compartilhadas para causar danos, como no caso de vazamentos e discurso de ódio (mal-informação); falsas, mas compartilhadas sem o intuito de causar dano (informação incorreta); e falsas com tal intuito, em disputas políticas por exemplo (desinformação, em sentido estrito)⁵¹. Dessa forma, os autores chamam a atenção para as várias nuances envolvendo o nível de falsidade das *fake news* e ressaltando a importância de considerar as intenções de quem as cria ou compartilha. As notícias falsas que circulam em meio a esta desordem podem ser definidas, conforme sua facticidade e intenção de enganar, como sátira, paródia, artigos fabricados, manipulação fotográfica, publicidade ou propaganda política, explanam Edson Tandoc Jr., Zheng Wei Lim e Richard Ling (2018).

Ainda consoante Wardle e Derakhshan (2017), a desordem da informação é um fenômeno que tem a escala global como principal característica histórica inédita e foi potencializado pelo enfraquecimento dos veículos jornalísticos locais, pela microsegmentação de anúncios capazes de atingir públicos muito específicos e pelo uso de *bots* e ciborgues para manipular o ambiente digital. Constituem tal fenômeno, ainda, as motivações e técnicas para difundir as mensagens e suas consequências para as democracias e as tensões socioculturais.

O impacto da dataficação para a desordem de informação foi determinante: o modelo permite a representação tão variada e precisa de dados que mesmo rumores e boatos passam a ser descritos de forma indistinguível de histórias verdadeiras; assim, fatos e opiniões passam a ter o mesmo tipo de visibilidade, tornando ainda mais problemática a dieta habitual de informação, segundo Bruno Latour (2007).

A desordem de informação está associada a uma crise de confiança nas instituições em geral e no jornalismo em particular, no Brasil e no mundo. De acordo com o Digital News Report 2022, publicado pelo Reuters Institute (NEWMAN, 2022), quase dois terços (64%) dos brasileiros utilizam as mídias sociais para se informar, mas apenas 48% confiam no noticiário em geral, número que reverteu uma tendência de alta durante a pandemia, e 54% evitam –

⁵¹ Um resumo do relatório de Wardle e Derakhshan foi traduzido para o português por Angela Pimenta e Francisco Rolfsen Belda (2017).

muitas ou algumas vezes – consumir notícias. Outro estudo, produzido pela Edelman (2022), afirma que 81% da população se preocupa com notícias falsas, um recorde histórico; que a maioria está convencida de que as principais lideranças da sociedade estão mentindo (sendo que 74% acreditam que repórteres tentam enganar as pessoas de propósito) e essa parcela vem crescendo; e que 76% creem não haver condições para debates construtivos e civilizados. A perda de confiança nos atores envolvidos com a dataficação é apontada por Van Dijck (2014) como uma possível “rachadura” no dataísmo, já que o sucesso do paradigma depende da convicção na independência e integridade das instituições que processam ou regulam os dados.

Da parte das plataformas, de 2017 para cá, após uma série de escândalos envolvendo o tratamento irresponsável de dados pessoais, houve maior preocupação com a circulação de notícias, motivada tanto por um dever cívico quanto pelo receio de regulação. Assim, passaram a adotar práticas editoriais mais explícitas, contrataram moderadores humanos e adotaram outras estratégias para elevar a presença de jornalismo de maior qualidade, relata Emily Bell (2018). Por outro lado, relatório da frente Democracia Pede Socorro (2022), composta por organizações da sociedade civil e acadêmicas, constatou que os protocolos das empresas ainda são insuficientes para combater violência política de gênero e raça e negacionismo científico.

Numa perspectiva mais ampla, a desordem da informação se insere no processo de construção intencional da ignorância, objeto da agnotologia, área de estudos que começou a se estabelecer na década de 2000. Os pesquisadores ligados a ela, como Ana Regina Rêgo (2021), destacam que movimentos negacionistas são insuflados por segmentos do mercado, que cooptam cientistas, jornalistas e educadores para atuar como “mercadores da dúvida”, a exemplo do que foi feito pela indústria de tabaco dos Estados Unidos nos anos 1970 e 1980⁵². Hoje, esses segmentos disseminam narrativas desinformacionais pelas mídias sociais e mesmo em parte da mídia convencional com o objetivo de auferir lucros financeiros e políticos junto a um público conservador e reacionário.

Com o advento da pandemia da COVID-19, a desinformação tornou-se, também, um dos fatores de propagação da própria doença, conforme constatado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e reforçado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Julie Posetti e Kalina Bontcheva (2020, p. 2) chamam esse fenômeno de **desinfodemia**:

⁵² Esse fenômeno é detalhado no livro **Merchants of Doubt**, de Naomi Oreskes e Erik Conway (2011), que inspirou um documentário de mesmo nome, dirigido por Robert Kenner (MERCADORES..., 2014).

As inverdades que atualmente contaminam a informação sobre a saúde pública baseiam-se nas mesmas ferramentas de disseminação tradicionalmente usadas para divulgar a desinformação. A novidade está nos temas e seus impactos muito diretos.

A nova desinformação sobre a COVID-19 cria confusão referente à ciência médica, com impacto imediato em todas as pessoas do planeta e em sociedades inteiras. Ela é mais tóxica e mais letal que a desinformação sobre outros assuntos.

No próximo capítulo, abordaremos como os fenômenos comunicacionais se inter-relacionam com os educacionais em um campo emergente caracterizado por uma heterogeneidade de movimentos, entre os quais a Educomunicação.

3 EDUCOMUNICAÇÃO: PARADIGMA NO CAMPO DA COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Há mais de um século, a discussão sobre aproximações entre Comunicação e Educação já estava presente em obra de John Dewey (1979, p. 5) originalmente publicada em 1916: “Não só a vida social se identifica com a comunicação de interesses, como também toda a comunicação (e, por conseguinte, toda a genuína vida social) é educativa. Receber a comunicação é adquirir experiência mais ampla e mais variada”. Décadas mais tarde, é possível perceber em Paulo Freire (1983, p. 46), pensador reconhecido pela imbricação seminal que promoveu entre essas áreas, um avanço a partir da noção de construção dialógica e mediatizada do conhecimento: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Em 1999, o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), em parceria com a Universidade Salvador (UNIFACS), da capital baiana, publicou os resultados de uma pesquisa exploratória que teve, entre seus instrumentos, a aplicação de questionários juntos a 178 pesquisadores e profissionais latino-americanos da Comunicação e da Educação, residentes em 14 países. Além dos questionários, foram realizadas entrevistas com 25 especialistas das áreas, além de *workshops*, seminários e congressos. O estudo, liderado pelo então coordenador do NCE, o professor Ismar Soares (1999, p. 27, grifo nosso), adotou a hipótese central “de que efetivamente já se formou, conquistou autonomia e encontra-se em franco processo de consolidação um novo campo de intervenção⁵³ social a que denominamos de **‘Inter-relação Comunicação/Educação’**”.

Para sustentar sua confirmação, o relatório da pesquisa não só afirma que a maioria dos entrevistados toma essa hipótese como coerente e plausível, mas também aponta convergências de pontos de vista no discurso dos respondentes, em especial quanto a necessidades em comum e esforços conjuntos entre os atores das duas áreas fundantes. A partir desse argumento, considera que “um novo *campo do saber* mostra indícios de sua existência, e que já pensa a si mesmo, produzindo uma *meta-linguagem*, elemento essencial para sua identificação como objeto autônomo de conhecimento” (SOARES, 1999, p. 20, grifos do autor). Não se trata, ainda segundo o estudo, da supremacia de um dos campos originários em detrimento de outro, mas

⁵³ Aos que estranham o uso do termo “intervenção” devido ao seu possível sentido como intromissão ou imposição, Soares (2011) remete ao uso corrente no campo das artes, no sentido de um “signo novo” lançado sobre o mundo.

sim do surgimento de um campo epistemológico interdiscursivo, polifônico, marcado pela relação entre um *modus comunicandi* e um *modus educandi*⁵⁴.

Percebe-se que a expressão “campo do saber”, na pesquisa, é usada em sentido similar à definição de Pierre Bourdieu (1983) para **campo**, ou seja, um espaço definido por objetos de disputas e interesses próprios, no qual dominantes e novatos disputam capital específico que concede a eles autoridade sobre aquele campo e, portanto, o monopólio na orientação de estratégias futuras. Para isso, lançam mão, respectivamente, de estratégias de conservação (ortodoxia) e de subversão (heterodoxia), ainda que dentro de certos limites que respeitem os próprios fundamentos do campo (a doxa). Seus membros são dotados de *habitus* – isto é, técnicas e crenças adquiridas por aprendizagem –, que é produto da própria vinculação ao campo e da busca por saber agir como seus pares. Em que pese sua relação de antagonismo, esses membros reconhecem e aceitam tacitamente os princípios de funcionamento do jogo.

No caso específico do relatório do NCE (que não cita Bourdieu), entendemos que é relevante observar o fato de os pesquisados – que foram selecionados devido ao seu trabalho como especialistas (portanto, detentores de um *habitus* específico) – terem apresentado uma concordância sobre os principais fundamentos em comum de sua atuação (doxa), o que evidenciaria assim o estabelecimento de um novo campo. As divergências sobre as estratégias de intervenção social apenas reforçam essa constatação, pois chegam a ser até previsíveis, dado o contexto de permanentes lutas internas típico de qualquer campo.

A inter-relação Comunicação/Educação não é a única situação em que autores relatam a fundação de um terceiro campo a partir da aproximação da Comunicação com outro campo. Se tomarmos a seguinte descrição de Inesita Araújo e Janine Cardoso (2007, p. 20) e trocarmos “saúde” por “educação”, veremos que o relato parece coincidir com o estudo do NCE/USP:

O campo da ‘comunicação e saúde’, que a partir daqui designaremos por C&S, é constituído pelos elementos de cada campo separadamente – da comunicação e da saúde –, porém, na sua interface. Não é uma perspectiva que vê a comunicação como um conjunto de instrumentos a serviço dos objetivos da saúde. As formas ‘comunicação em saúde’, ‘comunicação para a saúde’, ‘comunicação na saúde’, bastante utilizadas, refletem em geral a visão instrumental de comunicação, mais corrente nas instituições de saúde. Falar em comunicação ‘e’ saúde aponta para uma distinção e uma opção teórica e política.

⁵⁴ De modo simplificado, os conceitos de **interdiscursividade** e **polifonia** postulam que todo discurso é atravessado por outros discursos, enquanto a noção de **discurso** permite entender a linguagem não apenas em seus aspectos formais, mas também a partir de suas condições socio-históricas de produção, consoante Helena Brandão (2004).

O relatório do NCE fez um uso intercambiável dos conceitos “Comunicação/Educação” e “Educomunicação”, o que levou alguns autores a, eventualmente, privilegiar o uso do primeiro em desfavor do segundo, como Maria Aparecida Baccega (2009) e Adilson Citelli (2010), ainda que para ambos é indiscutível que a inter-relação se encontra posta como campo. Este último, inclusive, chama a atenção para o fato de que o termo “Educomunicação” está em diapasão um pouco distinto de outros mecanismos de intervenção social que constituem o campo Comunicação/Educação.

Com vistas a perseguir um entendimento conceitual mais estável, deste ponto em diante usaremos a expressão **Comunicação e Educação**, ou simplesmente **C&E**⁵⁵, para nos referirmos a um novo campo emergente a partir da interface entre as duas áreas e constituído por distintos movimentos, sendo um deles a Educomunicação.

Ao nos referirmos à C&E, entendemos como Comunicação (*lato sensu*) o macrocampo que abarca os campos da Comunicação *stricto sensu* e da Informação, cujas origens são compartilhadas, como apresentamos no capítulo anterior⁵⁶. Ao mesmo tempo em que constatamos a convergência entre essas duas perspectivas comunicacionais, uma de fundo tecnológico e outra de fundo midiático, reconhecemos as profundas contradições que dificultam uma aproximação mais coerente. Exemplificamos as duas posições a seguir.

Por um lado, para Sonia Livingstone (2011, p. 22), a convergência de múltiplas tecnologias e práticas sociais de comunicação tornaram necessário convergir, também, a tradição mais voltada à mídia com a tradição mais voltada à informação. Juntas, ambas podem enfrentar “os desafios cognitivos e sociais resultantes do acesso (ao hardware, software, conteúdo e serviços) e [...] também os desafios da dimensão da literacidade associada à análise e avaliação crítica dos conteúdos por sua forma textual, gêneros e características”.

Por outro lado, David Buckingham (2023, s.p.), em recente texto, chega a admitir como positiva a possibilidade de colaboração entre profissionais das duas áreas, mas critica a crença de que a solução para o fenômeno da desinformação seja de ordem fundamentalmente informacional:

⁵⁵ Usamos esta sigla inspirados em Araújo e Cardoso (2007), que nomeiam o campo Comunicação e Saúde como C&S. Até onde pudemos identificar, o primeiro uso da sigla se deu pelo pesquisador Rodrigo Ratier (2006), ainda que não em um artigo acadêmico, mas em uma postagem de *blog*. A Revista Comunicação & Educação, uma das principais referências acadêmicas brasileiras para o campo, editada pelo Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP, eventualmente também se autointitula como C&E.

⁵⁶ A título de exemplo da permeabilidade entre esses campos, “Comunicação e Informação” é considerada uma única área na avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação realizada pelo governo federal (CAPES, 2019).

As pessoas não deixarão de acreditar em mentiras e ideologias perniciosas, mesmo se vissem em um mundo ideal onde a única informação disponível na mídia fosse informação correta, ou se todos tivessem habilidades infalíveis que os capacitassem a identificar e resistir contra má informação. A informação em si não é o começo e o fim dos problemas que enfrentamos; e a *information literacy* não é a solução. Quem dera que a vida fosse tão simples.⁵⁷

Este capítulo desenrola-se em cinco seções. Na primeira, delineamos a natureza comum desses movimentos. Na segunda, apresentamos uma breve conceituação sobre a Educação, um dos campos originários da C&E. A terceira é destinada a detalhar as distintas vertentes teóricas da C&E e a quarta, alguns dos principais movimentos por região. Na quinta e última seção, nos aprofundamos na Educomunicação, objeto de maior interesse do nosso trabalho.

3.1 Uma interface, vários movimentos

As tensões e distensões na C&E deram origem a distintos movimentos sociais marcados pela influência de diferentes concepções teóricas que refletem, cada uma em seu lugar e época, os esforços para entender as relações dos públicos (ou audiências, usuários, entre outros conceitos, a depender da lente teórica) com os mutáveis meios e tecnologias de comunicação, inclusive relações de poder, conforme aponta Guillermo Orozco-Gómez (2014).

Por sua vez, os autores Julio-César Mateus, Pablo Andrada e María-Teresa Quiroz (2020) entendem que, embora cada um desses movimentos adote uma abordagem particular que disputa espaço nas agendas educacionais, eles têm em comum a caracterização como sistemas que desenvolvem habilidades críticas e criativas de interação entre cidadãos e as mídias e tecnologias da comunicação. Manuel Pinto (2019, p. 106) vê essa diversidade de movimentos “com bastante otimismo, respeitando a diversidade de tradições, apostando no encontro entre as diferenças e aprofundando também epistemologicamente suas preocupações, os grandes objetivos que estão subjacentes nestas várias tradições”.

Em sentido semelhante, Citelli (2021, p. 14) fala em programas voltados aos nexos entre ecossistema comunicacional e Educação, cujos designadores variam, embora expressem preocupações muito próximas, de sorte que em todos eles

⁵⁷ No original: “People will not cease to believe in lies and pernicious ideologies, even if they were to live in an ideal world where the only information available in the media was correct information, or if they all had failproof skills that would enable them to identify and resist bad information. Information in itself is not the beginning and end of the problems we face; and information literacy is not the solution. Would that life were so simple”.

[...] subjaz a ideia de que a formação para a cidadania estabelece vínculos necessários com o conhecimento, envolvendo os modos de funcionamento dos meios de comunicação, em domínio amplo que vai das habilidades técnicas, passando pela competência na análise das mensagens em circulação, chegando ao entendimento das formas culturais geradas neste sistema, até a ativação do pensamento analítico e crítico.

A UNESCO (2016) também considera que esses vários movimentos compartilham objetos de interesse; abordagens com base em direitos (em especial o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁵⁸, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948); ênfase no pensamento crítico e reflexivo e na produção de competências; impacto na vida pessoal, social e profissional; e abordagens interdisciplinares.

No relatório do NCE mencionado anteriormente, Ismar Soares (1999) refere-se a “ações comunicativas” realizadas dentro da inter-relação Comunicação/Educação – nesse sentido, aproxima-se do conceito de **agir comunicativo** de Jürgen Habermas (1989, p. 165, grifo do autor), no qual “os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas”. Posteriormente, Soares (2017a) falaria em **paradigmas** orientadores que compõem a área, no sentido proposto por Edgar Morin (2005, p. 258), isto é, “o conjunto das relações fundamentais de associação e/ou de oposição entre um número restrito de noções-chave, relações essas que vão comandar-controlar todos os pensamentos, todos os discursos, todas as teorias”⁵⁹. Mais especificamente, esses seriam, ainda segundo a tipologia de Morin (2011, p. 63), **paradigmas de complexidade**, que incorporam o contraditório ao lógico e o observador à observação, em contraponto aos paradigmas de simplificação, que reduzem o complexo a uma categoria-chave: “A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem”.

Além de paradigmas ou ações comunicativas, tais mecanismos também compõem o que na língua inglesa é chamado de *literacy*. Magda Soares (2002) explica que, a princípio, o termo foi cunhado para representar práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas que a

⁵⁸ “Artigo XIX: 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” (ONU, 2009, p. 10-11).

⁵⁹ Morin, por sua vez, parte do conceito cunhado por Thomas Kuhn (2013, p. 40), segundo o qual paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” e, de tempos em tempos, são reformulados durante as chamadas revoluções científicas.

alfabetização escolar no início da vida, e que a tradução mais adequada para o português seria **letramento** (na variante brasileira) ou **literacia** (na variante europeia). Contudo, ainda segundo a autora, os conceitos de **alfabetização** e letramento costumam ser usados de forma intercambiável. A UNESCO (2016), por exemplo, opta por alfabetização para se aproximar do *alfabetización* que tem sido utilizado nos países de língua espanhola.

Entendemos que a possibilidade de se referir aos movimentos de C&E como práticas de alfabetização, ou letramento, ecoa a visão de Paulo Freire (1989, p. 13), para quem os movimentos do mundo à palavra e da palavra ao mundo são indissociáveis, de modo que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Aqui, a perspectiva freiriana vai ao encontro de um dos aspectos constituintes da ação comunicativa habermasiana: o pano de fundo do mundo da vida, que “constitui, pois, o contexto da situação de ação; ao mesmo tempo, ele fornece os recursos para os processos de interpretação com os quais os participantes da comunicação procuram suprir a carência de entendimento mútuo que surgiu em cada situação de ação” (HABERMAS, 1989, p. 167). Maria Aparecida Baccega (1994) desenvolve a perspectiva de Freire ao sustentar que o mundo que chega ao nosso horizonte de percepção é um **mundo editado**, redesenhado por milhares de filtros, sejam eles instituições e pessoas. Assim, a autora busca mostrar “que o mundo é editado e assim ele chega a todos nós; que sua edição obedece a interesses de diferentes tipos, sobretudo econômicos, e que, desse modo, acabamos por ‘ver’ até a nossa própria realidade do jeito que ela foi editada” (BACCEGA, 1994, p. 7-8)⁶⁰.

Os movimentos da C&E variam conforme o âmbito educativo em que se realizam, a vertente teórica à qual se associam e seu lugar de origem. Na sequência, desenvolveremos essas categorizações.

3.2 Educação como um dos campos originários

As práticas na interface entre Comunicação e Educação podem se desenvolver, conforme a tipologia de Maria da Glória Gohn (2006), no espaço da **educação formal**, ou escolar; da **educação não formal**, que associa a práticas da sociedade civil com objetivos específicos e complementares à escola, em defesa da cidadania, justiça social, direitos,

⁶⁰ Este texto clássico de Baccega constitui a apresentação do primeiro número da Revista Comunicação & Educação.

liberdade, igualdade e democracia, contra discriminação e pelo exercício da cultura; ou da **educação informal**, entendida “como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (GOHN, 2006, p. 28). Ainda segundo a autora, também são agentes educadores informais a igreja e os meios de comunicação de massa.

No caso específico da educação formal, o interesse da escola pelos meios e tecnologias de comunicação data de, pelo menos, a invenção da prensa tipográfica: no século XVII, no livro *Didactica Magna*, Comenius (2001, p. 159) já manifestava seu entusiasmo com as possibilidades abertas pelo uso de livros didáticos e acreditava que a própria didática deveria se espelhar no modo de trabalho dos tipógrafos:

O papel são os alunos, em cujos espíritos devem ser impressos os caracteres das ciências. Os tipos são os livros didáticos e todos os outros instrumentos propositadamente preparados para que, com a sua ajuda, as coisas a aprender se imprimam nas mentes com pouca fadiga. A tinta é a viva voz do professor que transfere o significado das coisas, dos livros para as mentes dos alunos. O prelo é a disciplina escolar que a todos dispõe e impele para se embeberem dos ensinamentos.

De acordo com Mariazinha Fusari (1995, p. 70), é a partir do século XX que “os estudos sobre educação e comunicação com impressos, imagens, sons, audiovisuais multiplicam-se e desdobram-se em diversos posicionamentos quanto à formação de alunos e de seus professores nas escolas”. Porém, de modo geral, essas mídias foram reduzidas a recursos ou instrumentos auxiliares, com pouco reconhecimento a seu valor como conhecimento humano, como expressão sensível e cognitiva e como parte integrante de uma trama comunicacional.

Assim, para melhor entender como os movimentos da C&E se articulam no âmbito da educação escolar, é preciso observar as transformações pedagógicas ocorridas ao longo do último século. No caso do Brasil, tais transformações podem ser observadas na sucessão de correntes educacionais que predominaram em cada período, segundo o percurso brevemente resumido a seguir, com base em Dermeval Saviani (2021):

- a) a **Escola Nova**, das décadas de 1930 a 1960, em resposta às pedagogias tradicionais de inspiração religiosa (católica) ou laica (liberal e positivista), caracterizadas por princípios como formalismo, memorização e autoridade. Essa corrente – influenciada por autores como John Dewey, Maria Montessori e Anísio Teixeira – é reconhecida pelo enfoque na centralidade do aluno no processo educativo:

A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou acréscimo, segundo a qual o educando é ‘modelado externamente’ (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de ‘dentro para fora’, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação (O MANIFESTO..., [1932], p. 416).

- b) a **pedagogia tecnicista**, por volta dos anos 1970, inspirada na teoria do capital humano sistematizada por Theodoro Schultz (1973, p. 32, grifo do autor), segundo a qual, por meio de investimentos em educação e saúde, “a *qualidade* do esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e a sua produtividade incrementada”. Tal vertente apoia-se na ciência do comportamento humano (behaviorismo) elaborada por autores como Burrhus Frederic Skinner (2003, p. 437), que entende educação como “o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro”. O mesmo autor defenderá o uso de tecnologias do ensino, em especial “máquinas de aprender” (espécie de versão rudimentar dos computadores atuais), alicerçado em princípios como o aumento da produtividade dos professores e o desenvolvimento dos educandos como “recursos” valiosos de uma cultura ou governo (SKINNER, 1972);
- c) as **pedagogias contra-hegemônicas**, na década de 1980, identificadas com distintas correntes à esquerda do espectro político e que buscavam se contrapor ao *status quo*. Dentre elas, destacamos a educação popular, tributária dos movimentos de educação e cultura popular que, ainda nos anos 1960, ressignificaram a expressão – antes associada a programas públicos de educação elementar e entendida como uma educação das elites para o povo –, que assumiu então o sentido de educação do, pelo e para o povo. O principal representante teórico da educação popular será Paulo Freire, como detalharemos adiante;
- d) o **neoprodutivismo**, dos anos 1990 em diante, no contexto cultural da pós-modernidade⁶¹ e econômico do neoliberalismo⁶². O conceito do “aprender a

⁶¹ Para Jean-François Lyotard (1988, p. 4-5), a **pós-modernidade** é o estado da cultura na sociedade pós-industrial, no qual o saber (em especial o científico) é transformado pelo progresso tecnológico e pela expansão do capitalismo: “Nesta transformação geral, a natureza do saber não permanece intacta. Ele não pode se submeter aos novos canais, e tornar-se operacional, a não ser que o conhecimento possa ser traduzido em quantidades de informação. [...] O saber é será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado.”

⁶² Os princípios do **neoliberalismo** remetem a um conjunto de reformas políticas que instituições financeiras internacionais entendiam ser necessário promover nos países da América Latina no início da década da 1990. Essas medidas, sistematizadas por John Williamson (1990), que ficaram conhecidas como “Consenso de Washington”, incluem disciplina fiscal, reorientação dos gastos públicos, reforma tributária, privatização e desregulamentação.

aprender”, já defendido pela Escola Nova, passa a ser entendido como uma necessidade de constante atualização pelo trabalhador. Tomando como ponto de partida a pedagogia construtivista⁶³, o desenvolvimento de competências é priorizado nas políticas públicas de educação, alinhando-se, inclusive, com as diretrizes em âmbito mundial da UNESCO⁶⁴:

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (DELORS et al., 1998, p. 94).

Ainda segundo Saviani (2021), a corrente do neoprodutivismo predomina até os dias de hoje, sendo marcada especialmente, a partir do século XXI, pelo modelo de avaliação baseado em testes nacionais padronizados e formação de *rankings*. Podemos acrescentar, ainda, a forte influência do enfoque em competências sobre a BNCC, reconhecida de modo explícito em seu texto (BRASIL, 2018)⁶⁵. Mais recentemente, ainda segundo o autor, marcos como o movimento Escola Sem Partido e a implantação do Novo Ensino Médio, com maior ênfase na formação técnica e profissional e possibilidade de atuação de “profissionais com notório saber” no lugar de professores, podem estar dando início a um novo período, de caráter obscurantista, na história das correntes pedagógicas.

O campo da Educação, como antecipamos há pouco, não se limita ao âmbito formal. Na verdade, o protagonismo crescente dos meios e tecnologias da comunicação tira a centralidade

De acordo com Dani Rodrik (2021, s.p.), tais ideias “ganham vida própria e produzem economias altamente financeirizadas, desiguais e instáveis que não estavam equipadas para enfrentar os desafios mais importantes da atualidade: mudança climática, inclusão social e novas e revolucionárias tecnologias”.

⁶³ O **construtivismo**, cujo nome remete à noção de construção do conhecimento, é uma corrente pedagógica apoiada, principalmente, na psicologia genética formulada por Jean Piaget (2010, p. 132), segundo a qual, entre outras constatações, “o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo”.

⁶⁴ Em 1996, a UNESCO publica o Relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, redigido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors. O documento defende o conceito de “educação ao longo de toda a vida”, baseada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser. O ideal de competência é privilegiado, em especial, na descrição do segundo pilar (DELORS et al., 1998).

⁶⁵ Sobre a educação voltada para o desenvolvimento de competências, Martín-Barbero (2014, p. 10-11, grifo do autor) diz que “é reivindicada como central pelas agências do mercado, mas que não por isso deve ser menosprezada, ainda que deva ser radicalmente reorientada em seu sentido e seu alcance, para que essa capacitação seja compatível tanto com o diálogo cultural como com uma outra terceira função [para além de transmissão da herança cultural e capacitação], mesmo assim indispensável: a formação de cidadãos, de pessoas capazes de pensar com suas cabeças e de participar ativamente na construção de uma sociedade justa e democrática”.

do ensino e da instrução tradicional – representada sobretudo pela escola, os livros e a linguagem escrita – e marca a transição para a era da **sociedade da aprendizagem**, em que a educação não formal e informal ganha ênfase, conforme aponta Orozco-Gómez (2014). No mesmo sentido, Martín-Barbero (2014, p. 81) afirma que as mídias e tecnologias provocaram mudanças nos modos de circulação do saber, que se descentra, dispersa e fragmenta, alcançando os alunos na forma de saberes-mosaico e escapando do controle das instituições tradicionais, cuja reação é “entrincheirar-se em seu próprio discurso, pois qualquer outro modo de saber é percebido pelo sistema escolar como um atentado direto à sua autoridade”.

3.3 Vertentes teóricas

Os movimentos da C&E identificados com a **perspectiva comunicacional tecnológica**, ou seja, mais próximos do campo da Informação, abrigam-se sob denominações como alfabetização informacional, alfabetização digital, alfabetização em TICs ou informática na educação. Em comum, enfatizam “a habilidade para acessar e avaliar de maneira efetiva e crítica informações em múltiplos formatos, sobretudo digitais, e de uma série de fontes, para criar conhecimentos novos, usando diferentes ferramentas e recursos, em particular as tecnologias digitais” (UNESCO, 2016, p. 29). Nesse sentido, percebemos que tais movimentos tendem a se voltar, principalmente diante do contexto atual de desinformação, para o paradoxo apontado pela teoria matemática de comunicação, que entende “informação” como uma medida de incerteza: “Incerteza que surge em virtude da liberdade de escolha por parte do emissor é incerteza desejável. Incerteza que surge devido a erros ou à influência de ruído é incerteza indesejável” (WEAVER, 1953, p. 273, tradução nossa)⁶⁶.

Há, contudo, uma heterogeneidade na origem desses paradigmas. Atores do campo da biblioteconomia, que tradicionalmente levantam a bandeira da **alfabetização informacional**, defendem que seu trabalho vem oferecendo historicamente uma contribuição para essa perspectiva antes mesmo da difusão das tecnologias digitais. Relatório de 1989 da associação de bibliotecas dos Estados Unidos, em defesa do conceito, afirma que “as pessoas precisam mais do que apenas uma base de conhecimento, elas também precisam de técnicas para explorá-la, conectá-la a outras bases de conhecimento e fazer uso prático dela” (ALA, 1989, s.p.)⁶⁷, seja

⁶⁶ No original: “Uncertainty which arises by virtue of freedom of choice on the part of the sender is desirable uncertainty. Uncertainty which arises because of errors or because of the influence of noise is undesirable uncertainty.”

⁶⁷ No original: “people need more than just a knowledge base, they also need techniques for exploring it, connecting it to other knowledge bases, and making practical use of it.”

esse conhecimento proveniente de um computador, um livro, um filme ou qualquer outro recurso.

Já no caso da **informática na educação**, sua difusão está relacionada, como explica José Armando Valente (1999, p. 1), à “inserção do computador no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação”, não se confundindo com o ensino sobre o funcionamento das máquinas⁶⁸. Ainda segundo o autor, a utilização da informática com fins educativos é tão antiga quanto o próprio uso comercial dos computadores; no Brasil. A origem desse tipo de trabalho data dos anos 1980, quando parcerias entre universidades e escolas públicas, com apoio do governo federal, deram origem ao Projeto EDUCOM⁶⁹, com experiências pedagógicas diversas realizadas por grupos interdisciplinares.

As ações de informática na educação podem ser entendidas, segundo Seymour Papert (2008), a partir de duas abordagens. A primeira, mais tradicional, remete à pedagogia tecnicista baseada no behaviorismo de Skinner, pode ser chamada de **instrucionista** e está representada, sobretudo, pelas atividades de CAI (*Computer Aided Instruction* ou Instrução Auxiliada pelo Computador), que se referem “a programar o computador para ministrar os tipos de exercícios tradicionalmente aplicados por um professor em um quadro-verde, em um livro didático ou em uma folha de exercícios” (PAPERT, 2008, p. 52). O termo usado pelo autor se relaciona à ideologia hierárquica escolar que considera o ensino como processo ativo e seu aperfeiçoamento, o caminho para melhorar a aprendizagem – equivalente, assim, à concepção bancária de educação de Paulo Freire (1987), na qual nos aprofundaremos em breve.

Já a segunda vertente, chamada de **construcionista** por Papert (2008), muda o foco da instrução para a aprendizagem. O nome, além de remeter à noção de “construção de conhecimento” característica da psicologia piagetiana e da pedagogia construtivista, enfatiza a importância de construções não apenas mentais como também concretas, isto é, “no mundo”: “um castelo de areia ou uma torta, uma casa Lego ou uma empresa, um programa de computador, um poema ou uma teoria do universo. Parte do que tenciono dizer com ‘no mundo’ é que o produto pode ser mostrado, discutido, examinado, sondado e admirado. Ele está lá fora” (PAPERT, 2008, p. 138).

Maria Elizabeth Almeida (1999, p. 19) explica como o aluno pode interagir de forma ativa com a máquina em uma abordagem construcionista:

⁶⁸ Parte da bibliografia aqui utilizada foi editada antes da popularização dos dispositivos móveis de comunicação, como *smartphones* e *tablets*. Porém, acreditamos que as reflexões desses autores sobre “computadores”, em larga medida, também se aplicam às tecnologias mais recentes.

⁶⁹ O nome não possui nenhuma relação com o conceito de Educomunicação proposto pelo NCE/USP.

Nessa abordagem o computador não é o detentor do conhecimento, mas uma ferramenta tutorada pelo aluno, que lhe permite a busca de informações em redes de comunicação a distância, navegar entre nós e ligações, de forma não-linear, segundo seu estilo cognitivo e seu interesse momentâneo. Tais informações podem ser integradas pelo aluno em programas aplicativos e com isso ele tem a chance de elaborar o seu conhecimento para representar a solução de uma situação-problema ou a implantação de um projeto. As informações também podem ser trabalhadas no desenvolvimento de programas elaborados em linguagem de programação. Todas essas situações levam o aluno a refletir sobre o que está sendo representado.

Finalmente, no caso da **alfabetização digital**, o pioneiro no uso da expressão em seu sentido corrente, Paul Gilster (1997), apontava a necessidade de desenvolver competências de acesso e uso de recursos computacionais em rede, tais como fazer julgamentos críticos, compreender textos não-lineares (hipertextos) e desenvolver habilidades de busca. Por sua vez, Marcelo Buzato (2007, p. 142) entende que o foco dessas práticas, que estariam em “uma zona de liminaridade, um ponto de passagem entre antes e depois” (isto é, entre o analógico e o digital), deveria ser menos nas especificidades das habilidades e tecnologias ligadas à leitura e escrita digitais, em função das rápidas mudanças pelas quais passam (e que dificultam uma definição fechada do próprio conceito), e mais com a possibilidade de o leitor assumir o papel de sujeito e se tornar também um produtor, capaz de reinventar o que lê.

Alguns dos movimentos nessa linha pleiteiam a promoção de uma “inclusão digital”. Porém, como adverte Mark Warschauer (2002), tendem a enfatizar os aspectos técnicos, sendo que fatores físicos, humanos e sociais também influem no cenário de “exclusão digital”, de modo que políticas centradas no uso e aquisição de novas máquinas não são suficientes. O autor reforça a importância de que os usuários se envolvam em práticas sociais que os permitam construir significados. Crítica semelhante faz David Buckingham (2006, p. 266), para quem a maior parte das discussões sobre alfabetização digital pouco reconhecem “os aspectos simbólicos ou persuasivos das mídias digitais, das dimensões emocionais dos nossos usos e interpretações dessas mídias ou mesmo de aspectos das mídias digitais que ultrapassam a mera ‘informação’”⁷⁰.

Com relação aos movimentos da C&E identificados com a **perspectiva comunicacional midiática**, isto é, tributários do campo da Comunicação *stricto sensu*, vários autores procuram sintetizar suas principais tendências conforme as perspectivas educativas e comunicacionais que adotam, como Ismar Soares (1990; 2013), Mario Kaplún (1998),

⁷⁰ No original: “the symbolic or persuasive aspects of digital media, of the emotional dimensions of our uses and interpretations of these media, or indeed of aspects of digital media that exceed mere ‘information’.”

Guillermo Orozco-Gómez (2005; 2014) e Len Masterman (1993). Em que pesem os diferentes enfoques conceituais e geográficos presentes nas análises destes pesquisadores, tentaremos resumi-las e estabelecer um diálogo entre elas a partir de quatro grandes vertentes teóricas. Embora seja possível apontar cronologicamente o período de maior dominância de cada uma, não estamos sugerindo que uma tendência supera e aniquila a anterior a partir do momento em que surge. Na verdade, não só elas eventualmente guardam alguns elementos em comum, como é possível que subsistam e sigam coexistindo em maior ou menor grau até os dias de hoje (em que medida isso efetivamente ocorre, entretanto, é algo que foge do escopo de nossa pesquisa). Nesse sentido, nossa divisão é orientada mais por uma noção sincrônica do que diacrônica. Ressaltamos, ainda, que esse esforço tem o intuito de contribuir para uma maior clareza conceitual das questões aqui abordadas, com necessárias simplificações, sendo que seu resultado não deve ser entendido como um retrato capaz de capturar a pluralidade e complexidade dos movimentos em sua plenitude.

A vertente dominante até os anos 1960 encara os meios de comunicação de massa como uma espécie de doença contra as quais as crianças deveriam ser protegidas, conforme explica Masterman (1993). Essa tendência surge como uma reação, ainda na era pré-televisiva, ao processo de mercantilização da notícia que difundiu o sensacionalismo nos jornais impressos, a partir do fim do século XIX, como forma de atrair maior audiência e aumentar as vendas⁷¹. Ainda segundo o autor, essa vertente entende a mídia como corruptora da cultura genuína e autêntica, representada sobretudo pela “literatura séria”.

Soares (1990) identifica uma vertente equivalente ou no mínimo próxima, chamada por ele de **moralista**, que se caracteriza por seus referenciais filosóficos, morais ou religiosos. O autor aponta a influência da Igreja Católica, desde os anos 1930, na promoção de políticas de classificação moral de espetáculos, em especial do cinema, e de programas de controle de recepção da mídia. O discurso pontifício denunciava a ameaça da mídia aos bons costumes e sua cooptação de jovens para o erotismo, a violência e a angústia. Somente por volta da década de 1970 é que ele passou a ser modulado de forma a avançar rumo à articulação de um projeto educativo voltado a formar um homem cristão capaz de escolher e julgar o que lhe é oferecido pela indústria cultural⁷².

⁷¹ Voltaremos a esse assunto no próximo capítulo.

⁷² O que nos faz lembrar da música “De Lá do Interior”, cantada por Padre Zezinho no álbum “Sol Nascente Sol Poente”, cujo um trecho diz: “Eu vim de lá do interior / E sei que a religião / Já não influi mais tanto / Nas pessoas / Sei que a televisão / O rádio e o jornal / Convencem mais cabeças / Do que o padre lá no altar” (DE LÁ..., 1990, 2min16seg).

O surgimento ou difusão de cada mídia de massa na primeira metade do século XX – cinema, rádio, histórias em quadrinhos (HQs) – revigorava as investidas dos pais, educadores e grupos cívicos e religiosos defensores da censura da mídia, mais baseados em crenças do que em evidências empíricas, explica Amy Kiste Nyberg (1998). Os ataques chegaram até mesmo a tomar forma de eventos públicos de queima de gibis⁷³. São exemplos das principais vitórias desses grupos os esforços de autorregulamentação adotados à época pela indústria midiática dos Estados Unidos, como o *Motion Picture Production Code* (conhecido como Código Hays, voltado para o cinema) e o *Comics Code Authority* (voltado para as HQs). Este último foi fortemente influenciado pelo livro “Sedução do Inocente”, publicado pelo psiquiatra Fredric Wertham em 1954 e baseado em esforços frágeis de pesquisa, mas notabilizado por ter atribuído à cultura de massa em geral, e aos quadrinhos em particular, a principal razão para a delinquência juvenil:

Ainda mais do que o crime, a delinquência juvenil reflete os valores sociais vigentes em uma sociedade. Tanto os adultos quanto as crianças absorvem estes valores sociais na sua vida cotidiana, em casa, na escola, no trabalho, e também em todas as comunicações veiculadas como entretenimento, instrução ou propaganda através da mídia de massa, desde a palavra impressa à televisão. A delinquência juvenil segura um espelho para a sociedade e a sociedade não gosta da imagem ali (WERTHAM, 1954, p. 127)⁷⁴.

Essa vertente persiste, na contemporaneidade, insuflada por uma lógica baseada em direitos autorais corporativos, censura e pânico moral que tenta conter formas emergentes de participação, como afirma Henry Jenkins (2009, p. 351):

Muitos ativistas do letramento midiático ainda agem como se o papel dos meios de comunicação de massa tivesse permanecido inalterado com a introdução de novas tecnologias. As mídias são interpretadas basicamente como ameaças, em vez de recursos. Coloca-se mais ênfase nos perigos da manipulação do que nas possibilidades de participação; fala-se mais em restringir o acesso – desligar a televisão, dizer não ao Nintendo – do que em expandir habilidades para utilizar as mídias para nossos próprios fins, reescrevendo as histórias que a cultura nos concede.

⁷³ O quadrinista Mauricio de Sousa (2000) relata em crônica como ele se viu ironicamente envolvido, na década de 1950, durante sua juventude, em um ato público de queima de quadrinhos, em Mogi das Cruzes (SP).

⁷⁴ No original: “Even more than crime, juvenile delinquency reflects the social values current in a society. Both adults and children absorb these social values in their daily lives, at home, in school, at work, and also in all the communications imparted as entertainment, instruction or propaganda through the mass media, from the printed word to television. Juvenile delinquency holds a mirror up to society and society does not like the picture there.”

Do ponto de vista pedagógico, a vertente moralista segue a concepção que Paulo Freire (1987) chamou de **educação bancária**, a qual parte do pressuposto de que apenas o educador é sujeito cognoscente (apto a construir o conhecimento), cabendo a ele somente fazer “depósitos” aos educandos (por isso “bancária”), que devem recebê-los e arquivá-los, memorizando mecanicamente os conteúdos. Surge, assim, uma dicotomia artificial entre homem e mundo, e o papel da educação seria “encher” o primeiro com pedaços do segundo. Segundo o pensador, o mecanismo serviria para adaptar e ajustar os educandos à realidade, estimular sua ingenuidade, torná-los passivos; enfim, oprimi-los de modo a satisfazer os interesses dos opressores.

Trata-se de uma posição que corresponde ao que Kaplún (1998) chama de educação com ênfase nos conteúdos, que vê o educando como objeto e não sujeito da educação, e que parte de uma concepção de comunicação também bancária, monológica e unidirecional, reduzindo-a à transmissão de informação, em que um emissor (o educador) transmite uma mensagem (seu próprio saber) a um receptor (o aluno). Percebemos, assim, uma aproximação da teoria hipodérmica, de natureza administrativa, que entende a sociedade de massa como um conjunto de indivíduos isolados e anônimos, capazes de serem facilmente manipulados pelos meios de comunicação (WOLF, 1999). O autor aponta ainda o caráter behaviorista desse modelo, compatível com o esquema estímulo/resposta.

A partir do início dos anos 1960, de acordo com Masterman (1993), professores que já reconheciam a mídia de massa, em especial o cinema, como sendo tão importante quanto a literatura para a formação do indivíduo, começaram a ensinar os alunos a diferenciar entre a cultura “boa” e “ruim”, isto é, a separar aquela autêntica e íntegra daquela comercial e exploradora. Segundo Soares (1990, p. 79), os programas dessa vertente, que ele chama de **culturalista**⁷⁵, objetivam “transferir ao aluno do ensino formal os conteúdos indispensáveis para que compreenda os fenômenos da comunicação tais como são dados a conhecer pelas Ciências Sociais”.

Tal vertente representa mais uma continuidade que uma ruptura com a anterior. Nos termos de Kaplún (1998), ela equivaleria à educação voltada para os efeitos da mídia. Na verdade, do ponto de vista das teorias da comunicação, temos aqui uma espécie de segunda geração dos estudos sobre esses efeitos (ainda de natureza administrativa), já que a primeira

⁷⁵ Masterman (1993) refere-se a esta vertente como sendo a das “Artes Populares” (*Popular Arts*), em referência ao livro “The Popular Arts”, de Stuart Hall e Paddy Whannel (2018), publicado originalmente em 1964. Como explica Scolari (2015), o termo “popular” tem um sentido diferente na pesquisa de língua inglesa, referindo-se indistintamente à cultura massiva produzida pela indústria cultural e à cultura das classes subalternas, enquanto na América Latina o conceito comporta apenas este último significado.

(teoria hipodérmica) tinha foco preponderante sobre o conteúdo e a segunda passa a considerar a influência social para além dos meios de comunicação, conforme depreendemos da leitura de Wolf (1999) – esse autor usa o termo “efeitos limitados” para marcar essa distinção. Para Orozco-Gómez (2005), o que define tal mudança é o questionamento norteador das pesquisas, que passa de “o que a mídia faz com a audiência” para “o que a audiência faz com os meios”.

O modelo de comunicação dessa vertente introduz uma diferença em relação ao anterior (emissor/mensagem/receptor): há uma resposta, reação, retroalimentação ou feedback por parte do receptor que é recolhida pelo emissor. Não é o caso, porém, de bidirecionalidade ou participação real, mas sim um mecanismo para confirmar o efeito previsto pelo comunicador (educador), de acordo com Kaplún (1998).

Na corrente culturalista, a inspiração proveniente do behaviorismo, já insinuada na vertente moralista, se aflora plenamente. Ainda segundo o autor, temos aqui uma engenharia do comportamento que consiste em condicionar e persuadir a adotar condutas previamente estabelecidas, com o apoio de recompensas para contornar potenciais conflitos. A orientação educativa, aqui, está no “aprender a fazer” – o que prenunciava o enfoque no desenvolvimento de competências, em voga até hoje na educação formal.

Em meados da década de 1970, a vertente culturalista entra em declínio, de acordo com Masterman (1993), devido, entre outros fatores, à sua natureza protecionista e em certa medida paternalista; a seu vínculo excessivo com os estudos do cinema, sendo questionável sua extrapolação de seus métodos para outras linguagens; e à falta de critérios amplamente estabelecidos para avaliar a mídia, com o risco de que a classificação entre “bom” e “ruim” começasse a refletir, respectivamente, os gostos culturais dos professores (em geral mais elitizados) e dos alunos (consumidores de cultura massiva ou subalterna).

Foi nessa época que começam a surgir movimentos na C&E que rompem com o funcionalismo das vertentes moralista e culturalista, uma vez que estas, conforme Soares (1990), não questionam as origens e estruturas que suportam ou mantêm os meios de comunicação, tampouco se preocupam com questões de ordem política e social. A partir de um ponto de vista sobretudo europeu, Masterman (1993) defende o surgimento de uma vertente representacional, marcada pela substituição de questões de valor estético por questões de política e poder. Da perspectiva socioteórica, ela se firma dentro de uma matriz epistemológica dialética⁷⁶ devido à influência do estruturalismo, no qual se destacam a redescoberta da noção

⁷⁶ Segundo Nicola Abbagnano (2007, p. 274), a **dialética**, no sentido contemporâneo do termo, proposto por Hegel, é um movimento caracterizado pela tríade tese, antítese e síntese, na qual “a antítese representa a ‘negação’, ‘o oposto’ ou ‘outro’ da tese, e a síntese constitui a unidade e, ao mesmo tempo, a certificação de ambas”. Ainda

de ideologia⁷⁷, com uma leitura inovadora face ao marxismo ortodoxo, e o novo campo da semiologia⁷⁸:

Esses desenvolvimentos na semiologia e ideologia apontaram precisamente na mesma direção. Foi uma direção que teve profundas implicações para todos os professores de comunicação. Eles apontaram para o fato de que o poder ideológico da mídia estava muito ligado à naturalidade da imagem e à tendência da mídia de veicular, como naturais, mensagens codificadas e construídas. Demonstraram, também, que questões de poder eram centrais nas discussões sobre produção, circulação e consumo de imagens e representações. Eles levantaram questões sobre quais grupos tinham o poder de definir e quais grupos eram apenas definidos. Eles estabeleceram, em outras palavras, a importância de uma política de representação e colocaram os estudos de mídia no centro de algumas das mais importantes questões políticas e sociais de nosso tempo (MASTERMAN, 1993, p. 9)⁷⁹.

Para além do estruturalismo, Soares (2013) aponta a influência, nesses movimentos europeus representacionais, da pedagogia construtivista, centrada no aluno (herança, por sua vez, do escolanovismo, conforme abordamos no capítulo anterior), e dos estudos culturais britânicos, corrente teórica que incorporou “toda a produção cultural, legitimando os significados das audiências e abolindo a divisão entre alta cultura e cultura popular, entre cultura letrada e cultura profana” (OROZCO-GÓMEZ, 2014, loc. 965).

Na América Latina, devido a um contexto histórico, político e geográfico distinto, essas influências iriam resultar em movimentos da C&E com abordagens distintas. Em um primeiro momento, sob governos autoritários, a noção de ideologia passaria pelo prisma da teoria da dependência e da Escola de Frankfurt, que deram a tônica para uma visão denunciante de enfoque

segundo o autor, o conceito foi apropriado por Marx e Engels, que buscaram afastá-lo do idealismo e trazê-lo para o campo da realidade e da história.

⁷⁷ Essa reinterpretção foi alcançada por Louis Althusser (1970) ao propor o conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). São instituições como escola, família, igreja, sindicato, imprensa, entre outras, que, embora privadas, servem ao interesse da classe dominante, operando predominantemente não pela repressão ou violência, mas pela ideologia, inculcando nos indivíduos certas concepções de mundo.

⁷⁸ Roland Barthes (2001), um dos pensadores dedicados ao campo, estudou os “mitos” da vida cotidiana (jornais, fotografias, filmes, espetáculos), entendendo-os como linguagem (sob influência de Saussure), com o intuito de demonstrar os mecanismos pelos quais a cultura pequeno-burguesa falsamente se insinua universal: Dessa forma, procurou denunciar o “‘natural’ com que a imprensa, a arte, o senso comum, mascaram continuamente uma realidade que, pelo fato de ser aquela em que vivemos, não deixa de ser por isso perfeitamente histórica” (BARTHES, 2001, p. 7).

⁷⁹ No original: “These developments in semiology and ideology pointed in precisely the same direction. It was a direction that had profound implications for all media teachers. They pointed to the fact that the ideological power of the media was very much tied up with the naturalness of the image, and with the tendency of the media to pass off encoded, constructed messages as natural ones. They demonstrated, too, that questions of power were central to discussions about the production, circulation and consumption of images and representations. They raised questions about which groups had the power to define, and which groups were only ever defined. They established, in other words, the importance of a politics of representation, and thrust media studies into the heart of some of the most important political and social questions of our time.”

sociopolítico-econômico “dedicada a alertar os usuários dos meios sobre a necessidade de organizarem-se para enfrentar o processo de manipulação engendrada pelo sistema capitalista” (SOARES, 1999, p. 21). Essa abordagem, retomando a avaliação de Martín-Barbero (1980) que apresentamos no capítulo anterior, ainda era de natureza funcionalista.

A partir do início dos anos 1980, porém, avança-se rumo a uma perspectiva dialética, mantendo-se a raiz com a cultura popular e o compromisso com uma educação política⁸⁰. O enfoque socioteórico é fortemente direcionado pela teoria das mediações e seu esquema comunicativo que considera as interações e negociações de sentido entre produção e recepção. A vertente chamada de **mediática** por Soares (2014a, p. 18) parte “da luta do Movimento Social pela universalização do direito à comunicação, trabalhando para garantir a todos os sujeitos sociais, pela educação, o ‘acesso à palavra’, tradicionalmente negado aos mais pobres e excluídos”. Nela, ainda segundo o autor:

O polo de interesse desloca-se das categorias abstratas e dos conteúdos programáticos para as interrelações vivenciadas pelos grupos, enquanto receptores-produtores de cultura. O saber e a ação são produzidos a partir dos referenciais das pessoas envolvidas no processo, para o que os professores, monitores e coordenadores dos programas oferecem sua contribuição, sem, contudo, determiná-los (SOARES, 1990, p. 80).

Essa corrente observa o modelo de educação com ênfase no processo no qual, segundo Kaplún (1998), o educando passa a ser sujeito e não objeto da educação. Nesse modelo, grupal e autogestionário, o objetivo é que o aluno “aprenda a pensar”. A informação conserva papel essencial para o desenrolar da aprendizagem, desde que problematizada para que possa ser apropriada pelo grupo. Nesse sentido, essa educação:

[...] destaca a importância do processo de transformação da pessoa e das comunidades. Não se preocupa tanto com os conteúdos que vão ser comunicados nem com os efeitos em termos de comportamento, mas sim com a interação dialética entre as pessoas e sua realidade; o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e de sua consciência social (KAPLÚN, 1998, p. 19)⁸¹.

⁸⁰ No Brasil, um movimento da C&E que faz essa passagem de uma perspectiva funcionalista para uma dialética, nesse período, é o projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC), realizado pela União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC), conforme é relatado por Pedro Gilberto Gomes (1995).

⁸¹ No original: “[...] destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados ni de los efectos en término de comportamiento, cuanto de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social.”

Já o modelo de comunicação, ainda segundo o autor, deixa de ser o unidirecional, com ou sem *feedback*, para dar lugar a um verdadeiramente bidirecional, fundamentado na figura do emirec⁸², amálgama de emissor e receptor, conceito originalmente definido por Jean Cloutier para enfatizar como todo ser humano tem direito e está habilitado a atuar nos dois papéis. De acordo com Roberto Aparici e David García-Marín (2018), diferentemente da noção de *prosumer*, o conceito de emirec vem de uma tradição comunicacional, não econômica nem liberalizadora, e evoca um tipo de relação horizontal, sem hierarquia, bem como isonômica entre profissionais e amadores.

O principal referencial pedagógico da vertente mediática reside na concepção sistematizada por Paulo Freire (1987), em reação à educação bancária, como **educação dialógica**⁸³, problematizadora ou libertadora, na qual tanto educador quanto educandos são considerados sujeitos cognoscentes, de modo que estes possam captar e transformar a realidade em que se encontram. O mundo passa a ser entendido como mediatizador desses sujeitos. A própria dicotomia entre educador e educando se enevoa: ambos agora educam e são educados, cabendo ao educador-educando proporcionar, com os educandos-educadores, “as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da ‘doxa’ pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do ‘logos’” (FREIRE, 1987, p. 40)⁸⁴. No processo de transformação de realidade a partir da educação, privilegiam-se princípios como a criatividade, a criticidade e o diálogo, sempre numa perspectiva coletiva, de fazer com o outro e não para o outro. Em suma, como expressado no célebre aforismo: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

O Quadro 1 a seguir resume as principais características em comum dos movimentos da C&E que adotam a perspectiva comunicacional midiática.

⁸² No original em francês, Jean Cloutier (1975) nomeia o conceito como “emerec”.

⁸³ As noções de diálogo e alteridade, centrais para a vertente mediática, foram discutidas em profundidade por pensadores como Martin Buber e Emmanuel Lévinas, como explica Eliany Salvatierra Machado (2009).

⁸⁴ Os conceitos de *doxa* (crença ou opinião) e *logos* (razão, explicação ou discurso) aparecem em Teeteto, diálogo socrático redigido por Platão. As traduções são oferecidas na introdução à obra, de autoria de José Trindade Santos (2010). Uma das passagens de Teeteto discute se o saber é a soma de ambos os conceitos, isto é, opinião verdadeira acompanhada de explicação.

Quadro 1 – Principais características em comum das vertentes teóricas dos movimentos da C&E na perspectiva comunicacional midiática

Vertentes	Principal enfoque socioteórico	Principal enfoque pedagógico	Matriz epistemológica
Moralista	Teoria hipodérmica	Pedagogia tradicional (bancária)	Funcionalista
Culturalista	Teoria dos efeitos limitados	Behaviorismo	
Representacional	Estruturalismo e estudos culturais	Construtivismo	Dialética
Mediática	Teoria das mediações culturais	Educação dialógica	

Fonte: elaboração própria com base na bibliografia consultada

Os movimentos da C&E também apresentam diferentes especificidades conforme seu local de origem e os grupos que os lideram, vinculando-se a uma ou outra vertente de acordo com o momento histórico e os postulados que adotam. Apresentamos, na sequência, um breve panorama destas particularidades em alguns países que selecionamos com base na representatividade de suas experiências para o histórico da C&E no contexto brasileiro.

3.4 Especificidades regionais

Na **Europa**, em 2007, uma diretiva sobre o exercício de atividades de radiodifusão televisiva introduziu uma definição para *media literacy* e estabeleceu a obrigação de que a Comissão Europeia a avalie periodicamente, monitorando seus níveis em todos os Estados-membros:

A “educação para os media”⁸⁵ visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura. As pessoas educadas para os media são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório. A educação para os media deverá por conseguinte ser fomentada em todos os sectores da sociedade e os seus progressos deverão ser acompanhados de perto (UNIÃO EUROPEIA, 2007, p. 31).

Paolo Celot e José Pérez-Tornero (2009), em estudo preparado para a Comissão Europeia, partem desta definição para identificar duas definições de *media literacy*: uma de competências individuais, relacionadas às capacidades pessoais de uso, entendimento crítico e estabelecimento de relações sociais por meio da mídia; e outra de fatores ambientais e contextuais, que incluem educação, política, disponibilidade de informação e papéis exercidos pela indústria midiática e sociedade civil. Os autores sugerem ainda que o desenvolvimento dessas competências na população depende de um patamar mínimo de apoio de tais fatores.

David Buckingham (2018) reconhece que a Comissão Europeia conseguiu financiar projetos importantes para a capacitação de pesquisadores e profissionais e a elaboração de relatórios, esquemas e materiais de aprendizagem. No entanto, os resultados não têm conseguido avançar para além de projetos-piloto, em direção a estratégias de longo prazo:

Nos últimos anos, os formuladores de políticas frequentemente olharam para a *media literacy* como uma solução rápida para uma sucessão interminável de problemas relacionados à mídia: discurso de ódio, notícias falsas, cyberbullying, vício em mídias sociais... a lista continua. Tais questões são normalmente consideradas de forma isolada e fragmentada, em vez de como parte de uma estratégia de *media education* muito mais abrangente e coerente (BUCKINGHAM, 2018, s.p.).⁸⁶

No Reino Unido, ainda segundo Buckingham (2016), além da contribuição teórica dos estudos culturais e dos estudos sobre cinema, que já mencionamos anteriormente, professores envolvidos com a *media education* tiveram o suporte, desde os anos 1970, dos conteúdos disponibilizados no jornal acadêmico *Screen*, na revista *Screen Education* e nas publicações do *British Film Institute*. Em 2003, a promulgação de uma nova Lei das Comunicações criou o

⁸⁵ “Educação para os media” é a expressão utilizada pela União Europeia na tradução oficial de *media literacy* para o português europeu.

⁸⁶ No original: “In recent years, policy-makers have frequently looked to media literacy as a quick-fix solution to a never-ending succession of media-related issues: hate speech, fake news, cyberbullying, social media addiction... the list goes on. Such issues are typically considered in isolated, fragmented ways, rather than as part of a much more comprehensive and coherent media education strategy.”

Ofcom, órgão regulador de radiodifusão e telecomunicações, e incluiu entre suas atribuições a promoção da *media literacy*. No entanto, desde então, o viés neoliberal da política governamental para a área (sob gestões trabalhistas e conservadoras), a falha em estabelecer um diálogo com os professores e o crescente interesse na *digital literacy* levaram a um retraimento da *media education*.

Já nos **países nórdicos** (Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia), consoante Jon Dunås (2013), existem agências governamentais e instituições dedicadas à C&E, sendo que a maioria enfatiza políticas voltadas a crianças e jovens. As bibliotecas também possuem papel na promoção da interface. A Finlândia ocupa papel de destaque no conjunto por adotar consistentemente diretrizes nacionais de *medialukutaito (media literacy)*. Para o autor, o sucesso dessas políticas está baseado na visão de democracia e sociedade compartilhada pelas nações. O Conselho Nórdico de Ministros financia também o Nordicom⁸⁷, centro de pesquisa em mídia que sediou, de 1998 a 2018, o International Clearinghouse on Children, Youth and Media⁸⁸ (Centro Internacional de Informações sobre Crianças, Juventude e Mídia, em tradução livre), responsável pela publicação de pesquisas na área.

Nos **Estados Unidos**, a *media education*, no âmbito da educação básica, nunca foi sistematicamente estabelecida e desenvolvida, conforme Douglas Kellner e Jeff Share (2019; 2005). Os autores apontam que indivíduos e instituições têm se mobilizado para promovê-la desde, pelo menos, os anos 1970, e que alguns progressos já foram obtidos: a maioria dos estados dos EUA, por exemplo, inclui elementos de *media literacy* em seus currículos educacionais. Ainda assim, esse assunto tem pouco conhecimento ou apoio de professores, alunos e gestores, o que é agravado pelo fato de que o movimento *back-to-basics*⁸⁹ na educação marginalizou o pensamento crítico no país.

Kathleen Tyner (1998) aponta a contradição entre a liderança dos Estados Unidos no setor midiático e seu atraso, em relação a outros países desenvolvidos, em levar a *media education* para as escolas. Para a autora, talvez a mídia seja tão lugar-comum e transparente que as pessoas sequer pensam em estudá-la. Ela também levanta a hipótese de que outros países

⁸⁷ Disponível em: <https://www.nordicom.gu.se/en>. Acesso em: 23 jan. 2023.

⁸⁸ Disponível em: <http://web.archive.org/web/20210421052732/https://www.nordicom.gu.se/en/media-research/media-and-information-literacy>. Acesso em: 23 jan. 2023.

⁸⁹ Esse movimento de fundo conservador cresce na esteira da publicação, em 1983, do relatório “A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform” (“Uma nação em risco: o imperativo para a reforma educacional”, em tradução livre), pelo Departamento de Educação dos EUA, durante a gestão Ronald Reagan, que recomendava a adoção de um currículo mínimo pelas escolas com privilégio de conteúdos de inglês e matemática (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, 1983).

desenvolveram estratégias no campo da C&E justamente como forma de resistência contra a invasão de produtos culturais provenientes dos EUA desde meados do século XX.

A **França** seria, ainda nos anos 1960, o berço da teoria da “linguagem total” desenvolvida por Antoine Vallet (1989), segundo a qual a língua moderna é um conjunto de três sistemas de símbolos – palavras, imagens e sons – que deve ser expressada em uma perspectiva holística, contemplando a sensorialidade e afetividade para além da cognição. Essa teoria seria posteriormente adaptada e difundida pela América Latina, na forma de uma pedagogia dos meios de comunicação, por Francisco Gutiérrez (1997). Desde 1983, a *éducation aux médias* é política oficial do Ministério da Educação francês por meio do CLEMI⁹⁰ (sigla de Centro de Ligação entre a Educação e os Meios de Informação, em tradução livre), órgão responsável por treinamento de professores e apoio a projetos na área.

Em **Portugal**, a educação para os media possui em seu histórico, entre outros marcos, uma campanha em prol do uso de jornais em sala de aula, financiada pela indústria editorial, e uma reforma do sistema educativo que contemplou a área, ambos na década de 1980, conforme relata Manuel Pinto (2019). O autor defende que, hoje, o desafio do movimento – integrado por iniciativas como o Grupo Informal sobre Literacia Mediática (GILM) e o Observatório sobre Media, Informação e Literacia (MILObs)⁹¹ – é avançar para a dimensão comunicacional, e não apenas midiática, de forma a evitar o reducionismo em torno de uma perspectiva meramente instrumental e tecnológica:

Ora, isso é sobretudo educar para fazer dos media um tema de estudo, análise e intervenção – de várias maneiras e vertentes – não apenas nos conteúdos, mas nas instituições que estão por detrás, nos profissionais que desenvolvem e põem em ação as suas competências, nas tecnologias que são utilizadas, nos conteúdos produzidos, nos gêneros, nas programações e, obviamente, nas audiências e nos públicos, que são um fator absolutamente crucial para percebermos tudo isso (PINTO, 2019, p. 98).

Na **Espanha**, destacam-se os trabalhos liderados por Ignacio Aguaded, do Grupo Comunicar⁹², uma associação de professores e jornalistas que edita uma revista de mesmo nome, referência para a C&E, e da Rede Interuniversitária Euro-americana de Pesquisa em Competências Midiáticas para a Cidadania (Alfamed)⁹³. Recentemente, segundo o pesquisador, houve nesse país um crescente interesse sobre a área em faculdades de comunicação e de

⁹⁰ Disponível em: <https://www.clemi.fr/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

⁹¹ Disponível em: <https://milobs.pt/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

⁹² Disponível em: <https://www.grupocomunicar.com/>. Acesso em: 3 fev. 2023.

⁹³ Disponível em: <https://www.redalfamed.org/>. Acesso em: 3 fev. 2023.

educação, bem como o “surgimento de projetos de pesquisa em alto nível, que aglutinam as diferentes linhas e correntes de pesquisa, especialmente nos estudos de competência midiática” (AGUADED, 2016, p. 100-1).

Em alguns países da **África**, experiências diretamente influenciadas pela Educomunicação ou cujos fundamentos se aproximam dos ideais educacionais ocorrem desde, pelo menos, os anos 2000, como a Rede de Crianças e Jovens Jornalistas da Guiné-Bissau (RCJJ)⁹⁴, criada em 2006 com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e autogestionada por crianças e adolescentes, que foi objeto da dissertação de Maria Rehder (2013), e o projeto EducommunicAfrik⁹⁵, criado em 2012 pela Associação Burquinense para a Promoção da Educomunicação (ABPE), de Burkina Faso, iniciativa liderada e orientada a jovens (EDUCOMUNICADORES..., 2016).

Na **América Latina**, como apontam Julio-César Mateus, Pablo Andrada e María-Teresa Quiroz (2020), a C&E registra meio século de história em que tem sido progressivamente construída com a contribuição de pesquisadores, professores e ativistas, bem como de projetos e organizações, ainda que com distintas variações nacionais e conceituais. Mais recentemente, os fenômenos das mídias sociais e da desinformação têm reavivado o interesse de fundos de pesquisa na área, possibilitando a revitalização do campo pela academia e atualização de seus objetos de estudo. Entretanto, a estruturação da interface é marcada por uma série de desafios, dentre eles a concentração do setor midiático⁹⁶ e o acesso desigual às tecnologias, enquadrados por uma instabilidade econômica e política.

Outro desafio é a ausência da interface na educação formal na maioria dos países do continente, com notável exceção do Brasil. O componente tecnológico dos currículos escolares foi priorizado, acompanhado de investimentos em melhoria da conectividade nas instituições de ensino, em detrimento do pedagógico: “Mesmo quando programas de educação midiática inserem a tecnologia sob a retórica da inclusão digital como caminho para garantir a cidadania e a aprendizagem de crianças e jovens, falta uma visão crítica que proponha o desenvolvimento de habilidades comunicativas” (MATEUS; ANDRADA; QUIRÓZ, 2019, p. 13, tradução nossa)⁹⁷.

⁹⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/people/Rede-de-Crian%C3%A7as-e-Jovens-Jornalistas-rcjj/100064678898020/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

⁹⁵ Disponível em: <https://educommunicafrik.net/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

⁹⁶ Somente no Brasil, segundo levantamento de 2017 do Intervezes – Coletivo Brasil de Comunicação Social com a Repórteres sem Fronteiras, cinco grupos ou proprietários individuais concentram mais de metade dos 50 principais veículos de comunicação. A pesquisa alerta para altas concentrações de audiência, de propriedade e geográfica, bem como falta de transparência e interferências econômicas, políticas e religiosas (MEDIA..., 2017).

⁹⁷ No original: “Even when media education programmes insert technology under the rhetoric of digital inclusion as the path to guaranteeing citizenship and learning of children and youth, a critical view that proposes the development of communicative abilities is lacking.”

Um terceiro desafio, ainda segundo os autores, é a falta de políticas públicas e marcos regulatórios para a área. Muitas iniciativas da interface concretizam-se pela ação de grupos e indivíduos independentes em suas respectivas comunidades, mas são limitadas pela natureza voluntária do trabalho e por recursos financeiros escassos. Quando há, a ação governamental no continente costuma seguir a linha da alfabetização digital, sem maior preocupação pedagógica com o uso das TICs e sob a lógica da iniciativa privada, desconsiderando o legado acadêmico dos pesquisadores latino-americanos.

Apesar de sua tradição, a Educomunicação não é o único movimento com atuação expressiva no continente e no Brasil. A perspectiva da **mídia-educação**, segundo Maria Luiza Belloni (2013), resgata o histórico da interface enfatizando o ponto de vista da educação formal. Neste sentido, o conceito serviria como um caminho para a integração das mídias e tecnologias ao ambiente escolar e à formação de professores. No entanto, a autora reconhece o papel decisivo da educação popular na constituição da interface e aponta ideários da mídia-educação que são, igualmente, profundamente caros à Educomunicação, como a interpretação crítica e expressão criativa para além da mera leitura de mídia.

No Rio de Janeiro (RJ), segundo relata Elisangela Costa (2018), a mídia-educação tornou-se política pública ao ser encampada pelo governo municipal, nos anos 1990, em meio à elaboração do Núcleo Curricular Básico Multieducação, que contempla o uso de novas tecnologias e linguagens midiáticas na escola, e a criação da Empresa Municipal de Mídias (MultiRio), voltada à produção de conteúdo midiático educativo. Ainda conforme a autora, nota-se, no caso carioca, a influência da tradição europeia de *media education*, em especial a de raiz britânica, e de educadores locais, com destaque para Darcy Ribeiro, entusiasta da educação integral e da ampliação do uso de linguagens para além da literatura tradicional no ensino, em especial a audiovisual. O desenvolvimento da mídia-educação na capital fluminense animaria ainda, na virada do milênio, o surgimento da organização da sociedade civil intitulada Planetapontocom⁹⁸.

Ainda no Brasil, destaca-se também o trabalho do Instituto Palavra Aberta⁹⁹, dedicado à promoção da liberdade de expressão e da livre iniciativa, por meio do programa EducaMídia¹⁰⁰, voltado à formação de professores e engajamento da sociedade em torno do conceito da **educação midiática**, entendida pelo programa como “o conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica e reflexiva do ambiente informacional

⁹⁸ Disponível em: <https://planetapontocom.org.br/>. Acesso em: 1 fev. 2023.

⁹⁹ Disponível em: <https://www.palavraaberta.org.br/>. Acesso em: 1 fev. 2023.

¹⁰⁰ Disponível em: <https://educamidia.org.br/>. Acesso em: 1 fev. 2023.

e midiático em todos os seus formatos – dos impressos aos digitais” (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020, p. 26).

Em âmbito **mundial**, a UNESCO tem atuado, nas últimas décadas, para articular as ações da interface entre Comunicação e Educação. Em 1980, a Comissão Internacional para o Estudo dos Problemas da Comunicação, subordinada à agência e presidida por Sean MacBride, publicou o relatório “Um Mundo e Muitas Vozes”, que sistematizou as bases de uma assim chamada Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação (NOMIC)¹⁰¹. O texto dedica uma seção específica para dissertar sobre o potencial educacional da comunicação:

O rápido desenvolvimento da comunicação na maioria dos países, a expansão de várias formas de comunicação de massa e em particular da comunicação audiovisual, combinados com a difusão da informática, abrem novos horizontes e multiplicam os vínculos entre educação e comunicação. [...] Enquanto o sistema educacional perde o monopólio da educação, a comunicação torna-se ela mesma um veículo e um sujeito da educação. Ao mesmo tempo, a educação é uma ferramenta essencial para ensinar os homens a se comunicar melhor e a tirar maiores proveitos das trocas estabelecidas entre eles. Assim, há uma crescente relação recíproca entre comunicação e educação.(UNESCO, 1980, p. 25)¹⁰².

Desde então, a UNESCO passou a conduzir uma série de eventos internacionais destinados a debater a interface, dos quais destacamos alguns a seguir¹⁰³. Em 1982, representantes de 19 países presentes a um simpósio internacional promovido pelo órgão em Grünwald, na Alemanha Ocidental, adotaram uma declaração em que reconhecem a onipresença da mídia e chamam a atenção para a importância da educação para a comunicação:

¹⁰¹ Por entender a NOMIC como uma ameaça à liberdade de informação, os Estados Unidos se retiraram da UNESCO em 1985, seguido pouco depois pelo Reino Unido (MATTELART; MATTELART, 2014).

¹⁰² No original: “The rapid development of communication in most countries, the expansion of various forms of mass communication and in particular of audio-visual communication, combined with the spread of informatics, open up new horizons and multiply the linkages between education and communication. [...] While the educational system loses the monopoly of education, communication becomes itself a vehicle for and a subject of education. Meanwhile, education is an essential tool for teaching men to communicate better, and to draw greater benefits from the exchanges established between them. Thus, there is a growing reciprocal relationship between communication and education.”

¹⁰³ Para uma listagem mais extensiva desses eventos, sugerimos consultar o artigo de Elisabeth Adriana Dudziak, Sueli Mara Soares Pinto Ferreira e Adriana Cybele Ferrari (2017).

Mais do que condenar ou apoiar o indubitável poder dos media, torna-se necessário aceitar o seu impacto significativo e a sua difusão por todo o mundo como um facto consumado, valorizando ao mesmo tempo a sua relevância como um importante elemento de cultura no mundo contemporâneo. Não deveria ser subestimado o papel da comunicação e dos media no processo de desenvolvimento, nem a sua função enquanto instrumento ao serviço da participação ativa dos cidadãos na sociedade. Os sistemas político e educativo devem reconhecer as suas obrigações respetivas na promoção de uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação entre os seus cidadãos (UNESCO, 1982, p. 1).

Em 1990, um colóquio sediado em Toulouse (França) reuniu 180 delegados de 40 países. Entre as principais conclusões do evento, percebeu-se que, apesar da discussão sobre qual conceito seria o mais correto para designá-la, os objetivos da interface contemplam tanto o conhecimento sobre como a mídia de massa funciona quanto as habilidades para analisar os aspectos estéticos e ideológicos de seu conteúdo (THOMAN, [1990]).

Em 2005, outro colóquio, desta vez realizado na cidade de Alexandria (Egito), em parceria com entidades da área de biblioteconomia, resulta em uma declaração que se refere, desde seu título, à competência informacional e ao aprendizado ao longo da vida como “faróis da Sociedade da Informação”¹⁰⁴:

A competência informacional está no cerne do aprendizado ao longo da vida. Ele capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. É um direito humano básico em um mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações (UNESCO; NFIL; IFLA, 2005, p. 1).

Em 2007, representantes de todas as regiões do mundo se reuniram em Paris (França) para reafirmar a relevância e pertinência da Declaração de Grünwald, elaborando uma agenda com 12 recomendações para operacionalizar os apelos às autoridades lançados um quarto de século antes, organizados em quatro eixos: desenvolvimento de programas educacionais, formação de professores, pesquisa e cooperação internacional (UNESCO, 2007).

Em 2011, consolidando as tendências em torno da educação midiática e da educação informacional, a UNESCO publica um currículo para professores em que adota o conceito

¹⁰⁴ Aqui é possível notar como os rumos da discussão mundial sobre comunicação mudaram ao longo do tempo. Após a NOMIC ser boicotada pelos países centrais, a UNESCO perdeu o protagonismo para outra agência das Nações Unidas: a União Internacional de Telecomunicações (ITU, na sigla em inglês), que promoveu, em 2003 e 2005, a Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação (WSIS, também na sigla em inglês). Passou-se, assim, conforme explicam Claudia Padovani e Kaarle Nordenstreng (2005), de um foco predominantemente político para um foco excessivamente tecnológico.

Media and Information Literacy (MIL) ou **Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)**, que pode ser definida:

[...] como um conjunto de competências que empodera os cidadãos para acessar, recuperar, compreender, avaliar, usar, criar e compartilhar informações e conteúdos midiáticos de todos os formatos, usando várias ferramentas, com senso crítico e de forma ética e efetiva, para que participem e engajem-se em atividades pessoais, profissionais e sociais (UNESCO, 2016, p. 29).

Também em 2011, a UNESCO começou a promover semanas globais anuais em torno do tema, de 24 a 31 de outubro, concatenando eventos próprios centralizados em um país-sede juntamente a eventos locais independentes espalhados pelo mundo. Posteriormente, essa semana, chamada de Global MIL Week, entraria oficialmente para o calendário das Nações Unidas, por meio de proclamação da Assembleia Geral (UNITED NATIONS, 2021). Dois anos depois, em 2013, a agência reuniu organizações e indivíduos atuantes em C&E ao redor do mundo para fundar uma aliança¹⁰⁵ com vistas à formação de parcerias pela promoção da AMI e que, na sua inauguração, reunia cerca de 500 participantes.

Em 2021, a segunda edição do currículo de AMI adotou o slogan “*think critically, click wisely*” (“pense criticamente, clique com sabedoria”, em tradução livre) para enfatizar a formação de cidadãos no contexto em que provedores de conteúdo oferecem tanto oportunidades de aprendizagem quanto riscos de exposição à desinformação e discurso de ódio e de comprometimento da privacidade digital. Nesse sentido, o material busca associar a AMI a questões emergentes como inteligência artificial, desenvolvimento sustentável e cidadania digital (UNESCO, 2021).

3.5 O paradigma da Educomunicação

Conforme explica Soares (2013, p. 180), na América Latina, especialmente a partir dos anos 1970, difundem-se projetos desenvolvidos “fundamentalmente à margem dos sistemas educativos, originando-se nos bairros, nos subúrbios e nas comunidades camponesas, sob os auspícios de instituições voltadas para a educação e a cultura popular”¹⁰⁶. Nesse mesmo

¹⁰⁵ UNESCO Media and Information Literacy Alliance, anteriormente conhecida como Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy (GAPMIL). Disponível em: <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy/alliance>. Acesso em: 31 jan. 2023.

¹⁰⁶ Alguns desses movimentos de educação e cultura popular, de acordo com Saviani (2021), foram os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base

contexto, segundo Juan Díaz Bordenave (1982), emergem experiências comunicacionais não comerciais. Algumas delas, nas mãos da Igreja Católica, do Estado ou de outros grupos civis, utilizavam o rádio com uma finalidade educativa mais intensa e sistemática do que em outros continentes. Porém, o autor destaca outras experiências, realizadas por organizações populares, que usavam inclusive meios renegados pelos grupos hegemônicos¹⁰⁷ e que integravam

[...] um vasto movimento de comunicação alternativa, constituído, por um lado, pela resistência à grande mídia e, por outro, pela busca de canais que cumpram as funções que a grande mídia comercial e estatal não cumpre, que seriam favorecer a autoexpressão, o inter-relacionamento e a canalização de demandas para a solução dos graves problemas da miséria e da marginalidade (BORDENAVE, 1982, p. 16).¹⁰⁸

Assim, no “caldo” da educação popular e da comunicação educativa e popular, a **Educomunicação** emerge como movimento original do continente latino-americano, vinculada fortemente à vertente mediática da C&E e tributária de teorias gestadas na própria região: “Ao contrário do funcionalismo ou das abordagens focadas em disseminação que são dominantes em outros contextos, a Educomunicação enfatizou a dimensão cultural e política do processo educativo, bem como sua natureza intersubjetiva e transformadora” (MATEUS; ANDRADA; QUIRÓZ, 2019, p. 9, tradução nossa)¹⁰⁹. Ainda a respeito das peculiaridades do paradigma frente às experiências em outros países, Soares (2011, p. 34) acrescenta que “o exercício de ‘produzir comunicação’ de forma democrática e participativa, por parte das crianças e jovens, representaria um diferencial em relação às experiências internacionais voltadas exclusivamente para as práticas de ‘leitura’ da mídia”.

Pablo Ramos (2002, p. 14) contextualiza, ainda, que a Educomunicação nasce sob um contexto político e ideológico específico, marcado por movimentos revolucionários e uma

(MEB). Este último, de caráter pioneiro, conforme relata Wanderley (1984), foi desenvolvido de 1961 a 1965 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com financiamento do Governo Federal, junto a comunidades rurais nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e com execução confiada a leigos católicos. O trabalho educativo do MEB, que possuía ponto de contato com os métodos de Paulo Freire, incluía aulas radiofônicas produzidas e transmitidas localmente. O vínculo com a Igreja Católica foi fundamental para a sobrevivência da iniciativa.

¹⁰⁷ Esses meios, que vão do teatro de fantoches ao artesanato, são, na perspectiva de Luiz Beltrão (2014, p. 238), “um sistema específico de comunicação entre os grupos marginalizados da população [...], a que denominamos *folkcomunicação*, em razão de seus agentes e seus veículos estarem relacionados, direta ou indiretamente, com manifestações folclóricas”.

¹⁰⁸ No original: “[...] un vasto movimiento de comunicación alternativa, constituido por un lado por la resistencia a los grandes medios y, por otro, por la búsqueda de canales que realicen las fundones que los grandes medios de carácter comercial y estatal no realizan, cuales serían las de favorecer la auto-expresión, el interrelacionamiento y la canalización de reivindicaciones para la solución de los graves problemas de la miseria y la marginalidad”.

¹⁰⁹ No original: “Unlike functionalism or dissemination-focussed approaches that are dominant in other contexts, *edukomunicación* emphasised the cultural and political dimension of the education process, as well as its inter-subjective and transformative nature.”

realidade socioeconômica agonizante: “Denuncia-se o esquema de dominação vigente, no nível das práticas educativas, e propõe-se um modelo de Educação aberto à Comunicação dialógica e, por isso, libertadora”¹¹⁰. Consoante o autor, o paradigma acolhe desde cineastas independentes questionadores do padrão hollywoodiano, passando por religiosos e leigos influenciados pela Teologia da Libertação¹¹¹, até acadêmicos críticos dos fluxos comunicacionais que caracterizam as estruturas de dominação econômica e política. Ele alerta, contudo, que razões políticas e financeiras comprometem a durabilidade dos projetos educacionais, salvo quando já estão consolidados ou recebem subvenção externa.

Nos anos imediatamente posteriores à publicação, em 1999, do já citado relatório de pesquisa pelo NCE/USP, que ainda não realizava uma distinção substancial entre o neologismo “Educomunicação”¹¹² e a expressão “Inter-relação Comunicação/Educação”, o núcleo definia o novo campo de intervenção social que se afigurava a partir dos dados coletados como sendo

[...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem (SOARES, 2002, p. 24).

Os estudos e projetos de intervenção posteriormente desenvolvidos pelo NCE ao longo das duas décadas seguintes possibilitaram um refinamento da definição para que ela pudesse ser, segundo Soares (2017a), menos funcionalista e mais focada no papel da Educomunicação como paradigma norteador ou meta a ser perseguida, localizado dentro do campo da C&E:

¹¹⁰ No original: “El esquema de dominación imperante, a escala de las prácticas educativas, es denunciado y se propone un modelo de Educación abierto a la Comunicación dialógica y, por ende, liberadora”. Ainda segundo o autor, o projeto pioneiro que, simbolicamente, marcaria esse nascimento da Educomunicação, em 1967, seria o Plan de Educación Cinematográfica para Niños, que ficou conhecido como Plan DENI e alcançou diversos países do continente, inclusive o Brasil (onde assumiu o nome de Cineduc – Cinema e Educação).

¹¹¹ De acordo com Leonardo Boff e Clodovis Boff (2001, p. 13-14): “A Teologia da Libertação pressupõe um protesto enérgico ante a situação que significa: no nível social: opressão coletiva, exclusão e marginalização; no nível humanístico: injustiça e negação da dignidade humana; no nível religioso: pecado social [...]”

¹¹² Até onde nossa pesquisa logrou alcançar, a ocorrência mais antiga do termo “Educomunicação” data de 1977 e foi cunhada durante um congresso da Associação Católica Internacional para Rádio e Televisão (UNDA, na sigla em inglês) para designar os vários movimentos na interface entre Educação e Mídia. O termo foi utilizado em um programa experimental desenvolvido pela UNDA, a pedido da UNESCO, em países desenvolvidos e em desenvolvimento (MEDIA..., 1982, p. 10).

Compreende-se a educomunicação como um paradigma na interface comunicação/educação que busca orientar e dar sustentação ao conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, assim como programas e produtos de comunicação destinados a: i) debater as condições de relacionamento dos sujeitos sociais com o sistema midiático, no contexto da sociedade da informação, promovendo critérios de análise dos sistemas de meios de informação, assim como metodologias de utilização dos recursos tecnológicos em função da prática da educação para a cidadania; ii) promover e fortalecer ecossistemas comunicativos de convivência – abertos e participativos – nos espaços educativos garantidos pela gestão democrática dos processos de comunicação; e iii) ampliar o potencial comunicativo dos indivíduos e grupos humanos (SOARES, 2013, p. 169).

A Educomunicação materializa-se em várias **áreas de intervenção**¹¹³, entendidas como tipos de ação desenvolvidas, como explica Soares (2017a, p. 14), “a partir de referenciais e metodologias semelhantes ou muito próximas entre si que [...] asseguram a especificidade e a diversidade do novo campo frente a outras abordagens que buscam aproximar comunicação e educação”¹¹⁴. Quatro áreas foram identificadas já na pesquisa fundante (SOARES, 1999). A primeira, **educação para a comunicação**, está relacionada a algumas das mais tradicionais ações da C&E, cuja perspectiva comunicacional é a midiática, em especial os programas de leitura crítica dos meios. A segunda área, **mediação tecnológica na educação**, aproxima-se das ações mais identificadas com o outro polo da interface, de perspectiva comunicacional tecnológica.

Por sua vez, a **gestão comunicativa** marcaria, segundo Soares (2014c), uma inovação em relação aos projetos então hegemônicos nos dois polos – que, na terminologia de Jorge Huergo (2000), oscilavam entre a escolarização e a tecnoutopia – ao acolher uma gama ampliada de agentes para além do espaço da educação formal. Esses agentes seriam “tanto os professores e alunos na escola, como o produtor cultural nos centros de cultura, os comunicadores e jornalistas na mídia, os gestores de políticas em secretarias e ministérios de educação, cultura, meio ambiente etc.” (SOARES, 2014c, p. 161). Nesse sentido, essa área de intervenção poderia ser “traduzida em planejamento, implementação e avaliação dos procedimentos que, enquanto garantem as condições de se estabelecer uma convivência

¹¹³ Rose Pinheiro (2013) identificou, em levantamento de 97 teses e dissertações sobre Educomunicação, os autores mais citados por área de intervenção correspondente a cada trabalho, sendo que Ismar Soares, Paulo Freire e Jesús Martín-Barbero embasaram trabalhos de todas as áreas. Já Rafael Martini (2019) apresenta uma proposta própria de taxonomia, com pequenas alterações de terminologia em relação à que utilizamos neste trabalho. Cumpre notar, ainda, o esforço de Lígia Almeida (2016), diante da escassez de literatura específica, em reinterpretar as áreas de intervenção com vistas a elaborar material voltado a estudantes que iniciam o curso universitário.

¹¹⁴ Apesar disso, consideramos que a divisão das áreas de intervenção também pode orientar o olhar sobre a forma como se organizam os vários movimentos da C&E para além da Educomunicação. O diferencial deste paradigma em relação aos demais se dá no ideal de ecossistema (edu)comunicativo a ser construído.

colaborativa entre os sujeitos sociais nos espaços educativos, dão sustentação às demais áreas do campo” (SOARES, 2013, p. 186-187)¹¹⁵. Finalmente, a quarta área, **reflexão epistemológica**, seria constituída pelo conjunto de estudos sobre a própria Educomunicação.

Outras três áreas seriam identificadas posteriormente. A **expressão comunicativa por meio da Arte**¹¹⁶ começa a ser sistematizada em função do trabalho de Angela Schaun (2002), coordenadora local (pela UNIFACS) da pesquisa fundante, sobre práticas étnico-culturais de grupos afrodescendentes em Salvador. Tal área “está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas forma de manifestação artística na comunidade educativa” (SOARES, 2011, p. 47), aproximando-se de outra interface: a da Arte-Educação.

A quinta área, **pedagogia da comunicação**, reflete uma aproximação dos educadores com a Didática, na linha do que a pesquisadora Heloísa Dupas Penteadó (1998) já vinha constatando em relação a profissionais da Comunicação e das Artes que descobriam a C&E. Assim, tal área de intervenção torna-se homônima de uma especialidade do campo educacional, que não se restringe à presença de mídias e tecnologias de comunicação nos processos de ensino-aprendizagem, mas é entendida como “uma postura em educação que considera a existência dos meios de comunicação, mas vai além disso, traduzindo-se em atitudes e procedimentos docentes providenciadores da educação escolar na direção de um processo comunicacional” (PENTEADO, 1998, p. 8-9).

Outras designações para essa área ajudam a demarcar a contribuição específica da Educomunicação. Lucí Ferraz de Mello (2016) fala em **práticas pedagógico-comunicacionais**, de modo a explicitar que não se trata de um processo oriundo exclusivamente de um ou de outro campo, mas da inter-relação entre os dois. Nesse sentido, a autora entende-as como “práticas pedagógicas integradas a ações comunicacionais específicas que auxiliarão na construção e fortalecimento desses espaços de ecossistemas educacionais, nos quais se dará o desenvolvimento de saberes específicos e de competências para a vida” (MELLO, 2016, p. 90). Já Kamila Souza (2017) opta pela expressão **Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE)**¹¹⁷, as quais pressupõem que as referências midiáticas e os recursos tecnológicos são dispositivos capazes de potencializar o diálogo pedagógico dos educadores com as novas sensibilidades e necessidades específicas dos educandos.

¹¹⁵ João Lazaro (2021) defende a terminologia “Gestão da Educomunicação”, sistematizada nos seguintes processos: avaliação, conexão, planejamento, gestão (de comunicação, em um sentido mais estrito), mobilização, organização de espaços, criação, publicação e educomunicação (esta última como meta-processo).

¹¹⁶ Adotamos aqui a terminologia proposta por Mauricio Silva e Claudemir Viana (2019).

¹¹⁷ O conceito tem sido utilizado pelo Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (Educom Floripa), vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que tem Kamila Souza entre seus integrantes.

Finalmente, a sétima área, **produção midiática para a educação**, pode ser definida “como meta estabelecida pelos meios de comunicação, especialmente os identificados como culturais e educativos, no sentido de dialogar com seus respectivos públicos, prestando serviços que colaborem para o conhecimento e a prática da cidadania” (SOARES, 2013, p. 187). Para Lígia Almeida (2016), a área se caracteriza pelo desenvolvimento de produtos midiáticos com intencionalidade educativa a serem divulgados em veículos de comunicação (massivos ou não), sem abranger as produções amadoras decorrentes de práticas nas quais o produto final não é o objetivo principal.

A pesquisa fundante também identificou a figura do **educador** como profissional que atua nas referidas áreas de atuação. Soares (2011, p. 67, grifos do autor) define três âmbitos de ação para este profissional: “o *magistério* (o professor da área da comunicação), a *consultoria* (o assessor para projetos de comunicação educativa) e a *pesquisa* (analista e sistematizador de experiências em educomunicação)”. Pouco mais de uma década depois, a formação do educador se tornaria objeto de dois cursos de graduação no país: um bacharelado na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), inaugurado em 2010, cuja formação busca equilibrar, no tocante aos seus componentes curriculares, entre aspectos gerais da área de Comunicação Social e conteúdos específicos do perfil técnico-profissional do educador (SOUZA, 2011); e uma licenciatura na ECA/USP, aberta em 2011, com foco em processos inovadores voltados à transformação social e cujo projeto pedagógico, sustentado por um eixo transdisciplinar, é constituído por disciplinas que tratam tanto do pensamento comunicacional quanto do fazer pedagógico (MUNGIOLI; VIANA; RAMOS, 2017).

O termo “educador” foi originalmente cunhado por Mario Kaplún (2014), um influente precursor da Educomunicação, para designar os agentes que, como ele, atuavam na interface da C&E. Influenciado por Célestin Freinet (outro pioneiro, idealizador do jornal escolar, que detalharemos no próximo capítulo), ele foi criador do chamado método do cassete-fórum, no qual grupos utilizavam o aparelho para gravar suas opiniões, após discussões coletivas, que seriam ouvidas posteriormente por outros grupos. Segundo o educador, a consciência de que a mensagem seria escutada era o estímulo para uma organização de ideias mais consistente:

É nesse esforço de socialização que vai sendo aprofundado o conhecimento a ser comunicado e descobertos aspectos até então apenas vagamente intuídos da questão em estudo; no pré-diálogo imaginário com os destinatários vão aparecendo os contra-argumentos, os vazios, os pontos fracos e as contradições de algumas ideias noções que até então pareciam ser coerentes e sólidas; e se vai chegando à formulação de um pensamento próprio ao qual dificilmente se chegaria sem interlocutores, presentes ou distantes (KAPLÚN, 2014, p. 71).

Embora tenha resgatado um termo que se encontrava em certo desuso para ressignificar um novo campo de conhecimento, o NCE reconhece não haver consenso absoluto quanto ao uso da palavra “Educomunicação” ou o seu significado, visto que o neologismo “é, por natureza, polissêmico. Carrega os sentidos a ele atribuídos, ao longo das últimas décadas, pelos diferentes grupos que militam no campo. [...] ainda não tem condições de ser descrito por definições sumárias e definitivas” (SOARES, 2014b, p. 16).

Por outro lado, tal polissemia não é, por si só, um fator negativo para o desenvolvimento do campo:

Quanto às definições conceituais, imaginar que todos os que adotam diferentes nomenclaturas para designar as práticas na interface comunicação/educação estejam necessariamente em disputa, negando-se mutuamente, é desconhecer a natureza dialética do possível campo em formação. Na verdade, as boas práticas do que hoje se afirma como sendo educ comunicativo independem da adoção, pelos agentes culturais envolvidos, de uma nomenclatura específica. O que importa é que os indicadores do novo conceito possam ser percebidos e autenticados, entre os quais a gestão democrática das relações e dos recursos da comunicação em espaços educativos, assim como a busca permanente da intencionalidade educativa na produção midiática, para ater-se em apenas dois (SOARES, 2013, p. 193).

Mais recentemente, Soares (2019a) registrou que as práticas europeias e latino-americanas que reivindicam o termo têm se aproximado o bastante, segundo alguns especialistas, para que convirjam rumo a uma epistemologia comum, cada uma apontando para aspectos distintos, porém complementares: aquelas valorizam o desenvolvimento de competências individuais, enquanto estas reforçam a importância da gestão cidadã dos processos comunicativos. Isso aponta para a possível emergência de uma “Educomunicação universal”.

Deve-se considerar, ainda, que uma eventual distância entre os preceitos da Educomunicação e sua aplicação prática, em alguns projetos, pode não decorrer de uma incoerência, mas sim de limitações concretas e do envolvimento ativo dos sujeitos participantes no processo de construção das ações, de tal maneira que ajustes são necessários para alcançar

uma situação entre o existente e o desejado. Claudemir Viana (2017, p. 926) nomeia essa situação de “Educomunicação possível”, caracterizando-a como

[...] práticas educacionais que acontecem na fresta, na brecha do sistema em crise, que resulta do atrito entre velhas práticas e estruturas organizacionais, e as novas realidades cotidianas e seus desdobramentos, [...] e que desafiam todos a lidarem com o novo a partir da herança cultural que temos e no contexto social em que vivemos, manifestados em hábitos, concepções e valores.

Tendo em vista o surgimento da Educomunicação no movimento social, transpô-la para o espaço da **educação formal** não foi algo automático. No caso do Brasil, o esforço pioneiro neste sentido foi a parceria entre o NCE/USP e a Prefeitura de São Paulo para a realização do projeto Educom.rádio, de 2001 a 2004, sobre o qual detalharemos mais adiante, no capítulo 5. Quase duas décadas depois, outras iniciativas ocorreram, por iniciativa do NCE e de outros coletivos e ONGs ao redor do Brasil, e contribuíram para consolidar o desenvolvimento do paradigma no ambiente escolar. O impacto continuado de tais ações, no entanto, depende de transformar a Educomunicação em política pública, voltada para as escolas de Educação Básica mantidas pelos governos federal, estadual ou municipal. Trata-se de algo ainda limitado, mas já concretizado no município de São Paulo – onde funciona o Núcleo de Educomunicação da SME/SP – e no Estado de Mato Grosso, contando, ambos, com dispositivos legais próprios, aprovados pelos respectivos poderes legislativos, em decorrência do êxito com que projetos na área foram implantados e consolidados (SOARES, 2019b).

Outro trabalho de natureza educacional que vem sendo desenvolvido em escolas públicas, desde 2018, é o projeto Memórias em Rede¹¹⁸, do Instituto Devir Educom, em Santos (SP), por meio do qual estudantes utilizam mídias diversas para registrar histórias pessoais da vida cotidiana de antigos moradores, em um exercício lúdico do jornalismo, no qual atuam como “alunos-repórteres”, de forma a desenvolver relações afetivas com a cidade, conforme relatam Andressa Luzirão Mouta e colaboradoras (2021).

Ainda no âmbito formal, mas na esfera privada, destaca-se o trabalho realizado pelas escolas da Rede Salesiana¹¹⁹, que, consoante Antonia Alves Pereira (2017), articulam a prática educacional ao chamado sistema preventivo, opção pedagógica apoiada nos princípios da razão, religião e *amorevolezza* (conceito italiano de difícil tradução, próximo de

¹¹⁸ Disponível em: <https://www.devireducom.org.br/mem%C3%B3rias-em-rede>. Acesso em: 30 jan. 2023.

¹¹⁹ Mantidas pelos Salesianos de Dom Bosco (SDB), oficialmente “Sociedade de São Francisco de Sales”, congregação fundada por Dom Bosco, e pelas Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), conhecidas como “Salesianas”, ordem fundada por Dom Bosco e cofundada por Madre Mazzarello (CONHEÇA..., 2023).

“amabilidade”). O movimento salesiano acolheu o conceito não apenas no Brasil, mas em todas as Américas, a partir da constituição, na virada do milênio, de um plano continental que recebeu assessoria de Ismar Soares, do NCE/USP. Na sequência, essa adesão expandiu-se para todo o mundo, com a difusão, a partir de Roma (Itália), para 70 países dos cinco continentes.

Também na rede particular, uma iniciativa realizada nos anos 2000, que teve origem independente da sistematização do conceito de Educomunicação, mas posteriormente passou a reconhecer e identificar-se com o paradigma, foi o projeto Idade Mídia, realizado no Colégio Bandeirantes, em São Paulo (SP), e liderado pelo jornalista e educador Alexandre Sayad (2011), que relatou a experiência em livro. O projeto, de natureza extracurricular, mas integrado ao projeto político-pedagógico da escolar, tinha como característica promover vivências de um ano, por grupos de vinte jovens, em que participavam de “não aulas” (debates, bate-papos, visitas, trilhas urbanas, oficinas, entre outras atividades que fugiam ao formato tradicional), com o intuito de elaborar um produto final (revista, programa de rádio ou televisão, documentário, fanzine ou projeto on-line) a ser publicado e divulgado.

Em âmbito federal, a Educomunicação pôde ser observada nas diretrizes do programa Mais Educação, criado em 2007, com o objetivo de promover a educação integral na perspectiva da ampliação do tempo de jornada escolar associada a uma proposta integradora do conhecimento e dos processos educativos. Essa política pública, que priorizava escolas em territórios de vulnerabilidade socioeducacional, financiava projetos educativos constituídos por atividades selecionadas a partir de uma listagem de macrocampos. Um desses macrocampos, chamado “Comunicação e Uso de Mídias”, teve toda a sua fundamentação baseada na Educomunicação e oferecia como possíveis atividades: jornal escolar, rádio escolar, histórias em quadrinhos (HQs), fotografia e vídeo (BRASIL, 2011b; 2012).

Na esfera da **educação informal**, mais especificamente com relação a veículos comerciais de comunicação, embora sejam mais escassos (em comparação com as esferas escolar e da sociedade civil) os exemplos de iniciativas abertamente identificadas com o paradigma da Educomunicação, distingue-se o projeto EducomJT, desenvolvido de 2006 a 2007 por meio de uma parceria entre o NCE/USP e o Jornal da Tarde, editado pelo Grupo Estado, que edita o jornal O Estado de S. Paulo. Essa proposta, conforme explicam Luci Ferraz de Mello e colaboradoras (2011), constituía-se de uma página dominical no referido periódico, voltada sobretudo a docentes da Educação Básica, em que se veiculava a cada semana, sempre com uma abordagem educacional, um plano de aula a respeito de uma temática distinta.

Ações educomunicativas também têm se operacionalizado no âmbito da **educação não formal**. Nos anos 2000, organizações com práticas heterogêneas que tinham como eixo central a promoção da cidadania por meio das mídias, com o envolvimento efetivo de crianças e adolescentes, se aproximaram após uma convocação realizada pelo UNICEF e se congregaram na Rede CEP (Rede de Experiências em Comunicação, Educação e Participação), como relata Fernando Rossetti (2005). O NCE/USP compunha esse coletivo, devido à realização do projeto Educom.rádio, e influenciou a adoção, pela rede, do conceito de Educomunicação, presente inclusive na marca gráfica da articulação (SOARES, 2008).

Hoje, uma das organizações da sociedade civil com maior projeção dentre os movimentos educomunicativos é a Viração Educomunicação¹²⁰, fundada em 2003 como uma revista feita por e para adolescentes e jovens. Atualmente, além do periódico, a organização desenvolve projetos de mobilização, com temáticas diversas e em parceria com agências financiadoras, em que se incluem ciclos formativos e produções educomunicativas, como vídeos, podcasts e materiais informativos. Também faz parte das atividades da Viração a Agência Jovem de Notícias (AJN)¹²¹, plataforma de conteúdos multimídia, também produzidos por adolescentes e jovens, com equipe e correspondentes no Brasil, Argentina, Colômbia, Itália e Portugal (VIRAÇÃO EDUCOMUNICAÇÃO, 2021).

Outras ações educomunicativas no âmbito da educação não formal têm se notabilizado ao manter pontos de contato com processos e macrocampos que emergem a partir de mobilizações socioeducativas, representando preocupações contemporâneas específicas. Dentre eles, destacamos a **Educação Ambiental** (ou Socioambiental), que contribuirá para a sistematização, por iniciativa dos Ministérios da Educação (MEC) e do Meio Ambiente (MMA), do conceito de **Educomunicação Socioambiental**, definida como o “conjunto de ações e valores que correspondem à dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais, marcados pelo dialogismo, pela participação e pelo trabalho coletivo” (BRASIL, 2008, p. 10). Diferencia-se de outras abordagens pela ênfase no acesso à participação e gestão dos meios de comunicação, e não apenas no acesso à informação, e opta por “socioambiental” no lugar de “ambiental” para enfatizar a integração entre ambas as dimensões. A Educomunicação Socioambiental balizou diversas ações estratégias do MEC e do MMA e influenciou programas e planos estaduais de Educação Ambiental. Seus fundamentos também podem ser identificados em práticas educomunicativas voltadas à conservação de ecossistemas

¹²⁰ Disponível em: <https://viracao.org/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

¹²¹ Disponível em: <https://agenciajovem.org/>. Acesso em: 26 jan. 2023.

costeiros e marinhos ou articuladas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e com a divulgação científica (SALDANHA, 2022)¹²².

Igualmente destacamos a **Educação em Direitos Humanos**, cujo plano nacional, publicado pelo governo federal em 2007, prevê um eixo de atuação voltado para a relação entre Educação e Mídia (BRASIL, 2007). O olhar da Educomunicação qualifica este tema ao entender as diversas modalidades de comunicação como não apenas exercício do direito humano à informação e expressão, mas também espaço de construção de saberes e aprendizagens sobre este direito. O Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo, finalizado em 2017, apresenta possibilidades de ação a partir dessa compreensão, de modo a valorizar a proteção do direito à comunicação, o papel dos veículos de comunicação (comerciais, públicos, educativos e comunitários) na promoção de campanhas em defesa dos Direitos Humanos, o desenvolvimento de habilidades comunicacionais no âmbito da educação formal e não formal, a formação inicial e continuada em Direitos Humanos para profissionais da comunicação e a implementação de políticas públicas na área (SÃO PAULO, 2018)¹²³.

Também podemos observar pontos de contato com o campo da **Comunicação e Saúde** (C&S), que vai de encontro à visão instrumental da comunicação a serviço da saúde e se articula mais diretamente com o estudo dos processos de intervenção social (ARAÚJO; CARDOSO, 2017). Entre as práticas educacionais que se articulam com a C&S, destacamos o projeto Educom.Saúde-SP, realizado pela Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo (SES-SP). A iniciativa, conforme relatam Ismar Soares, Claudemir Viana e Irma Neves Ferreira (2021), tem o objetivo de capacitar funcionários públicos da área da saúde para incorporar a Educomunicação nas ações de mobilização social para o enfrentamento das doenças transmitidas pelo *Aedes aegypti*. Por meio de encontros presenciais e formação a distância, os cursistas são levados a se organizar em grupos, reunidos por afinidade ou proximidade territorial, com vistas a construir um Plano Conjunto de Ação Educomunicativa em Saúde (PCA), que deve contar ainda com o apoio de uma rede colaborativa formada por lideranças das próprias comunidades atendidas.

¹²² Ismar Soares (2017b) aponta que alguns autores consideram a Educomunicação Socioambiental como uma das áreas de intervenção da Educomunicação, enquanto outros afirmam que seria um espaço de aplicação para desenvolvimento de ações ligadas às demais áreas. A própria notoriedade dessa divergência teórica enfatiza a relevância que o conceito adquiriu.

¹²³ Outros relatos de experiência e discussões teóricas sobre a aproximação entre Educomunicação e Direitos Humanos estão disponíveis na coletânea de trabalhos resultante do I Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação, em 2014, que teve como tema “Educomunicação: caminhos da sociedade midiática pelos Direitos Humanos” (LAGO; VIANA, 2015).

Na **área acadêmica**, iniciativas de pesquisa, ensino e extensão na área da Educomunicação têm sido desenvolvidas em universidades espalhadas pelo Brasil. Sem almejarmos uma lista exaustiva, destacamos, além das já citadas experiências na USP e na UFCG:

- a) o Grupo de Estudos & Pesquisas em Educomunicação (GEPEducom), da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)¹²⁴;
- b) o Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (Educom Floripa), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)¹²⁵;
- c) o Grupo de Pesquisa Jornalismo, Educomunicação e Cidadania (Educom.JOR), da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)¹²⁶;
- d) o Núcleo de Educação e Comunicação (NEducom) do Departamento de Ciências Humanas – Campus III (DCH III), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)¹²⁷;
- e) o Objor Semiárido – Grupo de Pesquisa em Jornalismo, Gênero e Educomunicação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)¹²⁸;
- f) o Programa de Educação Tutorial (PET) “Conexão de Saberes – Educomunicação”¹²⁹ e o projeto educucomunicativo que integra o projeto pedagógico da graduação em Jornalismo¹³⁰, ambos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU);
- g) o Programa Educomunicação e Cidadania Comunicativa¹³¹ e o projeto de extensão Mão na mídia: educomunicação e cidadania¹³², ambos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM);

¹²⁴ Disponível em: <https://educomufsj.wixsite.com/educomufsj>. Acesso em: 30 jan. 2023.

¹²⁵ Disponível em: <https://www.educomfloripa.com.br/>. Acesso em: 29 jan. 2023.

¹²⁶ Disponível em: <https://sites.google.com/unemat.br/educomjor/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 29 jan. 2023.

¹²⁷ Disponível em: <https://neducomuneb.wixsite.com/neducom>. Acesso em: 30 jan. 2023. A presença da Educomunicação nas graduações do DCH III/UNEB é discutida por Céres Santos, Edilane Carvalho Teles e Francisco de Assis Silva (2017).

¹²⁸ Disponível em: <http://plone.ufpb.br/objorsemiarido>. Acesso em: 29 jan. 2023.

¹²⁹ Disponível em: <http://www.peteducum.com.br/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

¹³⁰ Esse projeto educucomunicativo é objeto da pesquisa de doutorado de Christiane Pitanga (2020).

¹³¹ Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/experimental/educom/sobre>. Acesso em: 29 jan. 2023.

¹³² Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/frederico-westphalen/2022/07/19/conheca-os-projetos-de-extensao-da-ufsm-fw-mao-na-midia-educomunicacao-e-cidadania>. Acesso em: 29 jan. 2023.

- h) o projeto de extensão Escola de Educomunicação e Direitos Humanos (EducomDH), desenvolvido pelo curso de Jornalismo da Escola de Comunicação da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap)¹³³.

Esforços de investigadores e ativistas também têm encontrado guarida, desde 2012, na forma da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom)¹³⁴, uma rede que hoje se encontra articulada pelo território nacional, com seis núcleos regionais, e atua na promoção de cursos, eventos e publicações na área.

Mais recentemente, Rosane Rosa (2020, p. 28) observou que a Educomunicação pode ser entendida como uma **epistemologia do Sul** devido à sua “potência para se constituir como uma alternativa na área das teorias contra-hegemônicas e como um espaço de emancipação pela transformação das relações de poder em relações compartilhadas”. O conceito de epistemologias do Sul foi cunhado por Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 17) para se referir “à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado”. Ainda consoante o autor, trata-se de conhecimentos que não podem ser separados das lutas sociais e políticas e que não costumam ser objeto das epistemologias dominantes.

É também no Sul Global que emergiu o *Buen Vivir*, uma noção inspirada na cultura dos povos originários da região andina, crítica aos ideais ocidentais de desenvolvimento e bem-estar, que busca reconciliar a sociedade com a natureza, entendendo esta última como sujeito de direitos e não como conjunto de recursos a ser explorado, como explica Eduardo Gudynas (2011). Ismar Soares (2019c) aponta uma aproximação entre o *Buen Vivir* e a Educomunicação a partir das contribuições desta para transformações sociais no contexto das lutas a favor dos Direitos Humanos e dos Direitos da Terra¹³⁵.

Ainda no tocante aos movimentos de resistência política e epistêmica, devemos salientar as noções de **descolonização e decolonialidade**, conforme aprendemos com Joaze Bernardino-

¹³³ Disponível em: <https://portal.unicap.br/-/escola-de-educomunica%C3%87%C3%83o-e-direitos-humanos>. Acesso em: 17 out. 2022.

¹³⁴ Disponível em: <https://abpeducom.org.br/>. Acesso em: 30 jan. 2023. O autor desta tese assumiu a Diretoria de Comunicação da instituição na gestão 2019-2022 e, atualmente, integra o Conselho Consultivo Deliberativo (gestão 2022-2025).

¹³⁵ Esses direitos constituíram o tema do IX Encontro Brasileiro de Educomunicação, realizado por ABPEducom, UFCG, NCE/USP e Instituto Palavra Aberta em novembro de 2022. Uma série de publicações com a seleção dos melhores trabalhos apresentados encontra-se no prelo. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/ixeducom>. Acesso em: 30 jan. 2023.

Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2019), as quais estão associadas ao projeto de afirmação corpo-geopolítica das populações africanas e afrodiáspóricas, que confronta a lógica dominante de produção do conhecimento, excluindo suas culturas e invisibilizando o pensamento negro e indígena. Paola Prandini (2022, p. 155-6) entende que a “práxis educacional carrega em seu DNA os mesmos valores que as lutas decoloniais e decolonizadoras, por ser potencializadora da promoção e da valorização [...] de comunidades que se apoiam e ganham força a partir das matrizes e das cosmovisões presentes em África”.

Finalmente, em 2021, o vocábulo “educomunicação” passou a integrar a 6ª edição do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp), elaborado pela Academia Brasileira de Letras (ABL), tendo sido destacado como “palavra da semana” no site da ABL. Materiais produzidos pela ABPEducom, pelo NCE/USP e pela SME/SP foram utilizados como referência para definição e exemplos de uso do termo apresentados pela instituição (COMUNICAÇÃO ABPEDUCOM, 2021a).

Neste capítulo, expusemos um panorama dos movimentos que constituem a C&E em geral e a Educomunicação em particular. No próximo capítulo, abordaremos ações que utilizam, especificamente, as linguagens e procedimentos do jornalismo, após discutirmos o contexto sócio-histórico em que se insere essa prática profissional.

4 JORNALISMO E EDUCAÇÃO

Para Bill Kovach e Tom Rosenstiel (2014, p. 14-15), o jornalismo atende, em primeiro lugar, não a um *ethos* profissional criado pelos próprios jornalistas, mas a uma necessidade humana básica de estar informado sobre eventos que não podemos testemunhar e compartilhar nossas percepções a respeito desses relatos com outras pessoas: “Há uma excitação em um senso compartilhado de descoberta. Nós formamos relacionamentos, escolhemos amigos e fazemos julgamento de caráter baseados parcialmente em se alguém reage à informação da mesma forma que nós”¹³⁶.

O jornalismo teria sido, conforme os autores, o primeiro sistema a organizar o fluxo social de informação do que é e do que está por vir. Formas precursoras de jornalismo existem desde pelo menos a Roma Antiga, com as *actas diurnas* afixadas em locais públicos com relatos sobre o Senado, mas o jornal impresso em larga escala só se tornaria tecnicamente viável com a imprensa tipográfica de Gutenberg, no século XV. Na atualidade, ainda consoante Kovach e Rosenstiel (2014), o papel do jornalismo deve ir além de prover informações sobre as atividades e instituições de poder que controlam a vida dos cidadãos, para fornecer também as ferramentas necessárias para a criação de sentido e extração de conhecimento a partir da enxurrada de informação produzida pelo sistema midiático.

Este capítulo se inicia com alguns comentários sobre as transformações dos modelos de produção do jornalismo ao longo das últimas décadas, com especial destaque à diferenciação entre as lógicas comercial e não comercial. Na sequência, abordamos como a noção de objetividade, em suas várias possíveis acepções, orienta o trabalho jornalístico. Também exploramos o papel essencialmente educativo que o jornalismo passa a exercer na relação com os cidadãos – sejam eles audiência, coprodutores ou competidores. Por fim, apresentamos diferentes abordagens da educação formal que envolvem leitura e produção de mídia jornalística.

¹³⁶ No original: “There is a thrill in a shared sense of discovery. We form relationships, choose friends, and make character judgments based partly on whether someone reacts to information the same way as we do.”

4.1 Jornalismo em transformação: hegemonia, contra-hegemonia e trans-hegemonia

O jornalismo moderno, com redações profissionalizadas, apareceria no século XVIII, na esteira das revoluções burguesas, como uma empreitada político-literária, romântica, com fins mais pedagógicos do que econômicos, segundo explica Ciro Marcondes Filho (2000). Ao longo do séculos XIX e XX, o jornal se tornaria uma atividade típica de monopólios formados por grandes empresas capitalistas. Nesse processo, notícia se transformou em mercadoria, “com todos os seus apelos estéticos, emocionais e sensacionais; para isso a informação sofre um tratamento que a adapta às normas mercadológicas de generalização, padronização, simplificação e negação do subjetivismo” (MARCONDES FILHO, 1989, p. 13)¹³⁷. Ainda segundo o autor, essa mercantilização da notícia introduziu uma dialética da atemorização e tranquilização, que incomoda, angustia e aterroriza a audiência ao mesmo tempo em que a relaxa, distrai e conforta. Ao “desorganizar qualquer estruturação racional da realidade, [...] jogar ao leitor o mundo como um amontoado de fatos desconexos e sem nenhuma lógica interna” (MARCONDES FILHO, 1989, p. 18), a intenção seria incentivar a passividade, acomodação e apatia¹³⁸. Nas últimas décadas do século XX, a crescente pressão por lucratividade, somada às novas tecnologias eletrônicas, levou o jornalismo a privilegiar os aspectos estéticos e se aproximar do entretenimento, na lógica da sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997).

Com a virada para o século XXI, as tecnologias digitais ofereceram aos veículos novas possibilidades de produção e apresentação das notícias, mas também proporcionaram novas formas de consumo de mídia, mais interativas e ubíquas¹³⁹, e ampliaram o alcance de novos agentes comunicacionais, que passaram a estabelecer contato com seus públicos sem depender da mediação dos atores tradicionais. No lugar dos conglomerados midiáticos, entram em cena as *big techs*, responsáveis pela fabricação de aparelhos, manutenção de infraestrutura e desenvolvimento de *softwares* e serviços que viabilizam o uso da internet. Destacam-se aí as plataformas de mídias sociais, que passaram a disponibilizar uma vasta oferta de conteúdos provenientes das mais diversas fontes e vender anúncios por uma fração do cobrado pelos meios de comunicação tradicionais. Segundo C. W. Anderson, Emily Bell e Clay Shirky (2013), essas

¹³⁷ Podemos estabelecer um paralelo entre esse mecanismo e o paradigma de simplificação definido por Morin (2005).

¹³⁸ Percebemos, assim, que a mercantilização da notícia adota uma concepção bancária do saber, que separa o homem do mundo para adaptar aquele a este (FREIRE, 1987).

¹³⁹ Consoante Mark Weiser (1991), a ubiquidade pode ser entendida como o estado que as tecnologias se tornam tão profundas que “desaparecem”, isto é, não são mais notadas por terem penetrado no tecido social até se tornarem indistinguíveis dele.

transformações afugentaram o público e os anunciantes dos veículos tradicionais, somadas ao desgaste de credibilidade, comprometendo seu financiamento.

Com isso, diversas redações fecharam as portas, dentre as quais várias se dedicavam ao jornalismo local; e mesmo as sobreviventes diminuíram sua cobertura regional. Com isso, diversas cidades se tornaram ou estão prestes a se tornar desertos de notícia. Trata-se, conforme Penelope Abernathy (2018, p. 16), de “comunidades onde os moradores estão enfrentando uma diminuição significativa do acesso ao tipo de notícia e informação importante que alimenta a democracia de base”¹⁴⁰. No Brasil, segundo o levantamento mais atualizado do Atlas da Notícia (2022), mais da metade (53%) dos municípios, nos quais vivem 29 milhões de pessoas (13,8% da população), não possui veículos jornalísticos.

Parte dos veículos que sobreviveram tentaram reestruturar modelos e processos organizacionais nos moldes do assim chamado “jornalismo pós-industrial”, com novas formas de colaboração, apuração, obtenção de dados, análise e distribuição, obtendo graus variados de sucesso. Alguns tentaram se aliar às plataformas de mídia social para recuperar sua audiência, e em alguns casos até conseguiram obter números recordes de acessos, mas se tornaram reféns de algoritmos opacos, que privilegiam certos tipos de conteúdo em detrimento de outros (BELL; OWEN, 2017). Por estes e outros motivos, como o fracasso em obter a remuneração esperada a partir de tal parceria, *publishers* passaram a concentrar seus esforços em gerar receita com base em produtos próprios e a apostar em um relacionamento mais direto com seus leitores (RASHIDIAN; TSIVERIOTIS; BROWN, 2019).

Outra parte dos veículos tradicionais apostou em reforçar os preconceitos do público a partir de uma abordagem hiperpartidária, dando origem ao que Kovach e Rosenstiel (2014) chamam de “Jornalismo de Afirmação”. Com essa estratégia, a distância de uma pretensa objetividade – por mais vago e controverso que o termo seja – fica ainda maior, mesmo que não assumidamente: “Grande parte de sua conversa se concentra no erro do outro lado, ou na expectativa de que há problemas pela frente para o adversário obviamente equivocado. Esta é a essência da Afirmação: tenha medo, ou fique com raiva, ou esteja certo de que eles terão o que merecem” (KOVACH; ROSENSTIEL, 2014, p. 170-171)¹⁴¹.

A crise do jornalismo tradicional, entretanto, é apenas uma face da história do jornalismo contemporâneo. Para entendê-la mais a fundo, é necessário ir além da lógica

¹⁴⁰ No original: “communities where residents are facing significantly diminished access to the sort of important news and information that feeds grassroots democracy.”

¹⁴¹ No original: “Much of their conversation focuses on the wrongness of the other side, or the anticipation that there lies trouble ahead for the obviously misguided opponent. This is the essence of the Affirmation: be afraid, or be angry, or be assured they will get their comeuppance.”

comercial. De acordo com Chris Atton (2015), o poder simbólico – isto é, de construir a realidade – das empresas nacionais e globais de mídia é presumivelmente superior ao econômico. Isso porque os discursos desses veículos, baseados em diversas convenções, são naturalizados e legitimados, dado o seu amplo alcance. Neste sentido, os estudos sobre a mídia alternativa permitem entender como o mundo pode ser representado de outras formas; como essas representações podem ser geradas e por quem; e como aqueles que não participam das estruturas formais de mídia podem reportar e tornar-se especialistas de sua própria realidade.

Levando em conta a diversidade e especificidade que caracterizam a mídia alternativa, Olga Bailey, Bart Cammaerts e Nico Carpentier (2008) apontam quatro diferentes abordagens teóricas que buscam defini-la. A primeira delas é o serviço a uma comunidade, isto é, um grupo marcado por laços sociais e não necessariamente ligado a uma organização formal, que pode ser definido por aspectos geográficos e étnicos, por interesses e práticas comuns ou por significados compartilhados¹⁴². A relação dessa mídia com tal comunidade é de mão dupla, proporcionando participação tanto no sentido micro (envolvimento na produção de conteúdo e nas tomadas de decisão do veículo) quanto macro (autorrepresentação na esfera pública¹⁴³). Nesse caso, o desafio é não só despertar o interesse da comunidade, mas também superar a falta de habilidades e tecnologias que permitam que tal comunicação seja, de fato, de mão dupla.

A segunda abordagem descreve a mídia alternativa como aquela suplementar ou contra-hegemônica à mídia convencional. Ainda de acordo com Bailey, Cammaerts e Carpentier (2008), essa definição apoia-se no entendimento de que a mídia age de maneira ideológica, ocupando papel central na representação do “senso comum”. Nesse sentido, a mídia convencional daria prioridade para atores sociais como o governo, os políticos e o setor privado, em desfavor de minorias da sociedade civil, favorecendo uma visão construída e específica da “realidade”. Tais discursos embutem uma relação de poder específica e provocam resistência por parte de grupos marginalizados, que contestam os significados dominantes, produzindo suas próprias representações. De acordo com essa abordagem, veículos alternativos são geralmente distinguidos por serem pequenos, orientados a comunidades específicas, independentes do Estado e do mercado, horizontalmente estruturados e portadores de discursos não dominantes.

¹⁴² Pode-se dizer que, com base na teoria das mediações, em especial quanto ao conceito de mediação institucional de Orozco-Gómez (2005), a audiência formaria um tipo de comunidade definida a partir de significados compartilhados. Com base em estudos sobre fanzines voltados a artistas amadores, Atton (2015) aponta que uma mídia pode formar uma comunidade a partir de um grupo de indivíduos anteriormente dispersos e atomizados que são, então, reunidos em uma mesma audiência, em função de interesses em comum.

¹⁴³ Para Jürgen Habermas (1997, p. 92, grifos do autor): “A esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e *opiniões*; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões *públicas* enfeixadas em temas.”

Como resultado, podem produzir um conteúdo mais diversificado e experimental do que o da mídia tradicional.

A terceira abordagem, também segundo Bailey, Cammaerts e Carpentier (2008), considera que a mídia alternativa é parte da sociedade civil¹⁴⁴ e, portanto, pertence a uma esfera distinta do Estado e do mercado, ainda que as três dimensões possam ter pequenas sobreposições. Segundo essa definição, a mídia pública (controlada pelo governo) tem se aproximado da lógica mercadológica da mídia privada, orientada a uma audiência difusa, enquanto a mídia alternativa proporciona, aos cidadãos, formas de microparticipação.

Finalmente, a quarta abordagem compara a mídia alternativa a um “rizoma”, apropriando-se do conceito proposto por Deleuze e Guattari (1995), em função de três aspectos principais: suas conexões com organizações da sociedade civil em redes que envolvem tanto o local quanto o global (“translocal”); seu caráter indefinido e contingente, capaz de articular pessoas e indivíduos engajados em movimentos já existentes (embora esta indefinição seja também responsável, justamente, por dificultar a emergência de um “movimento da mídia alternativa”); e suas interligações com o Estado e o mercado, em um jogo de interações de resistência e cooperação, de aceitação e rejeição, que faz dessa uma mídia “**trans-hegemônica**”. Essa abordagem possibilita reconhecer, ao mesmo tempo, a fluidez da mídia alternativa e a sua identidade própria.

Outro adjetivo eventualmente utilizado para descrever o jornalismo alternativo é “independente”, que, segundo o levantamento bibliográfico realizado por pesquisadores do Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho (CPCT-ECA/USP), pode ser entendido como “desvinculação política e econômica, como compromisso autocentrado, mais especificamente, no caso do jornalismo, ‘independente’ restringe-se a não vinculação com os interesses políticos vigentes e à ideia de neutralidade” (NONATO; PACHI FILHO; FIGARO, 2018, p. 106). Outros termos usados, mas em menor frequência, são “empreendedor” e “inovador”. Entretanto, mesmo os meios mais tradicionais se dizem, muitas vezes, independentes. Esse é um dos fatores que demonstra que “não hegemônico” não é sinônimo de “contra-hegemônico”.

¹⁴⁴ Sociedade civil pode ser entendida como “uma esfera de interação social entre economia e Estado, composta sobretudo pela esfera íntima (especialmente a família), a esfera das associações (especialmente associações voluntárias), movimentos sociais e formas de comunicação pública” (COHEN; ARATO, 1992, p. ix). No original: “a sphere of social interaction between economy and state, composed above all of the intimate sphere (especially the family), the sphere of associations (especially voluntary associations), social movements, and forms of public communication”. No Brasil, são consideradas organizações da sociedade civil (OSC) as “instituições privadas, sem fins lucrativos, legalmente constituídas, autoadministradas, ou seja, capazes de gerenciar suas próprias atividades, e voluntárias, na medida em que podem ser constituídas livremente por qualquer grupo de pessoas” (IPEA, 2020, p. 3).

Uma pesquisa sobre veículos independentes brasileiros, também do CPCT-ECA/USP, concluiu que, apesar de o ecossistema atual do jornalismo alternativo comportar iniciativas muito heterogêneas entre si, tanto em termos de estrutura organizacional quanto de viabilidade, seus arranjos econômicos guardam algumas semelhanças:

[...] verificou-se a fragilidade da maioria deles em se estabelecer com autonomia financeira. No entanto, há um forte apego ao trabalho jornalístico e à clássica missão do fazer jornalístico vinculada à informação para o bem-comum, para a democracia. Há nesses arranjos forte compromisso com o trabalho na área e esse compromisso impulsiona iniciativas organizacionais e produtivas novas e criadoras de um ambiente que resiste às dificuldades econômicas, à violência, à vigilância de organismos e forças do *establishment*. Esses arranjos são espaços de aprendizado e de trabalho coletivo e solidário, embora em condições precárias, extenuantes e sem remuneração (FÍGARO, 2018, p. 11-12).

Quanto à relação das novas redações com a grande imprensa, Renato Rovai (2018) defende que a pluralidade propiciada pelo surgimento de veículos alternativos levou a uma reação por parte da mídia tradicional em função de um consenso informativo estar sendo questionado. Assim, o autor credita o posicionamento mais combativo e contra-hegemônico, por parte de algumas destas redações independentes, como consequência de décadas de silenciamento de certas vozes. A existência de tal confronto, segundo ele, não deveria ser combatida nem celebrada. Cicilia Peruzzo (2008, p. 372), por sua vez, aponta para um afastamento desse aspecto:

Com o passar do tempo, o caráter mais combativo das comunicações populares – no sentido político-ideológico de contestação e projeto de sociedade – foi cedendo espaço a discursos e experiências mais realistas e plurais (quanto a tratamento da informação, abertura à negociação) e incorporando o lúdico, a cultura e o divertimento com mais desenvoltura, o que não significa dizer que a combatividade tenha desaparecido.

Ao longo dos últimos anos, o surgimento de novos veículos jornalísticos nativos digitais, muitos deles posicionados explícita ou tacitamente como alternativos, tornou o ecossistema midiático mais rico e complexo. Na América Latina, pesquisa de Summer Harlow e Ramón Salaverría (2016) mostrou que a maior parte deles possui finalidade não lucrativa ou se comprometem a não se submeter às pressões de acionistas e anunciantes. “Independência”, “liberdade de expressão e imprensa” e “transparência” são alguns dos atributos mais

reivindicados pelas iniciativas com relação ao jornalismo que produzem, enquanto outros, como “objetividade”, por vezes, são até rejeitados.

Ainda que a maioria destes veículos não se apresente como parte de movimentos sociais, o ativismo político fica demonstrado, ainda segundo os autores, ao manifestarem possuir obrigação com o fortalecimento da democracia, a promoção da pluralidade e diversidade, o empoderamento de pequenos grupos e comunidades e a melhoria da sociedade. Muitos sites mencionam o trabalho investigativo, o uso de técnicas inovadoras (por exemplo, apuração baseada em dados e infografia), a disponibilização pública de documentos e a adoção de modelos de financiamento não sustentados por publicidade (como doações de leitores e cooperação internacional) como formas de se diferenciar da mídia convencional, renovando o fazer jornalístico. Quanto ao grau de digitalidade, este se mostra variado – há uso de elementos multimídia, mas pouco de ferramentas participativas (espaço para envio de conteúdo gerado por usuário, entre outros) – e não superior ao da mídia tradicional.

Pesquisas posteriores reforçaram os achados dos autores. Santiago Tejedor e colaboradores (2020) concluíram que a maioria dos veículos jornalísticos nativos digitais ibero-americanos¹⁴⁵ estabelece uma relação aberta, estável e engajada com sua audiência, a qual se engaja com os meios propondo pautas e auxiliando-os, financeiramente ou não. Outra descoberta foi que a especialização dos conteúdos ou dos públicos é recorrente, com cobertura prioritária de temas como desigualdade, política, corrupção e assuntos internacionais (como mudanças climáticas e migração), uso de abordagem narrativa e investigativa e esforço para contextualizar a informação. Também concluíram que há um cuidado especial com a produção e distribuição de conteúdos, visando ao reconhecimento internacional em concursos e premiações. Por último, a pesquisa demonstrou que a maior parte desses veículos busca diversificar suas fontes de receita, oferecendo serviços profissionais, comercializando apoios ou assinaturas¹⁴⁶, captando subsídios ou financiamento internacional e explorando o *merchandising*.

¹⁴⁵ A Ibero-América é formada por 22 países: 19 da América Latina de língua espanhola e portuguesa e os da Península Ibérica, isto é, Espanha, Portugal e Andorra (SEGIB, 2020). Segundo os autores desse estudo, trata-se de “um ‘espaço’ além de uma mera área geolinguística, traçando relações culturais, sociopolíticas e socioeconômicas, que moldam as tradições jornalísticas dos países dentro dele” (TEJEDOR et al., 2020, p. 146). No original: “a ‘space’ beyond a mere geo-linguistic area, tracing cultural, socio-political and socio-economic relationships, that shape the journalistic traditions of the countries within it.”

¹⁴⁶ Ainda segundo os autores, o modelo de assinatura (*subscription*) é baseado em pagamento por acesso a conteúdos, enquanto o apoio (*membership*) oferece participação nas decisões editoriais e caracteriza um relacionamento permanente entre o veículo e o leitor, sendo o modelo mais usado nas redações com propósito cívico.

Especificamente quanto ao Brasil, como explica Peruzzo (2008), a imprensa alternativa se faz presente desde, pelo menos, os anos 1960, quando veículos se opunham ao regime militar e faziam contraponto à grande imprensa, que em sua maioria se alinhava ao governo por opção político-ideológica ou coerção. Esse movimento buscava analisar criticamente a realidade, abordando assuntos de interesse nacional. A pesquisadora, porém, distingue esse tipo de fenômeno, que compartilhava as temáticas e os circuitos de circulação dos jornais convencionais, da comunicação popular e da comunitária¹⁴⁷, que extrapolam o jornalismo.

A autora segue explanando que, na virada do milênio, já sob um regime democrático, surgiram novas iniciativas de comunicação que mesclam a comunitária, a alternativa e a comercial. Incluem, além das emissoras de rádio e televisão comunitárias, os blogs e sites alternativos, as produções realizadas por organizações da sociedade civil e até os espaços abertos pela mídia tradicional para produções realizadas por entidades populares. A novidade está na incorporação das tecnologias digitais de comunicação – com seu alcance ampliado, suas possibilidades e exigências – e na necessidade de profissionalização. Neste caso, “o que caracteriza o jornalismo como alternativo é o fato de representar uma opção enquanto fonte de informação, pelo conteúdo que oferece e pelo tipo de abordagem” (PERUZZO, 2008, p. 374).

Mais recentemente, conforme indica pesquisa de nossa autoria (SALDANHA, 2020), veículos brasileiros nativos digitais têm adotado características que podem diferenciá-los daqueles ligados aos grandes grupos econômicos, ainda que não sejam necessariamente alternativos. Em geral, eles buscam algum tipo de especialização dos conteúdos ou públicos e adotam modelos de financiamento que não se baseiam em publicidade. Aqueles mantidos por iniciativas da sociedade civil possuem um forte compromisso com o jornalismo investigativo, ainda que os tipos de conteúdo que elaboram sejam tradicionais – especulamos que dar prioridade a formatos consagrados pelo jornalismo convencional seja uma forma de conquistar credibilidade junto às audiências mais tradicionais. No caso dos veículos comerciais, ocorre o inverso: a busca pela inovação está presente, mas não o comprometimento com uma abordagem mais investigativa. Por outro lado, valores clássicos do jornalismo, como “transparência” ou “apuração”, são reivindicados por todas as iniciativas.

¹⁴⁷ Embora sejam eventualmente usados de forma permutável, os adjetivos “alternativa”, “popular” e “comunitária” qualificam fenômenos comunicacionais específicos. A comunicação popular é definida pelo vínculo com os movimentos sociais. Já a comunicação comunitária, embora necessariamente popular, constitui-se “por processos de comunicação baseados em princípios públicos, como não ter fins lucrativos, propiciar a participação ativa da população, ter – preferencialmente – propriedade coletiva e difundir conteúdos com a finalidade de desenvolver a educação, a cultura e ampliar a cidadania” (PERUZZO, 2008, p. 375).

4.2 Percepção da realidade e objetividade jornalística

Roland Barthes (2004, p. 176) cita Nietzsche para comprovar que há muito a noção de “fato histórico” desperta desconfiança: “Não existe fato em si. É sempre preciso começar por produzir um sentido para que haja um fato”. O autor aponta que o discurso histórico, presente em gêneros que vão da fotografia à literatura, é essencialmente ideológico e imaginário, provocando o “efeito do real”, ou “ilusão referencial”: “o fato nunca tem mais do que uma existência linguística (como termo de um discurso), e, no entanto, tudo se passa como se essa existência não fosse senão a ‘cópia’ pura e simples de outra existência, situada num campo extra-estrutural, o ‘real’” (BARTHES, 2004, p. 177).

Em que pese a impossibilidade de qualquer um retratar a realidade de maneira absolutamente fiel, as instituições jornalísticas ainda continuam a frequentemente perseguir este intuito, inclusive por cobrança do próprio público. A partir do conceito de ilusão referencial colocado por Barthes, Adilson Citelli (2012, p. 9) comenta que a representação feita pela mídia trata de construção e não de mera reprodução do que ocorre no mundo da vida: “Os meios de comunicação costumam proporcionar continuidade a esta falsa sensação de que o lido no jornal ou o visto na televisão expressam necessariamente o plano do vivido, do elemento dado”.

Essa busca pelo retrato da realidade costuma ser operacionalizada com base no critério da “objetividade”, termo de difícil definição, embora recorrentemente usado por profissionais e leigos. Liriam Sponholz (2003) demonstra que os sentidos atribuídos ao termo muitas vezes deslocam-se da discussão sobre o que é verídico ou não para tratar de outras questões, ligadas à relevância (a mídia deve dar atenção ao que é importante), neutralidade ou imparcialidade (deve espelhar passivamente a realidade, sem opinar), pluralismo (deve apresentar todas as opiniões de forma equilibrada) e consenso (deve oferecer uma interpretação da realidade com a qual a sociedade concorde). De acordo com a autora, essas visões tentam suprimir a subjetividade e nem por isso conseguem necessariamente aproximar-se mais da realidade. Eventualmente, a objetividade também é entendida como sinônimo de simplicidade e concisão. Todavia, “[é] possível que um texto seja claro, preciso e exato mesmo quando relata uma situação de um fato fictício” (SPONHOLZ, 2003, p. 115).

Segundo Edgar Morin (2011, p. 70), a mente humana não é capaz de aplicar ao mundo um sistema lógico que esgote a totalidade do real, restando a ela “dialogar com o que lhe resiste.

Como já dizia Shakespeare: ‘Há mais coisas no mundo que em toda nossa filosofia.’¹⁴⁸ O universo é muito mais rico do que o podem conceber as estruturas de nosso cérebro, por mais desenvolvido que ele seja”. Nesse sentido, os fatos e eventos relatados por qualquer um nunca prescindiriam da visão de mundo (parcial) de quem os enuncia.

A questão se torna ainda mais complexa quando se considera que a realidade pode ser dividida em vários tipos, segundo Yuval Harari (2015): a objetiva, que afeta as pessoas independentemente daquilo em que acreditam (por exemplo, a gravidade); a subjetiva, que depende das crenças e sentimentos pessoais; e a intersubjetiva, baseada no significado comum compartilhado por um grupo de pessoas. Embora exerçam grande impacto sobre os rumos da sociedade, os agentes intersubjetivos da história – moedas, leis, nações, religiões – são produtos da imaginação humana e só exercem autoridade enquanto se dá valor a eles.

Por outro lado, não se propõe aqui incorrer em um relativismo geral, como se qualquer proposição fosse aceitável como uma “versão” da verdade. No ensaio “Verdade e Política”, Hannah Arendt (1967, p. 12) defende que, por mais que os fatos sejam construídos a partir de escolhas idiossincráticas, sujeitas a diferentes interpretações e perspectivas, isso não constitui “uma prova contra a existência da matéria factual, tal como não podem servir de justificação para o esbatimento das linhas de demarcação entre o facto, a opinião e a interpretação, nem de desculpa ao historiador para manipular os factos a seu bel-prazer”¹⁴⁹. Ainda segundo a autora, o estatuto coercitivo da verdade factual – que está acima de discussão e consentimento, ao contrário da opinião – desperta a ira dos políticos, que podem então explorar a sua maior fraqueza: uma vez que os acontecimentos são apagados – o que não é tão difícil, já que dependem de testemunhos, arquivos, documentos e monumentos para se sustentarem –, eles se perdem para sempre, não importam os esforços para recuperá-los.

Jay Rosen (2010) toma emprestado um conceito creditado ao filósofo Thomas Nagel para designar e criticar um aspecto específico da objetividade: a “vista de lugar nenhum” (*view from nowhere*) ou a capacidade de afastar-se de uma posição inicial para adquirir uma visão mais abrangente, como o ponto de vista de uma câmara em um filme. Aplicando o conceito ao cenário do jornalismo estadunidense, Rosen explica que tal vista seria uma tentativa de adquirir uma posição de equilíbrio entre dois extremos polarizados – incorporados, nesse caso, pelos partidos Democrata e Republicano – que, na verdade, ambicionam “garantir uma espécie de

¹⁴⁸ Morin se refere a uma célebre passagem de *Hamlet*, de William Shakespeare ([2005], p. 46): “Há muita coisa mais no céu e na terra, Horácio, do que sonha a nossa pobre filosofia.”

¹⁴⁹ Essa passagem é ilustrada com uma anedota, na qual um ex-primeiro-ministro francês é perguntado sobre o que futuros historiadores diriam a respeito da Primeira Guerra Mundial, ao que ele responde: “Sobre isso nada sei, mas do que estou certo é que eles não dirão que a Bélgica invadiu a Alemanha” (ARENDR, 1967, p. 12).

legitimidade universal que é implicitamente negada àqueles que põem em jogo posições ou traem um ponto de vista” (ROSEN, 2010, s.p.).

Harari (2018, p. 7) exorta a sociedade a investir tempo e esforço para descobrir os próprios preconceitos e verificar suas fontes de informação, mas alerta que a perfeição é impossível: “nenhum jornal é livre de vieses e erros, mas alguns jornais fazem um esforço honesto para descobrir a verdade, enquanto outros são uma máquina de lavagem cerebral”.

Quanto aos jornalistas, a melhor forma de perseguir a objetividade, ainda que como “utopia”, seria não pelo prisma da clareza, neutralidade ou consenso, mas sim da investigação, da desconstrução de teses, da explicação e da elaboração de hipóteses, sem que para isso tenham que abrir mão de tomar posição: “Buscar e aproximar-se da realidade não significa abdicar da sua própria opinião, mas sim estar aberto para que suas ideias sejam derrubadas pela observação empírica” (SPONHOLZ, 2003, p. 120). Em sentido semelhante, Kovach e Rosenstiel (2014, p. 23) atribuem à objetividade uma posição de transparência, e não ausência de viés:

Objetividade não significava sugerir que os jornalistas não fossem tendenciosos. Pelo contrário, precisamente porque os jornalistas nunca poderiam ser objetivos, seus métodos tinham que ser. No reconhecimento de que todos são tendenciosos, em outras palavras, as notícias, como a ciência, deveriam fluir por um processo de reportagem que fosse defensável, rigoroso e transparente – e esse processo é ainda mais crítico numa era em rede. Hoje, quando o conteúdo vem de tantas fontes, esse conceito de objetividade do método transmitido de forma transparente – em vez de objetividade pessoal – é mais vital do que nunca.¹⁵⁰

A título de ilustração, apresentamos a seguir dois exemplos de redações que têm explicitado suas posições e rejeitado a “vista de lugar nenhum”. O primeiro é o Mother Jones, tradicional revista independente dos Estados Unidos, mantida pelos leitores, com histórico na cobertura sobre política e violações aos direitos humanos. Em editorial, a CEO do veículo, Monika Bauerlein (2018, p. 3, tradução nossa, grifo no original), defende que seu jornalismo “vem de algum lugar. Vem de uma paixão por justiça, igualdade e uma democracia na qual os fatos importam e todos podem participar. Isso não é uma agenda partidária, porque esses valores são maiores que um partido. Mas *é* um ponto de vista”.¹⁵¹

¹⁵⁰ No original: “Objectivity was not meant to suggest that journalists were without bias. To the contrary, precisely because journalists could never be objective, their methods had to be. In the recognition that everyone is biased, in other words, the news, like science, should flow from a process for reporting that is defensible, rigorous, and transparent—and this process is even more critical in a networked age. Today, when content comes from so many sources, this concept of objectivity of method transparently conveyed—rather than personal objectivity—is more vital than ever.”

¹⁵¹ No original: “comes from somewhere. It comes from a passion for justice, fairness, and a democracy where facts matter and all can participate. That’s not a partisan agenda, because these values are bigger than party. But it *is* a point of view”.

A jornalista segue o texto sustentando que o modelo de jornalismo declaratório, baseado no “ele-disse-ela-disse”, é uma versão surrada da objetividade, propícia a ser explorada por atores de má-fé, que vão alegar serem vítimas de vieses caso não ganhem espaço. Assim, ela recomenda que a imprensa defenda ativamente os valores democráticos e que seus profissionais sejam transparentes sobre quem são e que experiências os definiram¹⁵².

Um segundo exemplo de redação é o Nexo¹⁵³, jornal digital, independente e brasileiro. O veículo adota o que designa como “jornalismo de contexto”, que teria “como seus principais pilares o equilíbrio, o uso de evidências e dados e a clareza do conteúdo produzido, sempre apresentando posicionamentos diversos para que nosso leitor tenha subsídios para formar sua própria opinião” (NEXO, 2017, p. 1). O intuito seria “valorizar o acesso de um público amplo e diverso a um material claro, plural, explicativo e efetivamente rico, que colabore para subsidiar a formação de opinião e a qualificação do debate público” (NEXO, 2017, p. 1). O Nexo, que foi lançado no fim de 2015, inspira-se abertamente na Vox¹⁵⁴, publicação criada um ano antes nos EUA com o propósito de explicar e contextualizar as notícias de forma didática, com textos repletos de links direcionados para conteúdos que permitem o aprofundamento nos assuntos abordados (LAFLOUFA, 2014).

4.3 Cidadania e novos papéis do jornalismo

Na virada para o século XXI, o jornalista Leão Serva (1998; 2001) já utilizava o termo “desinformação” para designar os efeitos provocados pelos procedimentos editoriais empregados nas redações tradicionais que levavam o leitor à incompreensão a respeito dos assuntos abordados pela mídia. Para o autor, não se tratava de erros episódicos decorrentes de mau jornalismo, mas sim de uma característica sistêmica da própria atividade. Dado que uma notícia só se justifica se for uma novidade (tanto que a palavra em inglês para notícia e novidade é a mesma: *news*), a manutenção do ritmo da produção jornalística depende de transformar em notícia-novidade fatos que, inseridos em uma cadeia maior, se mostram corriqueiros.

Ainda segundo o autor, essa lógica, que independe do domínio técnico dos profissionais de jornalismo, é incentivada por uma estratégia comercial, visto que a confusão (proposital) gera a demanda por mais informação, que supostamente forneceria esclarecimentos ao

¹⁵² No Brasil, o editorial da Mother Jones foi citado por Leandro Demori (2018), então editor-executivo da versão local do The Intercept, outro veículo independente com matriz nos EUA, em texto no qual afirma que o site também parte da “vista de algum lugar”.

¹⁵³ Disponível em: <https://nexojornal.com.br/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

¹⁵⁴ Disponível em: <https://www.vox.com/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

consumidor das notícias. A vultuosa quantidade de informação diária que já era disponível naquele período anterior à consolidação da internet só fazia agravar a dimensão do problema. Àquela época, o autor já se preocupava que os efeitos (des)educativos da “desinformação jornalística” resultassem em uma espécie de desinformação funcional, análoga ao analfabetismo funcional¹⁵⁵. Ele também vislumbrava que oligopólios tentariam minar a interatividade da internet, buscando atribuir a ela uma natureza *broadcast*¹⁵⁶ típica da mídia convencional de radiodifusão.

Duas décadas depois, o conceito de desinformação passou a ser utilizado por acadêmicos e especialistas com sentido distinto ao então proposto por Serva e o contexto midiático alterou-se radicalmente, com a difusão das tecnologias digitais e a proeminência das mídias sociais. Porém, a reflexão do autor continua precisa ao avaliar a dificuldade da indústria jornalística em superar o paradigma da transmissão e constatar os efeitos da barafunda informacional sobre a educação, com a diferença de que, hoje, esse fenômeno possui escala maximizada, com outros atores e intencionalidades.

Qual seria, então, os (novos) papéis do jornalismo diante da atual conjuntura comunicacional? Por um lado, Anderson, Bell e Shirky (2013, p. 33) apostam que as funções clássicas exercidas pelo profissional dessa área o colocam em uma posição insubstituível:

Acreditamos que o papel do jornalista – como porta-voz da verdade, formador de opinião e intérprete – não pode ser reduzido a uma peça substituível para outro sistema social; jornalistas não são meros narradores de fatos. Precisamos, hoje e num futuro próximo, de um exército de profissionais que se dedique em tempo integral a relatar fatos que alguém, em algum lugar, não deseja ver divulgados, e que não se limite apenas a tornar disponível a informação (mercadoria pela qual somos hoje inundados), mas que contextualize a informação de modo que chegue ao público e nele repercuta.

Outros especialistas, por seu turno, defendem uma reaproximação mais vigorosa do jornalismo com os ideais democráticos. No final dos anos 1980, surge a proposta, nos Estados Unidos, do chamado **jornalismo cívico** (ou jornalismo público) que, de acordo com um dos seus principais idealizadores, Davis Merritt (2019, p. 129-130), busca reformar a prática da profissão com o objetivo maior de

¹⁵⁵ Segundo o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF): “é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (ESTUDO..., 2016, p. 73).

¹⁵⁶ Isto é, uma relação comunicacional um-todos, no qual “um centro emissor envia suas mensagens a um grande número de receptores passivos e dispersos” (LÉVY, 1999, p. 63).

[...] ajudar a vida pública a ir melhor – isto é, resolver problemas, alcançar a paz e a prosperidade –, mostrando às pessoas a possibilidade e o valor de seu engajamento nela. Muito da nossa vida pública – incluindo a vida política – e muito do Jornalismo é praticado de forma a desencorajar as pessoas a se envolverem. Muitas vezes, o modo como as histórias são concebidas e enquadradas define os cidadãos como espectadores ou vítimas, incapazes de uma ação significativa. O Public Journalism, entre muitas outras metas, procura enquadrar histórias de maneiras que demonstram como os cidadãos podem se engajar utilmente na vida pública.

Nesse sentido, o jornalismo pode se tornar um aliado, e não inimigo, dos esforços contra a desinformação. Para Guy Berger (2018, p. 10), do Programa Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação da UNESCO, ao mesmo tempo em que as “*fake news*” constituem uma ameaça, elas também podem se tornar

[...] uma oportunidade de dobrar a aposta na demonstração do valor da mídia jornalística. Elas oferecem uma chance de enfatizar, na prática profissional, a distinção de fornecer informações verificáveis e comentários informados ao interesse público. [...] Nesse contexto, é hora de a mídia jornalística aderir melhor aos padrões profissionais e éticos, evitar a publicação de informações não verificadas e se distanciar de informações que podem interessar parte do público, mas que não são de interesse público.¹⁵⁷

Com relação especificamente à C&E, José Pérez-Tornero (2019) argumenta que, tradicionalmente, os jornalistas ignoraram a interface devido à sua preocupação exclusiva com a reportagem e à sua acomodação no paradigma da transmissão. Porém, no contexto atual, ele defende que o papel do jornalismo precisa ser reinventado – não mais um instrumento de acesso exclusivo à informação, e sim uma referência confiável; não mais um emissor unidirecional de opiniões, e sim um amplificador de vozes para engajar os cidadãos no debate público: “Não haverá jornalismo de qualidade sem a participação de qualidade dos cidadãos na conversa pública. E para conseguir isso, habilidades e competências midiáticas e informacionais precisam ser aprimoradas e disseminadas equitativamente entre todos os cidadãos” (PÉREZ-TORNERO, 2019, p. 7)¹⁵⁸. Nessa mesma linha, Kovach e Rosenstiel (2014, p. 24) defendem que a sobrevivência do jornalismo frente aos circuitos de desinformação depende “se os

¹⁵⁷ No original: “an opportunity to double down on demonstrating the value of news media. They provide a chance to underline in professional practice the distinctiveness of delivering verifiable information and informed comment in the public interest. [...] In this context, it is a time for news media to tack more closely to professional standards and ethics, to eschew the publishing of unchecked information, and to take a distance from information which may interest some of the public but which is not in the public interest.”

¹⁵⁸ No original: “There will be no quality journalism without citizens’ quality participation in the public conversation. And to achieve this, media and information skills and competencies need to be enhanced and disseminated equitably among all citizens.”

cidadãos aprendem a reconhecer quais notícias são confiáveis; do que exigimos do noticiário e daqueles que o produzem; se temos clareza e convicção para articular o que significa uma imprensa independente e se, como cidadãos, nos importamos”¹⁵⁹.

A Educomunicação, especificamente, também influencia o jornalismo a resgatar suas essências. De acordo com Bruno Ferreira (2022), isso ocorre devido ao deslocamento de poder da indústria midiática e do profissional de imprensa, resultante da mobilização pela democratização da comunicação; da ampliação do diálogo com a sociedade, proporcionada por uma maior aproximação da cobertura com a realidade dos públicos; e da adoção, pelos profissionais, de posicionamento mais crítico, humanizado e baseado na alteridade, isto é, aprofundado na relação com o outro:

Com a contribuição da educomunicação, o jornalismo deixa de ser autocentrado e passa a ser compreendido na conjuntura do campo da comunicação e dentro dos complexos processos e fenômenos sociais. Esse novo ponto de vista se dá, especialmente, pela humanidade do paradigma educucomunicativo, que valoriza o outro em sua condição de sujeito: seja como receptor(a), que tem direito a uma informação de profundidade, capaz de decodificar a complexidade conjuntural da sociedade; seja um(a) receptor(a) que é também autor(a), que tem uma história e tem o direito de articulá-la em uma narrativa pessoal, mas também — e sobretudo — coletiva (FERREIRA, 2022, p. 104).

Essas conclusões são reforçadas por Christiane Pitanga (2020, p. 146) em sua pesquisa de doutorado com alunos da graduação em Jornalismo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). Em observância ao projeto pedagógico do curso (e à unidade acadêmica em que está instalado), os estudantes elaboraram um projeto educucomunicativo durante o primeiro semestre. Para a autora, os aprendizados decorrentes dessa ação educativa apresentam pontos de contato com pressupostos do jornalismo cívico¹⁶⁰:

a) a relação dialógica com os sujeitos, tanto fontes quanto público, para a coparticipação da produção de conteúdos midiáticos; b) a importância da proximidade com os sujeitos e com o contexto no qual estão inseridos para cumprir a finalidade do jornalismo, isto é, produção de notícias que tenham sentido para as comunidades; c) a relação horizontalizada e democrática; d) a prática jornalística como propulsora do diálogo social e do exercício da cidadania.

¹⁵⁹ No original: “whether citizens learn to recognize which news is reliable; on what we demand of the news and those who produce it; whether we have the clarity and conviction to articulate what an independent press means and whether, as citizens, we care.”

¹⁶⁰ A autora prefere nomear como jornalismo cidadão o que é referido nesta tese como jornalismo cívico ou jornalismo público; e utiliza jornalismo participativo para aludir ao que chamaremos aqui de jornalismo cidadão.

A manutenção da relevância do jornalismo nos dias de hoje passa, também, por reconhecer a participação legítima de agentes amadores nesse ecossistema, na forma do chamado **jornalismo cidadão**. John Pavlik (2014) sustenta que a ampliação do fenômeno tem sido acelerada pelo desenvolvimento dos equipamentos móveis de comunicação e das mídias sociais. O autor acredita que o conteúdo gerado por usuários se torna tanto complemento quanto concorrência à prática profissional, com ônus e bônus: “Embora exista grande valor em veicular notícias precisas à velocidade da luz para uma comunidade global, há também o risco de se espalhar rapidamente os erros em reportagens” (PAVLIK, 2014, p. 166).

Kovach e Rosenstiel (2014, p. 307) reconhecem que as fronteiras entre jornalista e cidadão, ou produção e audiência, estão se tornando borradas, mas defendem que se trata mais de combinação do que de competição: “O novo sentinela cidadão não vai replicar o trabalho do jornalista profissional, nem mesmo o substituir, mas sim informá-lo, interagir com ele e melhorá-lo”¹⁶¹. Ao assumir uma postura mais ativa nas rotinas jornalísticas, os cidadãos passariam a arcar também com maiores responsabilidades. Da parte dos profissionais, caberia ampliar o envolvimento da comunidade no processo, buscar cidadãos que possam ajudar a sofisticar a produção de notícias a partir de seus conhecimentos e experiências e acompanhar a reação do público ao noticiário.

Nessa linha, uma possível abordagem do jornalismo cidadão seria, também, o envolvimento direto, mesmo que pontual, de crianças e adolescentes no processo de produção da notícia dos veículos comerciais, em que eles assumem o papel de “repórteres-mirins”, com apoio das escolas e, eventualmente, dos jornalistas profissionais, tendo ao final suas matérias publicadas (usualmente, no caso dos jornais impressos, em um suplemento educacional ou infantil). Sarai Schmidt (2006) e Joana Belarmino de Sousa e Márcia Elisabeth Dementshuk (2017) descrevem experiências desse tipo, desenvolvidas respectivamente pelo Jornal NH, de Novo Hamburgo (RS), e pelo Correio da Paraíba, de João Pessoa (PB).

Retomando o paradigma da Educomunicação, esse envolvimento de jovens no jornalismo cidadão também aparece na forma de coberturas educacionais. Segundo a *Viração Educomunicação* (2021, p. 11), organização que promove esse tipo de prática desde 2005, no Fórum Social Mundial de Porto Alegre¹⁶²,

¹⁶¹ No original: “The new citizen sentinel will not replicate the work of the professional journalist, or even displace it, but rather inform, interact with, and elevate it.”

¹⁶² Evento criado com o objetivo de se contrapor ao Fórum Econômico Mundial de Davos e realizado periodicamente em locais diversos do mundo. Ocorreu pela primeira vez em Porto Alegre (RS), no Brasil, em janeiro de 2001 (FÓRUM..., [2020]).

[...] as coberturas educacionais se utilizam das técnicas do jornalismo reinventadas por meio de processos colaborativos que favorecem uma experiência educativa aos participantes – possibilitando o exercício do direito à expressão, a publicização e a valorização da perspectiva do adolescente em relação a diferentes temas e ampliação do repertório sociocultural, por meio do acesso a diferentes locais, temas e autores.

Bruno Ferreira (2016), contudo, adverte para o fato de que essa metodologia pode conduzir à reprodução do discurso oficial dos eventos cobertos, devido à dificuldade de compreensão e reelaboração, pelos jovens, dos discursos adultos, prejudicando ainda a sensibilização de outros jovens (da audiência) para as questões relatadas na cobertura. Ele afirma que, até quando se portam como comunicadores, os adolescentes eventualmente recorrem a referências convencionais do universo adulto.

Até aqui, falamos de atores que reivindicam para si o título de jornalistas ou se preocupam em inserir-se formalmente nos processos jornalísticos. Entretanto, mesmo comunicadores que não se encaixam em nenhuma dessas categorias disputam diretamente com o jornalismo a atenção da audiência. Dessa forma, especialmente entre os mais jovens, passa a surgir uma **noção expandida de notícia**, assim conceituada por Juliana Doretto (2019, p. 67): “a ideia de que ‘notícia’ não é apenas a narrativa produzida pelo jornalismo profissional, mas qualquer informação que reúna duas características: seja desconhecida até então e desperte o interesse”. De acordo com a pesquisadora, a aparência jornalística não aumenta a confiança dos adolescentes em um determinado conteúdo; pelo contrário, eles são bastante críticos com relação à mídia profissional, ainda que admitam seu valor:

Fica claro assim que os jovens têm uma relação dual com o jornalismo: ainda reconhecem sua importância e por vezes recorrem a ele para detectar a veracidade de uma informação, mas também não encontram na produção noticiosa profissional conteúdos pelos quais se interessam, e por isso consultam outras fontes informativas, que lhes agradam e que, por essa razão, são consideradas válidas e importantes (num processo que espelha a importância do envolvimento emocional com os relatos, identificado no processo de pós-verdade: “*notícias* das pessoas que eu sigo e curto”) (DORETTO, 2019, p. 75).

Esse embaralhamento entre mídia profissional e influenciadores digitais como produtores de notícia é confirmado em pesquisa do Canal Reload (2020, p. 12), uma aliança de jornalismo colaborativo digital, com jovens universitários moradores das periferias de capitais brasileiras. O estudo conclui que estes “valorizam conteúdos personificados na figura de um(a) influenciador(a), artista, jornalista ou pessoa referência no assunto, que fala diretamente com

seus seguidores. Aqui a personalidade, o lugar de fala, a identidade falam mais alto que a imparcialidade ou a isenção”. A pesquisa também pontua que, embora esses jovens provavelmente nunca tenham lido jornais impressos e vivam da cultura visual e oral, o fazer jornalístico, para eles, ainda continua muito atrelado à lógica da mídia impressa.

O Digital News Report 2022 (NEWMAN, 2022) detectou que, entre jovens de todo o mundo, inclusive o Brasil, as mídias sociais já são a principal fonte de notícias, com um rápido crescimento de popularidade no caso de plataformas visuais como Instagram, TikTok e YouTube. O relatório também demonstra que esse público acredita que as redações dão atenção excessiva a tópicos como política e COVID-19 e deseja agendas, vozes e perspectivas jornalísticas mais diversas. Percebemos ainda que tal pesquisa ecoa os achados de Doretto (2019) ao afirmar que jovens possuem uma definição mais ampla do que é notícia, incluindo assuntos como esportes, entretenimento, fofoca, cultura e ciência, e do que é um jornalista, compreendendo youtubers, podcasters, comediantes, escritores e influenciadores, incluindo ativistas de extrema-direita propagadores de desinformação.

O embaçamento das fronteiras entre jornalista e cidadão também leva a movimentações no sentido oposto: alguns profissionais do jornalismo, com o propósito de melhor servir à sociedade, migram para o campo da Educação ou da C&E. Assim, deixam de se limitar ao mero relato da realidade e passam a integrar ações de mobilização, como explica Bruno Ferreira (2022). Segundo o autor, esses jornalistas-educadores ou jornalistas-educomunicadores têm desenvolvido suas atividades em duas frentes: a gestão da comunicação e de projetos, nos moldes da área de intervenção educacional que apresentamos no capítulo anterior, e a formação de jovens em jornalismo e cidadania, por meio da qual os educandos utilizam técnicas jornalísticas para produzir narrativas contra-hegemônicas que amplifiquem suas vozes.

4.4 Jornalismo na sala de aula

O uso do jornal com propósitos educativos é, de acordo com Jacques Gonnet (2004), tão antigo quanto a própria mídia: programas pedagógicos apoiados em conteúdos noticiosos existem desde, pelo menos, o século XIX¹⁶³. No caso específico do Brasil, Maria Alice Faria (2016) aponta que, até meados do século XX, as aulas de Língua Portuguesa se limitavam a adotar os textos literários clássicos como modelo de norma padrão, resultando em um

¹⁶³ De acordo com John Weeler (1987), o primeiro jornal estudantil de que se tem notícia se chamava “The Student Gazette” e teve 60 edições publicadas nos Estados Unidos no final do século XVIII.

anacronismo distante da realidade contemporânea. Mesmo nas décadas seguintes, para a autora, ainda não havia consenso entre os professores sobre o que poderia substituir esse modelo. Nesse sentido, ela sugere a linguagem jornalística como um padrão equilibrado, “uma língua de base, não tão restrita que limite o crescimento linguístico do aluno e nem tão ampla que torne difícil ou inacessível o texto escrito ao comum dos estudantes” (FARIA, 2016, p. 12).

A autora também defende que o jornalismo estabelece pontes entre os conteúdos teóricos escolares e a realidade. Dessa forma, do ponto de vista pedagógico, o jornal, perante os alunos:

- é o mediador entre a escola e o mundo;
- ajuda a relacionar seus conhecimentos prévios e sua experiência pessoal de vida com as notícias;
- leva-os a formar novos conceitos e a adquirir novos conhecimentos a partir de sua leitura;
- ensina-os a aprender a pensar de modo crítico sobre o que leem; estabelece novos objetivos de leitura (FARIA, 2009, p. 12).

Isso poderia ser operacionalizado na forma de uma disciplina específica. Porém, Ana Claudia Ferrari, Daniela Machado e Mariana Ochs (2020, p. 37-8) advogam que isso “não só é mais difícil de implementar como também tem impacto menor, uma vez que estamos falando de alfabetização e, portanto, de aprendizado e práticas constantes”. Nesse sentido, para que o texto jornalístico não seja apenas recurso didático, mas também objeto de estudo, as autoras defendem a adoção da C&E¹⁶⁴ como camada, isto é, “integrá-la cotidianamente a qualquer conteúdo ou disciplina. Todos os professores podem, por princípio, acrescentar essa camada ao seu tema curricular ao utilizar a leitura reflexiva e a criação de mídias para ativar a aprendizagem sobre o conteúdo planejado” (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020, p. 37).

Parte dos projetos de uso do jornal em sala de aula têm sido financiados pela própria imprensa. Em 2017, a Associação Mundial de Jornais e Editores de Notícias (WAN-IFRA) e o American Press Institute publicaram um relatório em que resumem o trabalho desenvolvido por 130 iniciativas lideradas pela indústria jornalística em mais de 40 países. As ações priorizam a explicação sobre como o “jornalismo profissional” funciona, embora também se afirme que buscam preparar uma geração de espírito cívico e midiaticamente alfabetizada. Entre as ações estão ensinar sobre a importância da liberdade de expressão, possibilitar que jovens

¹⁶⁴ As autoras utilizam a expressão “educação midiática”, mas entendemos que a proposta se aplica para qualquer movimento da interface.

experimentem a produção jornalística, promover encontros com jornalistas e dar apoio a pais e professores (MCMANE, 2017).

No país, projetos desta natureza estiveram abrigados sob o Programa Jornal e Educação (PJE), principal ação de responsabilidade da Associação Nacional de Jornais (ANJ), promovido de 1992 a 2016¹⁶⁵. Segundo Cristiane Parente (2009), que foi coordenadora executiva da iniciativa, cada veículo integrante do programa deveria desenvolver atividades alinhadas às diretrizes estabelecidas pela associação, incluindo orientação sobre uso do jornal na sala de aula, distribuição de jornais às escolas, promoção de eventos junto à comunidade e de visitas às redações, publicação de suplementos voltados ao público escolar ou com a participação deste, entre outras. O programa também reivindicava, nominalmente, uma aproximação teórica com a Educomunicação:

[...] o PJE encara a informação como ferramenta capaz de gerar transformação e influenciar a qualidade da educação e a realidade da escola, da família e da sociedade; incentiva a reflexão sobre o conceito da Educomunicação e propicia a compreensão dos processos de produção midiáticos. Dessa maneira, estimula que seu público, além de espectador e leitor, seja produtor de conteúdo, com produtos como os jornais escolares e jornais murais, por exemplo. Por fim, o PJE trabalha a democratização da informação e o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania (PARENTE, 2009, p. 7).

Uma pesquisa qualitativa realizada pela própria ANJ com estudantes e professores participantes de projetos ligados ao PJE, em 2009, que à época eram realizados por 63 jornais associados, levantou o que seriam vantagens da metodologia preceituada pelo programa:

A pesquisa mostrou que o jornal na sala de aula é um material que complementa o livro didático e reforça o hábito de leitura, porque é atualizado constantemente e está vinculado com a realidade dos alunos. Além disso, oferece uma visão considerada mais imparcial da realidade do que a dos livros didáticos, especialmente porque os professores são orientados a ler o jornal com seus alunos de forma crítica, mostrando, por exemplo, que a notícia revela apenas uma visão possível do fato – dentre as muitas possíveis – e não o fato em si (PARENTE, 2009, p. 9).

Para além da leitura de jornais, a aplicação do jornalismo em sala de aula contempla a produção midiática de autoria própria dos estudantes. Nesse sentido, é emblemático o método desenvolvido por Célestin Freinet (1974) no início do século XX, voltado especialmente para

¹⁶⁵ A data de extinção do programa é informada por Ana Gabriela Borges (2021), última coordenadora do PJE, em sua tese.

a educação de crianças, chamado de **jornal escolar**. O pedagogo francês sistematizou uma abordagem que, em vez de se propor a substituir ou imitar a publicação adulta, busca constituir um produto original, cuja elaboração parte de dois pressupostos: a preparação e escolha de textos livres, redigidos a partir das necessidades e interesses de cada educando; e a composição cuidadosa e encadernação do material para circulação entre pais, comunidade e outras escolas “correspondentes”. Dessa forma, observa Freinet (1974, p. 14): “A partir de agora, a criança já não escreve apenas o que lhe interessa a ela; escreve aquilo que, nos seus pensamentos, nas suas observações, nos seus sentimentos e nos seus atos é suscetível de interessar os seus camaradas e de vir a interessar os seus correspondentes”.

Adair Bonini (2011, p. 161), por sua vez, distanciando-se da proposta de textos livres, defende que o jornal escolar deve chegar a um meio-termo entre mídia autoral e instrumento de aprendizagem que dialogue com o currículo: “Minha sugestão, portanto, é para que se coloque como ponto central uma reflexão sobre essa dinâmica entre o social (a prática de referência), a escola (a prática escolar e escolarizada) e a construção do protagonismo estudantil (a prática identitária)”. Outro ponto de atenção, consoante sugere o autor, está na adoção equilibrada dos referenciais provenientes da prática profissional:

De modo geral, parece que o ponto mais delicado, no que tange à produção do jornal escolar, está no fato de que ele não pode ter um caráter de pura mídia dos alunos (uma vez que se perde de vista a especificidade da esfera jornalística, empobrecendo o conteúdo de linguagem a ser apreendido pelo aluno), mas também não pode se tornar um mero simulacro do jornal convencional (sob pena de se perder de vista a sua especificidade enunciativa escolar, o que lhe confere valor subjetivo do ponto de vista do aluno como sujeito autor) (BONINI, 2011, p. 161-162).

O jornal convencional a servir de modelo para o jornal escolar não precisa ser necessariamente vinculado à mídia hegemônica, como ocorre em geral. Ainda segundo Bonini (2017, p. 173), jornais comunitários, dedicados a representar vozes de grupos específicos, sem o mesmo espaço na mídia comercial, também podem servir de referência para iniciativas escolares que assumam ação política questionadora:

Um jornal escolar contra-hegemônico oportuniza a revisão das práticas jornalísticas hegemônicas (do falso efeito de imparcialidade, por exemplo, que se mantêm nos discursos e na estruturação das mídias jornalísticas dominantes). Mais que isso, ele favorece a emersão de identidades, práticas e representações questionadoras do Norte Global (dominado secularmente pelo gênero masculino heteronormativo, pela etnia branca, e pelas classes economicamente mais poderosas).

Ao desenvolver projetos de jornal escolar em instituições de ensino de Campo Grande (MS), o pesquisador Jorge Kanehide Ijuim (2013, p. 134) conclui que a prática pode contribuir com a busca por “um jornalismo humanizado [ou humanizador], que deve oferecer maiores oportunidades de observação, de reflexão e de expressão de mundo, conjugadas aos desafios técnico, ético e estético”¹⁶⁶. Sob essa perspectiva, alunos e professores assumem posições como em uma orquestra¹⁶⁷, que produz cultura a partir de um processo harmonioso:

O aluno – uma pessoa – como co-personagem essencial e objetivo do processo ensino-aprendizagem, na produção do jornal é um *educando-repórter e também um leitor-produtor*. [...] Como *educando-repórter*, não é um mero redator de textos, mas pessoa que amplia a cada instante sua visão de mundo. Assim, o *educador-maestro-editor* incentiva-o a investigar, questionar, tocar, degustar, sentir os aromas e odores do mundo [...] É estimulado a distinguir, reconhecer e respeitar o outro, relacionar-se de forma profunda com o outro, a solidarizar-se às dores e às alegrias universais (distinguir sem separar, associar sem reduzir, pois tudo e todos estão ligados a tudo e a todos). Dessa forma, seus relatos publicados, no jornal escolar, não são textos que somente o ajudam a expressar-se melhor, mas criações de cultura, que refletem, mais que suas aspirações, as aspirações mais universais; seus relatos não são fruto de metodologias impostas, mas vivências humanas, colhidas com os afetos [...] e com os esforços de compreensão (IJUIM, 2013, p. 129, grifos do autor).

Aos aspectos linguísticos do jornalismo, soma-se a possibilidade de explorar também, em sala de aula, os procedimentos constituintes de suas rotinas profissionais de produção, na forma de processos de apuração, checagem e curadoria de informações, conforme explica Bruno Ferreira (2022). Nesse sentido, o jornalismo pode contribuir com o desenvolvimento de competências relacionadas à criticidade e à investigação:

Ser cidadão ou cidadã, no século 21, é relacionar-se bem com a informação e fazer bom uso do direito que é a liberdade de expressão. Isso envolve, necessariamente, apropriar-se de procedimentos jornalísticos essenciais, como apuração e checagem, que permitem que qualquer pessoa abandone a ingenuidade ao receber, produzir e repassar qualquer tipo de conteúdo. Em outras palavras, é preciso destacar a importância de ler e escrever com critério, sobretudo quando falamos em narrativas não ficcionais (FERREIRA, 2022, p. 107).

¹⁶⁶ Os colchetes estão presentes no original.

¹⁶⁷ Notamos, aqui, uma pertinente coincidência com a Metáfora da Orquestra proposta por Consani (2008), que apresentamos no Capítulo 2.

Essa abordagem caracteriza, sobretudo, a prática chamada de *news literacy* (alfabetização jornalística, em tradução livre), que se ocupa, segundo Christine Bragale (2018), representante do The News Literacy Project (EUA), de ensinar as habilidades necessárias para consumir notícias de forma inteligente e engajada, avaliar informações com base nos padrões de jornalismo de qualidade, desenvolver o apreço pelo papel da imprensa como “cão de guarda” e possibilitar um engajamento cívico fundamentado em informações confiáveis. Na mesma linha, de acordo com Manuel Pinto (2019, p. 102), isso passa pelo esforço, por parte dos produtores de informação, em contribuir com os usuários para fazer sentido do intenso fluxo de informações que circulam na sociedade:

Portanto, eu considero que, da parte dos jornalistas, um dos trabalhos mais importantes de se fazer hoje, do ponto de vista da capacitação das audiências, é ser mais transparente quanto aos processos seguidos para a produção de informação e dar-lhes conta juntamente com o texto ou o conteúdo da informação que veiculam.

A *news literacy* aproxima-se também da tradição estadunidense do *high school journalism* ou *scholastic journalism* (jornalismo de Ensino Médio ou jornalismo escolar, também em traduções livres), um programa educacional complementar às aulas tradicionais (na mesma linha que atletismo, coral ou teatro) em que, segundo C. Dow Tate e Sherri A. Taylor (2014), alunos se envolvem com a publicação de sites, jornais, revistas e anuários (*yearbooks*) escolares, desenvolvendo habilidades de entrevista, pesquisa e redação, semelhantes às de um jornalista profissional. Os autores mencionam, inclusive, pesquisas que demonstram como esses estudantes obtêm, consistentemente, melhores desempenhos em notas e exames admissionais para universidades.

Todavia, Renne Hobbs (2010, p. 6) alerta para o risco de atividades de alfabetização jornalística se tornarem, meramente, “apreciação jornalística”:

Quando o foco de uma aula de alfabetização jornalística enfatiza a idolatria dos ideais do jornalismo estadunidense e o importante trabalho da imprensa e da Primeira Emenda¹⁶⁸, e quando pouca atenção é dada às complexas realidades da prática jornalística em um contexto contemporâneo de circulação em declínio, perda de empregos e novas formas de jornalismo surgindo na Internet, então uma aula de alfabetização jornalística pode se aproximar demais de uma forma de propaganda nostálgica da velha guarda tentando desesperadamente lembrar aos jovens sobre um mundo que não existe mais.¹⁶⁹

No Brasil, uma proposta semelhante ao “jornalismo escolar”, no sentido de proporcionar a produção sistemática de conteúdos noticiosos por alunos – sem redundar em mera simulação do produto profissional – e a veiculação de tais conteúdos para um público mais amplo, viria a ser desenvolvida na rede municipal de educação de São Paulo, a partir do paradigma da Educomunicação: trata-se do Programa Imprensa Jovem, objeto empírico de nossa investigação, a cujo histórico e descrição dedicamos o próximo capítulo.

¹⁶⁸ Primeira Emenda à Constituição dos EUA, promulgada em 1798: “O Congresso não fará lei relativa ao estabelecimento de religião ou proibindo o livre exercício desta, ou restringindo a liberdade de palavra ou de imprensa, ou o direito do povo de reunir-se pacificamente e dirigir petições ao governo para a reparação de seus agravos” (AS 11 EMENDAS..., 1998, s.p.).

¹⁶⁹ No original: “When the focus of a news literacy class emphasizes lionizing the ideals of American journalism and the important work of the press and the First Amendment and when little attention is paid to the complex realities of journalistic practice in a contemporary context of declining circulation, job loss and new forms of journalism arising on the Internet, then a news literacy class may come too close to a form of nostalgic propaganda from the old guard desperately trying to remind young people about a world that doesn’t exist anymore.”

5 O PROGRAMA IMPRENSA JOVEM

A história das ações que culminaram no Programa Imprensa Jovem remonta a 2001, como descreve Patricia Horta Alves (2007). Neste ano, foi estabelecido na cidade de São Paulo¹⁷⁰ o Projeto Vida, iniciativa da SME/SP visando ao cumprimento da Lei 13.096/2000, que instituía o Programa de Prevenção da Violência nas Escolas. É no âmbito deste projeto que o NCE/USP foi convidado para estruturar e apresentar à SME/SP uma proposta comunicativa que envolvesse alunos e educadores da rede pública municipal paulistana. Esta proposta, chamada de **Educom.rádio – Educomunicação pelas Ondas do Rádio: construindo a paz pela comunicação**, foi aprovada e então executada, entre setembro de 2001 e dezembro de 2004, por uma equipe liderada pelo NCE que totalizou 1.025 integrantes (articuladores, assistentes, mediadores, secretaria do projeto, palestrantes e conselho gestor), tendo chegado a 455 escolas e formado 8.636 participantes, entre membros da escola¹⁷¹, da comunidade e estudantes (O EDUCOMUNICADOR, 2004).

Ao longo deste período, ainda segundo Alves (2007), o projeto realizou formações ao longo de sete fases semestrais (sendo 12 encontros por semestre, aos sábados), atendendo um determinado número de escolas em cada fase e alcançando instituições de todas as regiões do município. O Educom.rádio foi constituído por palestras de Educomunicação e de eixos temáticos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, *workshops* de rádio (mais teóricos para professores e mais práticos para alunos) e oficinas de linguagem radiofônica e outras mídias (juntando educadores e estudantes), além de reuniões de planejamento e avaliação. Os encontros aconteciam em escolas-polo de cada região, que acolhiam também os participantes das escolas do entorno. O projeto visava, assim, unir o desenvolvimento de habilidades ligadas às linguagens midiáticas (com destaque ao rádio¹⁷², por se basear na oralidade, entendida como fundamental para ajudar a ampliar a autoestima dos alunos) com a construção de um ecossistema comunicativo no ambiente escolar calcado na gestão participativa e na prática dialógica. A edição nº 24 do boletim O Educomunicador (2004), produzido pelo NCE à época,

¹⁷⁰ Dados do IBGE (2021) estimavam que São Paulo (SP) possuía 12,4 milhões de habitantes em 2021. A cidade é a mais populosa do Brasil. No ano anterior, o Produto Interno Bruto (PIB) do município era de R\$ 748,7 bilhões, o maior do país, correspondendo a uma participação de 9,8% no PIB nacional (IBGE, 2022).

¹⁷¹ “O termo membro da escola foi escolhido por não se limitar apenas ao docente, abrangendo agentes escolares, vigias, cozinheiras, entre outros, como profissionais da educação a quem a formação era oferecida” (ALVES, 2007, p. 183).

¹⁷² Segundo o secretário municipal de Educação à época, Fernando José de Almeida, em entrevista a Elisângela Costa (2018), a escolha pela mídia radiofônica também se devia à oportunidade de estabelecer parcerias entre as escolas e as estações comunitárias de rádio, possibilidade fortemente incentivada pela empresa OBORÉ Projetos Especiais.

afirmava que dados da SME/SP apontavam redução de 54% nos índices de violência nas escolas depois da implantação do Educom.rádio.

Os resultados levaram à institucionalização do Educom.rádio como política pública no município de São Paulo, transformando-o no **Programa EDUCOM – Educomunicação pelas ondas do rádio**, que viria a ficar mais conhecido como **Nas Ondas do Rádio**, por meio da promulgação da Lei 13.941/2004 (“Lei Educom”), ainda durante o mandato de Marta Suplicy como prefeita (SÃO PAULO, 2004), autoridade sob a qual o projeto era realizado desde sua concepção. No ano seguinte, já durante a gestão de José Serra, político de grupo opositor ao da antecessora, o programa foi regulamentado pelo Decreto 46.211/2005 (SÃO PAULO, 2005a), que instituiu um comitê gestor e determinou que a iniciativa deveria passar a integrar o Programa São Paulo é uma Escola, voltado para o contraturno escolar, isto é, à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.

O decreto também previa a participação da Diretoria de Orientação Técnica (DOT)¹⁷³ da SME/SP na promoção de cursos de formação inicial e continuada aos envolvidos com o programa. Em entrevista a Mauro Cordeiro (2008), o coordenador geral do projeto Educom.rádio, Ismar Soares, afirma que este, em seus anos finais, já respondia institucionalmente à DOT e não mais ao Projeto Vida. Isso porque, entre outros motivos, havia um entendimento de que o Educom.rádio deveria ser uma política institucional e curricular, e não apenas pontual, e uma preocupação em envolver os Professores Orientadores de Educação Digital (POEDs)¹⁷⁴, cuja formação era responsabilidade da DOT, com a gestão democrática da comunicação, nos moldes do que propõe a Educomunicação. Tal aproximação dos POEDs ao projeto viria a se mostrar decisiva para o legado do Educom.rádio.

Além das formações, o projeto também previa, conforme registra Renato Tavares Júnior (2007), que cada escola participante deveria receber um kit com gravadores, microfones, antena, caixas acústicas, mesa de som e outros equipamentos que possibilitassem a produção e transmissão de programas por radiofrequência, em emissão restrita com raio de 100 metros. Problemas na licitação, entretanto, atrasaram ou impediram a entrega dos aparelhos para a maioria das unidades, que deveriam ter sido disponibilizados ainda durante a fase de capacitação¹⁷⁵. Com o término das formações oferecidas pelo NCE, o projeto ficou restrito, em

¹⁷³ Atualmente, o órgão é denominado Coordenadoria Pedagógica (COPED).

¹⁷⁴ Termo adotado em 2019 em substituição a Professor Orientador de Informática Educativa (POIE) (SÃO PAULO, 2019).

¹⁷⁵ Em entrevista a Elisângela Costa (2018, p. 203), Ismar Soares informa que ele se encontrou com o prefeito José Serra em evento na sede da OBORÉ, no início de 2005, solicitando apoio para que as escolas tivessem acesso aos equipamentos de produção radiofônica que lhes eram devidos e lembrando da existência de uma verba deixada

muitas escolas, à atuação de oficinairos contratados por ONGs responsáveis pela execução do São Paulo é uma Escola, desvinculando a produção radiofônica do projeto político-pedagógico da instituição educativa. Tais obstáculos, junto à troca de administração municipal, ameaçavam a continuidade do Educom.rádio a partir de 2005. Ainda assim, à época, 58 escolas seguiam mobilizadas, dando continuidade à sua execução.

Às vésperas da virada de ano, a portaria 8.083/2005, assinada pelo prefeito José Serra, designou os integrantes do Comitê Gestor do Programa EDUCOM (SÃO PAULO, 2005b). Entre eles, figurava como representante titular dos professores da rede Carlos Lima, ex-cursista do Educom.rádio, que também se tornou presidente desse comitê¹⁷⁶. Diante das dificuldades com a obtenção dos equipamentos radiofônicos tradicionais, o professor propôs a utilização de tecnologias digitais de comunicação, de modo que os computadores instalados nos laboratórios das escolas municipais fossem utilizados para digitalização e edição de áudios e veiculação de webrádios escolares. O fato consolidou a aproximação dos POEDs com a Educomunicação e ainda proporcionou o envolvimento de Alunos-Monitores¹⁷⁷, como relata o próprio Carlos Lima (2014). Foram justamente os POEDs que sugeriram a ampliação das mídias utilizadas pelo programa, que passou a abranger *blogs* e mídias sociais e a usar o *podcast* como formato para os áudios. A pluralidade midiática materializava-se, assim, na forma de uma agência de notícias na escola, proposta que ficou conhecida como **Imprensa Jovem** e contribuiu para redirecionar o foco do programa Nas Ondas do Rádio.

Os alunos integrantes do Imprensa Jovem utilizam uniformes personalizados, que são camisetas ou coletes laranjas com o desenho de uma antena em forma de lápis (Imagem 5), conforme pode ser visto nas fotos a seguir, que retratam equipes do programa em ação (Imagens 6 e 7). Este símbolo, inclusive, teria sido criado por uma aluna do projeto, conforme conta Fábio Nepomuceno (2019). Segundo o autor, que é professor da rede municipal paulistana, os uniformes foram utilizados pela primeira vez quando o Imprensa Jovem cobriu o X Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em 2008. A partir de então, a cobertura de eventos, inclusive aqueles além dos muros da escola (com destaque para a Bienal Internacional do Livro

pela administração anterior para tanto. Em resposta, o prefeito teria lhe dito: “Não comprarei qualquer desses equipamentos. As escolas que não os estivessem usando deveriam transferi-los para as escolas interessadas.”

¹⁷⁶ Atualmente (fevereiro de 2023), Carlos Lima é o coordenador do Núcleo de Educomunicação da SME/SP.

¹⁷⁷ O Programa Aluno-Monitor seleciona estudantes que tenham familiaridade com tecnologias para atuar durante o contraturno, em colaboração com o POED, no LED ou em outros espaços nos quais sejam desenvolvidas propostas de uso de mídias e projetos de comunicação (SÃO PAULO [Município], 2009a). Segundo Nepomuceno (2019), apesar de oficialmente instituído em 2009, pilotos do programa já eram desenvolvidos desde, pelo menos, dois anos antes.

de São Paulo e a Campus Party Brasil – esta, desde a primeira edição, também em 2008), passou a ser uma característica marcante do projeto.

Imagem 5 – Símbolo do Programa Imprensa Jovem



Fonte: Imprensa... (2015)

Imagem 6 – Imprensa Jovem entrevista Mauricio de Sousa e Pelé durante 22ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo, em 2012



Fonte: Pelé... (2012). Reproduzido com autorização do Núcleo de Educomunicação da SME/SP.

Imagem 7 – Alunos do BNE Imprensa Jovem, projeto da EMEF Dr. João Augusto Breves, produzem vídeo para campanha de prevenção do suicídio, em 2019



Fonte: BNE Imprensa Jovem (2019). Reproduzido com autorização do Núcleo de Educomunicação da SME/SP.

Em 2009, com a administração municipal sob Gilberto Kassab, a portaria nº 5.792 da SME/SP reconfigurou o programa Nas Ondas do Rádio e equiparou as linguagens impressa, audiovisuais, digitais e outras que atendessem à evolução tecnológica ao mesmo nível de importância da radiofônica. Segundo o texto, as estratégias devem se apoiar em um tripé: a elaboração de projetos educacionais nas unidades escolares, sejam elas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos; a formação de alunos, professores e funcionários participantes do programa; e a produção de material didático. As escolas interessadas em integrar o Nas Ondas do Rádio devem elaborar Projetos Especiais de Ação (PEAs)¹⁷⁸ que integrem o projeto pedagógico da instituição. O Imprensa Jovem se apresenta, no texto da portaria, como possível formato para as atividades derivadas desses projetos, que podem ser desenvolvidas no horário regular de aulas ou na ampliação da jornada escolar (SÃO PAULO [Município], 2009b). Nota-se, assim, que as ações de Educomunicação nas instituições de ensino do município de São Paulo deixam de ser vistas como exclusividade

¹⁷⁸ Os PEAs são ações de formação voltadas para a implementação curricular e a articulação de projetos e programas que compõem a Política Educacional da SME/SP, realizadas durante o horário em que o professor não está em aula. Os PEAs precisam ser autorizados pelas instâncias superiores e articulados com o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2020b).

do contraturno ou preferencialmente ligadas à Educação Digital e passam a ser consideradas parte integrante do currículo escolar.¹⁷⁹

No ano de 2013, na gestão Fernando Haddad, a Prefeitura de São Paulo publicou o Decreto nº 54.452, estabelecendo o “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo”, que, entre outras medidas, reorganizou o currículo do Ensino Fundamental em três ciclos de aprendizagem com duração total de nove anos: ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano), ciclo interdisciplinar (4º ao 6º) e ciclo autoral (7º ao 9º). O decreto também estabelecia que as aulas dos POEDs e também de algumas outras disciplinas assumiriam caráter integrador das diversas áreas do conhecimento (SÃO PAULO, 2013a). A portaria nº 5.930/13 da SME/SP, que regula o referido decreto, reitera a importância do Programa Nas Ondas do Rádio nas atividades curriculares do contraturno escolar e prevê que, no último ano do ciclo autoral, os alunos devem elaborar um Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) (SÃO PAULO, 2013b).

O TCA tem a forma de um projeto de intervenção social em grupo, sob orientação de um professor e assessoria dos demais, e pode ser apresentado em diferentes modalidades. A terminologia remete ao nome do ciclo durante o qual é elaborado. “Autoria”, nesse contexto, se aplicaria a educadores e educandos e poderia ser entendida como “o exercício da responsabilidade, da solidariedade, da tomada de decisões bem como apropriação e manejo do conhecimento culturalmente acumulado com a responsabilidade de transformação social” (SÃO PAULO, 2014a, p. 80). Nos planos de navegação que a SME/SP preparou para orientar estudantes e educadores acerca do TCA, um espaço considerável é concedido ao “Manual de reportagem – Imprensa Jovem”, a título de inspiração para a escolha das linguagens a serem utilizadas no trabalho (SÃO PAULO, 2014b).

Em 2016, ainda durante a administração Haddad, com a reformulação da estrutura organizacional da SME/SP, prevista pela portaria nº 7.849, o Núcleo Nas Ondas do Rádio, setor responsável pelo programa homônimo, torna-se **Núcleo de Educomunicação**, vinculado ao Núcleo Técnico de Currículo da Coordenadoria Pedagógica (NTC/COPED), tendo as seguintes atribuições:

¹⁷⁹ A portaria nº 7.991/2016 da SME/SP possui um texto muito semelhante. As principais diferenças são que ela substitui a expressão “Programa Nas Ondas do Rádio” por “Programa Imprensa Jovem”, atualiza algumas terminologias e dá algumas providências complementares (SÃO PAULO, 2016b). No entanto, ela não revoga a portaria nº 5.792/2009, que seguia em vigor até fevereiro de 2023.

I - planejar, acompanhar e avaliar projetos e ações de Educomunicação desenvolvidos nas Unidades Educacionais, conforme disposições da Lei Municipal 13.941/2004;

II - planejar e promover a formação continuada dos Profissionais da Educação em Educomunicação, alinhada às diretrizes do CEU-FOR [Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, atualmente conhecido pela sigla NTF] e em articulação com as demais Divisões e Núcleos da Coordenadoria Pedagógica;

III - apoiar sistematicamente os Profissionais da Educação na elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e construção de metodologias relacionadas às linguagens impressa, radiofônica, televisiva, audiovisual, digital e a outras formas de comunicação e informação;

IV - produzir e difundir orientações curriculares sobre o trabalho com Educomunicação;

V - difundir as ações de Educomunicação realizadas na Rede Municipal de Ensino, inclusive em articulação com meios de comunicação públicos, comunitários, educativos e privados (SÃO PAULO, 2016a, p. 18).

Entre os setores vinculados à NTC/COPED que a portaria estabeleceu ou reorganizou, encontra-se também o Núcleo de Tecnologias para Aprendizagem (TPA), com atribuições semelhantes às do Núcleo de Educomunicação, mas com foco em cultura digital e tecnologias de informação e comunicação. O TPA é responsável pelos Laboratórios de Educação Digital (LEDs), anteriormente denominados Laboratórios de Informática Educativa, que começaram a ser implantados na rede municipal em 1992. A convivência institucional entre as duas frentes de ação foi marcada por disputas conflituosas. Carlos Lima, em entrevista a Elisângela Costa (2018), afirma que, por volta do fim da década de 2000, houve “[...] momentos delicados nos quais a informática educativa, aqui de nossa rede, quase que ‘engoliu’ este projeto [Programa Nas Ondas do Rádio]. Pois muitos gestores acreditavam que a tecnologia e a comunicação eram sinônimos de educomunicação”. Nos anos seguintes, com o crescente envolvimento de POEDs nas formações e projetos educacionais, as práticas desenvolvidas nos LED passaram a apresentar maior sinergia com os pressupostos da Educomunicação, consoante Luci Mello (2016).

O Imprensa Jovem teve participação fundamental para a elaboração do **Currículo da Cidade**, documento publicado em 2017, na gestão João Doria, que atualiza as orientações curriculares do município de São Paulo para que se alinhem à BNCC e que, pela primeira vez, levou em consideração a opinião dos estudantes (SÃO PAULO, 2017a). Os alunos do programa, com mediação do Núcleo de Educomunicação, se reuniram em rodas de conversa – chamadas de #EstudanteTemVoz – em que buscavam responder: “O que os estudantes esperam da escola?”. Parte das questões levantadas geraram perguntas que compuseram um formulário *online* respondido por 43.655 alunos (10% do total da rede). Os próprios estudantes do Imprensa

Jovem engajaram seus colegas no preenchimento do questionário. As respostas influenciaram a formulação da Matriz de Saberes, dos objetivos de aprendizagem e das Orientações Didáticas do currículo (CEIPE/EBAPE/FGV, 2018).

O Currículo da Cidade também contribuiu para uma aproximação entre o Imprensa Jovem e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU), também conhecidos como Agenda 2030¹⁸⁰. O município é o primeiro do mundo a integrar os ODS ao seu currículo, sustentando-se nos princípios da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Essa inovação foi alcançada em função de cooperação técnica assinada entre a SME/SP e a Representação da UNESCO no Brasil em 2014 (INOVAÇÕES..., 2020). Sob influência do novo currículo, diversas escolas da rede desenvolveram projetos de Imprensa Jovem voltados para os ODS, segundo descreve Maria Rehder (2020).

Em 2019, o programa Desafio Aprendizagem Criativa Brasil (DAC), realizado pela Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa com o apoio da Fundação Lemann e do MIT Media Lab (vinculado ao Instituto de Tecnologia de Massachusetts, nos Estados Unidos), selecionou o Imprensa Jovem como uma das sete melhores soluções inovadoras em educação no país. Com isso, o coordenador Carlos Lima tornou-se *fellow* do DAC e participou de visita ao MIT Media Lab e a instituições educacionais na região de Boston (DESAFIO..., 2019). No mesmo ano, o programa foi apresentado em Gotemburgo, na Suécia, durante a Global MIL Week 2019 Feature Conference, da UNESCO, como uma experiência de sucesso (INICIATIVA..., 2019). No ano seguinte, Lima e o Imprensa Jovem foram contemplados com o prêmio anual concedido pela UNESCO para iniciativas na área da AMI (COMUNICAÇÃO ABPEDUCOM, 2020).

Em 2020, segundo a SME/SP, o Imprensa Jovem – principal vitrine, hoje, do Núcleo de Educomunicação – estava presente em mais de 400 unidades educacionais¹⁸¹, incluindo Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs)

¹⁸⁰ Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas que integram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável foram aprovados pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 25 de setembro de 2015 e constituem um plano de ação que envolve 5 Ps – Pessoas, Planeta e Prosperidade, buscando fortalecer a Paz universal com atuação em Parceria colaborativa –, a ser plenamente implementado ao longo dos 15 anos seguintes, isto é, até 2030 (ONU, 2015).

¹⁸¹ De acordo com dados da SME/SP, em fevereiro de 2021 a rede pública de ensino do município de São Paulo contemplava 3.748 unidades escolares: 3.087 de Educação Infantil, 556 de Ensino Fundamental e Médio, 16 de Educação de Jovens e Adultos, 3 de Educação Escolar Indígena, 30 de Educação Especial e 56 Centros Educacionais Unificados. Essas unidades estavam organizadas em 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs), totalizando 949.043 matrículas em todas as etapas e modalidades de educação, sendo 412.125 somente no Ensino Fundamental. Eram 66.160 profissionais, dos quais 61.878 eram professores ou estavam ligados à gestão escolar. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

e até Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), nas quais o programa recebe o nome de Imprensa Mirim¹⁸². A Secretaria descreve as ações do Imprensa Jovem da seguinte forma:

[...] Por meio da produção jornalística multimídia, os estudantes ampliam canais de comunicação da escola com a sua comunidade. No processo de produção, os estudantes repórteres criam pautas de interesse da comunidade escolar, realizam pesquisa e editam os conteúdos. Os estudantes desenvolvem, de maneira autônoma e colaborativa, suas habilidades críticas e criativas. As coberturas são compartilhadas por meio de blogs, rádios virtuais, canais no *YouTube* e páginas no *Facebook*, entre outras mídias sociais. Dessa forma, as agências de notícias formadas pelos estudantes potencializam os recursos de comunicação disponíveis, em favor do estudante repórter numa proposta de comunicação livre e democrática. [...] (MAGISTÉRIO, 2020, p. 25)

A pluralidade de atores envolvidos no Imprensa Jovem e demais ações educacionais da rede municipal, as transformações ocorridas ao longo de duas décadas e a própria natureza do paradigma da Educomunicação, entre outros fatores, torna especialmente difícil uma descrição que apreenda toda a complexidade dessas experiências. Em reportagem que narra as histórias de alguns estudantes e educadores que passaram por esses projetos, Bruno Ferreira (2020, p. 6) abre o texto tentando resumir os registros a partir de uma dimensão mais subjetiva:

Brilho nos olhos. Esse é um dos termos que, talvez, sintetize o que as vivências educacionais provocam em estudantes e professores que se envolvem em diferentes iniciativas de comunicação na escola. Trata-se de um sentimento que parece (re)estabelecer o sentido entre a escola e o anseio por expressão e descoberta por parte do corpo docente e discente, que encontram nas práticas de educação uma forma de ampliar horizontes, ressignificar as relações que se dão na escola e se tornarem agentes de transformação da realidade.

Ao longo de 18 anos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a proposta de educação foi mais do que uma prática pedagógica, a partir da comunicação, mas, sobretudo, um espaço para o autodesenvolvimento e transformação pessoal de inúmeros estudantes, professores e gestores da Rede que ansiavam por abordagens mais humanas e capazes de contribuir para a superação de problemas complexos no âmbito escolar, como a violência, a necessidade de experimentação de novas metodologias, a ressignificação da escola e de seus vínculos.

Em atendimento à lei e decreto que instituíram a Educação como política pública municipal – que preveem a capacitação de professores, estudantes, servidores e membros da

¹⁸² Por considerarmos que o Imprensa Mirim tem características muito distintas das ações no Ensino Fundamental, devido principalmente à faixa etária dos alunos, optamos por não o incluir no objeto empírico.

comunidade escolar – e para apoiar o desenvolvimento de projetos educomunicativos na rede, tanto de Imprensa Jovem quanto em outros formatos, o Núcleo de Educomunicação promove formações para professores. Esses cursos, válidos para evolução funcional¹⁸³ dos educadores pertencentes ao quadro de servidores públicos municipais, visam ampliar os conhecimentos dos educadores sobre as linguagens da comunicação e aprofundar a reflexão sobre o papel da mídia na sociedade contemporânea, alinhando permanentemente teoria e prática (SÃO PAULO, 2021c).

Os formadores são pessoas físicas com nível mínimo de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu* e experiência em capacitação de professores em Educomunicação e/ou mídias na educação, credenciadas por meio de edital próprio, válido por até dois anos. A contratação deve obedecer a uma ordem estabelecida em sorteio público. Os profissionais podem ser convocados pelo Núcleo de Educomunicação ou pelas Diretorias Regionais de Educação e recebem por hora de trabalho (SÃO PAULO, 2017b).

Boa parte dos cursos, embora não todos, priorizam inscrições de professores que desenvolvem projetos de Educomunicação. Observamos, no entanto, que o trabalho de Carina Leite (2019), no qual ela entrevistou cinco POEDs e dois professores orientadores de Imprensa Jovem, mostrou que parte desses docentes acredita que a oferta de vagas não supre a demanda de inscrições ou que os conteúdos não são suficientes para dar conta dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Por sua vez, ao analisar especificamente uma única formação, ofertada em 2018, Sandra Santella de Sousa (2019) conclui que os educadores participantes não chegaram a conseguir elaborar uma reflexão teórica sobre suas práticas, mas usaram o curso como ponto de partida para o desenvolvimento de ações posteriores.

Material de apoio didático, produzido pelo próprio Núcleo de Educomunicação, acompanha as formações. Como atividades obrigatórias, as formações preveem a realização de produções midiáticas e/ou de Roteiros de Atividade Educomunicativa (RAE), que são planos de aula descrevendo título, autoria, objetivo, participantes, recursos, duração, periodicidade, produções/ações, passo a passo e possíveis desdobramentos. É solicitado aos cursistas que autorizem o compartilhamento destes produtos como Recursos Educacionais Abertos (REA)¹⁸⁴ (SÃO PAULO, 2021d).

¹⁸³ No caso dos profissionais de Educação da rede paulistana, a evolução funcional é a passagem de uma referência de vencimentos para outra imediatamente superior, considerando o tempo de efetivo exercício na carreira e os títulos obtidos a partir de cursos e/ou avaliação de desempenho (SÃO PAULO, 2007).

¹⁸⁴ “REA são recursos de ensino, aprendizagem e pesquisa que estão em domínio público ou foram lançados sob uma licença de propriedade intelectual que permite seu uso livre ou reutilização por terceiros. Recursos Educacionais Abertos incluem cursos completos, materiais didáticos, módulos, livros-texto, transmissão de vídeo, avaliações, *software* e quaisquer outras ferramentas, materiais ou técnicas usados para apoiar o acesso ao

Em 2018 e 2019, foram oferecidas formações presenciais abordando os seguintes temas: blog e mídias sociais; cinema brasileiro; cinema negro; fotografia; história em quadrinhos; leitura crítica da mídia; rádio; produção audiovisual; REA; socioambiental e ODS; vídeo-minuto; e videoperformance¹⁸⁵. Também foi ofertado o curso “Imprensa Jovem Online – Telejornalismo”, que, ao contrário dos demais, era majoritariamente à distância, com apenas um encontro presencial, e voltado tanto a estudantes quanto a professores. De 2014 a 2019, esse curso teve nove edições, cada uma pautada por um tema transversal distinto (jornalismo, sustentabilidade, relações étnico-raciais, Literatura, Direitos Humanos, direito à cidade, ODS e – nas duas últimas ofertas – desinformação). Ao fim das formações, os estudantes de cada escola desenvolviam uma produção audiovisual, sob orientação de seus professores, que eram disponibilizadas em um mapa georreferenciado reunindo os conteúdos de todas as unidades escolares participantes (LIMA; SANTOS; SOARES, 2020).

Com a decretação do estado de emergência na cidade de São Paulo em decorrência da pandemia da COVID-19 em 16 de março de 2020, as aulas presenciais da rede municipal de ensino foram suspensas (SÃO PAULO, 2020a) e, com isso, os projetos de Imprensa Jovem deixaram de acontecer no espaço escolar físico. As atividades presenciais das escolas foram retomadas apenas em 12 de abril de 2021, limitadas ao percentual de 35% dos estudantes (SÃO PAULO, 2021e). Este limite foi suspenso a partir de 2 de agosto, com o início do segundo semestre, quando as unidades educacionais passaram a receber presencialmente todos os alunos, embora os responsáveis por eles (ou os próprios, no caso da Educação de Jovens e Adultos) pudessem optar pelo não retorno presencial (SÃO PAULO, 2021f).

Conforme já explicamos anteriormente, abordar as transformações pelas quais o Imprensa Jovem passou decorrentes da adoção de um modelo de ensino remoto e/ou híbrido e da posterior retomada presencial, ambos no contexto da pandemia, fogem do escopo da nossa pesquisa, dadas a complexidade do fenômeno e as nossas limitações de prazo. De toda forma, registramos algumas das principais transformações pelas quais o Núcleo de Educomunicação passou após o recorte temporal estabelecido.

conhecimento” (ATKINS; BROWN; HAMMOND, 2007, p. 4, tradução nossa). No original: “OER are teaching, learning, and research resources that reside in the public domain or have been released under an intellectual property license that permits their free use or re-purposing by others. Open educational resources include full courses, course materials, modules, textbooks, streaming videos, tests, software, and any other tools, materials, or techniques used to support access to knowledge.”

¹⁸⁵ Informações obtidas a partir de consultas às propostas de formação publicadas no Diário Oficial da Cidade de São Paulo e aos textos publicados nos sites do Núcleo de Educomunicação (<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educomunicacao/>) e do Núcleo Técnico de Formação (NTF) (<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coordenadoria-pedagogica-coped/ntf/>) nos dias 31 de julho e 10 de agosto de 2021.

Com relação às formações, o curso “Imprensa Jovem Online – Telejornalismo” foi descontinuado, assim como o curso sobre blog e mídias sociais. Por outro lado, os seguintes temas foram acrescidos: animação *stop motion*; música e algoritmo; infância e audiovisual; e roteiros de ficção. Todos os cursos passaram a ser disponibilizados inteiramente à distância, com aulas síncronas ministradas pela plataforma Google Meet e atividades assíncronas disponibilizadas na plataforma Google Classroom¹⁸⁶.

Outra nova formação, esta em parceria com a UNESCO, foi o “Imprensa Jovem Online – Estudante Mediador dos ODS”, também na modalidade remota. A primeira edição foi ministrada ao longo de oito semanas de 2020 e formou 200 pessoas, entre professores e estudantes, orientado pelos princípios da Alfabetização Midiática e Informacional e dos ODS. Embora a estratégia do Imprensa Jovem tenha sido a base dessa formação, nem todos os alunos eram participantes do programa. O curso resultou em produções midiáticas de intervenção comunitárias, elaboradas e distribuídas pelos próprios participantes, voltadas para os temas da Comunicação e Educação em Saúde e do combate à desinformação (FERREIRA, 2021). Em 2021, o curso teve uma segunda edição (SÃO PAULO, 2021b).

O Núcleo também passou a promover os “Aulões de Educomunicação”, atividades *online* gratuitas e abertas, com milhares de vagas, que têm o intuito de fomentar aprendizagens nos ensinos remoto e híbrido (COMUNICAÇÃO ABPEDUCOM, 2021b). Ainda em 2021, foi criada a Revista Imprensa Jovem, parceria do programa com o curso de Jornalismo da Universidade Metodista de São Paulo, com participação de alunos e professores tanto da rede municipal quanto da graduação da instituição (SÃO PAULO, 2021a). Já em 2022, o Núcleo de Educomunicação da SME/SP, por meio do projeto “Repórter Correspondente”, passou a oportunizar a publicação de produções escritas pelos estudantes do Imprensa Jovem em veículos de comunicação parceiros (SÃO PAULO, 2022).

Por fim, cabe ressaltar que a Instrução Normativa nº 52/2021 da SME/SP passou a prever expressamente, como parte da carga horária do POED e durante o contraturno dos alunos, a realização de projetos de articulação e promoção de tecnologias, prevendo entre eles os de Educomunicação (SÃO PAULO, 2021g).

O capítulo seguinte abre a segunda parte de nosso trabalho, na qual apresentamos as categorias e modelo teórico resultantes da nossa pesquisa.

¹⁸⁶ Ver nota de rodapé anterior.

PARTE II – RESULTADOS DA PESQUISA

6 ESCOLA COMO INSTÂNCIA INSTITUCIONAL

A etapa de codificação axial (parte intermediária do processo analítico, conforme explicamos na Introdução), aliada ao nosso quadro teórico de referência, nos levou a elencar três **instâncias analíticas** organizadoras dos códigos obtidos durante a análise. Essas instâncias, que correspondem às três principais categorias de nossa pesquisa (subordinadas a uma categoria central), atuam como “lentes” que direcionam nosso olhar para aspectos distintos do fenômeno que estamos analisando e orientam a estrutura dos três próximos capítulos.

Como resultado da etapa seguinte, de codificação seletiva, mostraremos em capítulo posterior um esquema teórico mais sofisticado, a título de síntese do trabalho, que explica a categoria central de nossa pesquisa (o **jornalismo escolar educ comunicativo**) e retoma nosso problema de pesquisa (“como as práticas profissionais do Jornalismo influenciam as práticas pedagógicas dos projetos de Educomunicação da Educação Básica?”) e objetivo geral (“investigar os valores ético-estéticos que embasam práticas pedagógicas educ comunicativas que adotam modelos do jornalismo”).

Nossas instâncias analíticas são:

- a) **Uma instância institucional: a escola**, modelo típico da educação formal definido não só pelo seu espaço físico, mas também por um conjunto específico de normas, objetivos, relações interpessoais, equipamentos, entre outras características;
- b) **Uma instância midiática: o jornalismo**, com formatos particulares nas várias linguagens midiáticas¹⁸⁷, além de procedimentos distintivos que compõem seu *modus faciendi*. O jornalismo também ocupa um lugar próprio e notável no imaginário coletivo como referência de poder e detentor de função social;
- c) **Uma instância paradigmática: a Educomunicação**, que orienta os indivíduos a se engajar em um processo cíclico e permanente de práxis, ou seja, de reflexão sobre suas práticas a partir de um ângulo teórico específico – baseado em noções como mediações culturais e educação dialógica – e atualização de tal olhar conceitual a partir dessas mesmas práticas.

¹⁸⁷ Segundo a SME/SP, linguagens midiáticas são “as explorações dos suportes em vivências e experiências de manipulação das mídias e as inúmeras possibilidades de transformação e invenção destas” (SÃO PAULO, 2015a, p. 17).

Escolhemos de forma deliberada não elencar uma instância ética-estética ou epistemológica. Isso porque consideramos que todas as três instâncias guardam em si valores próprios que refletem sentidos morais, subjetividades e formas de apreender a realidade. Para fins analíticos, cada valor relaciona-se a apenas uma instância, mas reconhecemos que outros vínculos teriam sido possíveis e que, na prática, existem imbricações entre tais valores.

Feitas essas considerações, apresentamos na sequência a parte de nossa análise que se baseia na instância institucional do Programa Imprensa Jovem. As categorias de análise, neste e nos próximos capítulos, estão destacadas em negrito.

A **intencionalidade educativa**¹⁸⁸ aparece como valor basilar do espaço escolar em que se inserem os projetos de Imprensa Jovem. Em outras palavras, a escola é vista por educadores, estudantes e formadores envolvidos com o programa como lugar por excelência para o desenvolvimento da aprendizagem. Um dos professores entrevistados¹⁸⁹ destaca o papel singular da escola como instituição formadora: “Eu acho que a família tem um papel importante, como outra instituição, mas é em outro nível. Esse nível de socialização, de construção de pensamento, pensamento sistematizado, dessa organização enquanto sujeito, isso vai se dar na escola.” Outro professor explica como, em seu entendimento, a Educomunicação se constitui aliada da Educação Básica ao contemplar o letramento:

[...] a Educomunicação é uma ferramenta importante para a educação, principalmente a Educação Básica; que é um meio de esse aluno estar desenvolvendo o letramento digital, estar desenvolvendo a leitura, a escrita, incentiva a leitura, os aspectos culturais. Ele ver a realidade que ele vive, ele comparar. Eu vejo a Educomunicação como uma aliada da educação do século XXI. É uma coisa que veio para ficar.

Um formador observa a necessidade de que, no âmbito de qualquer trabalho educacional, as mídias e tecnologias – particularmente as mídias sociais – não sejam meramente usadas como ferramenta de difusão de conteúdo, mas que se possa pensar em formas de aproveitá-las com propósito educativo. Nesse sentido, o professor precisaria conhecer tais

¹⁸⁸ Ferrari, Machado e Ochs (2020, p. 63) consideram a intencionalidade pedagógica um conceito essencial para a C&E e a entendem como a definição de objetivos midiáticos, para além dos curriculares, que viabilizem “um percurso pelo qual, além de aprofundarem o conteúdo da sua disciplina, os alunos são estimulados a praticar os diversos hábitos de investigação e as habilidades de expressão que caracterizam as práticas e processos da educação midiática”.

¹⁸⁹ Todas as citações de sujeitos pesquisados, deste ponto em diante, se referem às entrevistas com professores e formadores no segundo semestre de 2021 e ao grupo focal com estudantes em novembro de 2019. Para preservar o anonimato deles, conforme as normas de ética na pesquisa, não será revelada nenhuma característica individual, exceto o vínculo com o programa (professor, aluno ou formador). Padronizamos no gênero masculino a flexão das palavras que se referem a essas pessoas, mas destacamos que elas podem se referir indistintamente a qualquer gênero. Alguns trechos foram editados com esse mesmo propósito de garantia do anonimato.

linguagens e ferramentas “não para usar esse espaço para disseminar conteúdos para os alunos, mas o contrário disso: para estimular que o estudante se aproprie desse espaço com uma outra intencionalidade que não aquela que talvez o estudante já estivesse acostumado para usar como lazer, para postar uma *selfie*”.

Especificamente quanto ao Imprensa Jovem, um professor ressalta a importância de promover nos alunos a reflexividade sobre suas ações, auxiliando-os a ter “intencionalidade quando eles vão fazer algo” e buscando elucidar “aonde eles querem chegar, o que eles estão entendendo”. Com efeito, o estudante envolvido em cada produção do projeto precisava “ter clareza do que ele estava produzindo e do que é aquele assunto [abordado na produção], e eu acredito que no projeto a gente consegue fazer isso”.

O papel de resguardar a intencionalidade educativa – no Imprensa Jovem em particular ou na escola em geral – recai, sobretudo, na **condução do professor**. Não se trata aqui de um foco excessivo na figura e no ritmo do docente, típico da educação bancária¹⁹⁰, mas de reconhecer como sua atuação é decisiva para que o projeto alcance seus objetivos e isso ocorra de forma respeitosa e proveitosa para com os alunos¹⁹¹. Em vista disso, sua condução se sobressai nas ocasiões em que é necessário haver algum tipo de direcionamento para o bom andamento do Imprensa Jovem; por exemplo, nas circunstâncias em que orientam e buscam motivar os alunos durante o processo de produção, auxiliando no desenvolvimento de seu raciocínio ou na procura por uma solução para contornar um obstáculo.

Um momento em que o professor também interfere é para aproveitar oportunidades de aprendizagem, de modo a desenvolver o repertório cultural, habilidades de produção midiática ou de trabalho em grupo, por exemplo. Um professor explica:

[O aluno diz:] “Ah, mas eu adoro tirar fotografia”; [eu respondo:] “mas hoje você não vai tirar fotografia, hoje é seu colega que vai cobrir o evento com fotografia, hoje você vai fazer a produção textual”; “ah, mas eu não gosto de fazer o texto”; “mas você tem que aprender, vamos aí, o professor está aqui para te ajudar, os outros colegas”. Para eles entenderem também a questão do trabalho em equipe, saber que você não tem uma função fixa. “Ah, eu sou o responsável, sempre eu que vou fazer a entrevista”; “não, vai ter que dar oportunidade para outros colegas”.

¹⁹⁰ Por sua vez, outro formador alerta que um professor com concepção mais arraigada da educação pode, sim, acabar imprimindo um encaminhamento mais autoritário ao projeto: “O professor pode sentar e dizer: ‘olha aqui, vai ser assim, assim, assado e acabou. Você, Mariana, faz isso; José faz aquilo’, que está errado. Quer dizer, não é para ser assim. Se alguém pode influenciar no processo é o professor.”

¹⁹¹ Poderíamos falar também em “mediatividade do professor”, caso utilizássemos a terminologia proposta por Consani (2008), ou retomar a crítica ao espontaneísmo feita por Freire (1996) que mencionamos no Capítulo 2.

No limite, de acordo com um formador, o educador deveria ser mais assertivo junto aos estudantes nas vezes em que isso poderia ampliar a intencionalidade educativa da atividade:

[...] é interessante, mas a gente fala que na Educomunicação o estudante tem voz, e as vezes eu tenho a impressão de que, por ter voz, por a gente dar muito espaço para o estudante, parece que a gente não tem coragem as vezes de confrontar, de falar... “Professor, a gente quer fazer o Jornal Nacional”. A gente aplaude, a gente acha lindo, mas e o segundo passo de falar assim: “vamos pensar em outro formato para isso aí?”, parece que a gente não faz.¹⁹²

Essa intencionalidade também pressupõe que o desenvolvimento da **cognição** dos estudantes esteja no centro da agenda do professor. Nesse sentido, um docente sustenta que o trabalho com as linguagens e procedimentos do jornalismo estimulam, para além do aprimoramento de habilidades de pesquisa, a curiosidade e raciocínio dos alunos:

[...] era essa perspectiva, de investigar, de verificar, e de ensinar a pesquisar fontes, isso a gente fez muito com eles. Esse é o lado do jornalista, e também não só esse, mas a questão de você ensinar a elaborar textos, ensinar a fazer questões [...]. A gente não vai ter resposta para muita coisa, mas a gente vai poder entender que a gente pode perguntar, pode pesquisar.

Outro professor pontua que o uso de múltiplas linguagens midiáticas abre um “mundo de possibilidades” para o desenvolvimento da aprendizagem de formas menos convencionais: “assim como o menino constrói geralmente o conhecimento dele mostrando em forma de um texto absurdo, uma redação de 30 linhas com introdução, desenvolvimento e conclusão [...], eu posso fazer isso de outro jeito”.

Um aluno repara que comunicar algo para alguém é também um modo de desenvolver compreensão: “ao mesmo tempo que a gente dá informação para as pessoas que estão fora, a gente mesmo começa a ter um conhecimento de tal assunto”. Outro estudante atesta como a metodologia do Imprensa Jovem trouxe benefícios para sua forma de aprender e até mesmo de se expressar em geral:

[...] antes de a gente fazer uma reportagem, a gente tem que estudar sobre o assunto, a gente precisa criar a pergunta, a gente precisa criar toda uma pauta. Eu acho que isso aumenta o nosso conhecimento; não só ajuda a gente escrever melhor, ler melhor, a gente perde a timidez, fala melhor em frente ao público e aumenta o nosso conhecimento não só sobre tudo o que a gente precisa saber, mas também sobre aquele determinado assunto.

¹⁹² Voltaremos à controvérsia em torno do uso de referenciais midiáticos hegemônicos nos próximos capítulos.

O professor também tem um papel essencial na gestão da **afetividade** despertada pelo Imprensa Jovem. É comum que os alunos se sintam nervosos durante atividades do projeto, principalmente ao se preparar para entrevistar outras pessoas. Os educadores relatam, então, lançar mão de estratégias de acolhimento: “[...] eu falo para eles: ‘Às vezes tem entrevistado que é muito ruim mesmo, a conversa não flui, você não tem uma intimidade, a pessoa é tão arrogante...’”. Outro exemplo:

[...] eu queria mostrar para ele [o aluno] que ele podia ficar à vontade, que ali era uma conversa [...]. Era mais no momento descontração mesmo, para a criança descontrair um pouquinho, para ela não ficar tão nervosa, porque eles ficavam nervosos. Porque vai conversar com uma pessoa que não conhece, uma pessoa que, na cabeça deles, sabe muito mais do que eles, tem muito mais conhecimento do que eles, fala melhor do que eles, se expressa melhor do que eles.

Não apenas sentimentos negativos assomavam nas atividades do projeto. Pelo contrário, vários alunos entrevistados dizem ter “se apaixonado” pelo Imprensa Jovem. Um dos estudantes ressalta – e seus colegas confirmam – que o fato de estar entre amigos é o elemento de que mais gosta no programa e que isso ajuda a aliviar o nervosismo sentido antes da cobertura de eventos:

E eu acho que o nosso trabalho, a gente faz muito melhor quando vai uma galera que todo mundo se gosta, todo mundo se gosta para caramba, conversa na viagem inteira [...] um evento, que eu acho que foi o evento de maior nervosismo foi o da [...] Campus Party. Que eu acho que foi o nosso segundo evento grande, não foi um eventinho de escola [...] E aí foi um evento muito grande e estava o nervosismo à flor da pele, estava todo mundo: “mano, como é que vai ser? Vai ter gente importante, como é que eles vão me ver?” E aí no ônibus a gente foi brincado, foi zoando, chegamos lá, foi incrível, a gente arrebentou.

Também entre os professores são vários os sentimentos positivos que descrevem seu estado emocional à frente do projeto. Um deles conta de momentos “superdivertidos” e diz ter “se achado” nas práticas educacionais. Outro manifesta seu encantamento e paixão em dedicar-se ao projeto, por se tratar de um trabalho com adolescentes e por estar ligado à sua crença incondicional na educação pública. Um terceiro reforça o quão gratificante foi o trabalho no Imprensa Jovem, assim como a coragem necessária para atuar com crianças e adolescentes, em especial durante excursões, além da dor de ter de deixar o projeto para assumir outro cargo público. Um quarto diz terem sido “os anos mais felizes na educação da minha vida”. Por outro lado, um educador também reconhece ser “desgastante” conduzir o projeto.

A condução do professor, inclusive, não está imune contra **questionamentos** ao próprio e ao Imprensa Jovem, vindos de diversos atores, incluindo seus próprios pares, que podem ver com desconfiança o trabalho com outras linguagens que não a escrita, mais tradicional. Um docente relata:

Inclusive, quando o projeto começou a ganhar força, a escola que eu trabalho é uma escola bem tradicional, tem um Ideb¹⁹³ alto e é uma construção de professores que estão lá há muito tempo. E aí tinha o choque de geração lá também, porque os professores que construíram essa identidade na escola tinham um zelo muito grande pela língua escrita. Quando eu comecei a trabalhar o projeto e levar os alunos para uma outra forma de linguagem, eu tive muitos embates, nas reuniões pedagógicas a galera sempre criticava um pouco [...]

Esse mesmo professor relata a preocupação colocada em reunião de conselheiros escolares sobre críticas encampadas por movimentos como o Escola Sem Partido. Por esse motivo, seus colegas pediram que ele se ativesse ao currículo como forma de se resguardar:

[...] era mais ou menos o desgaste que isso poderia gerar na minha vida, essa era a preocupação do pessoal: “tem vereador, tem deputado que faz os vídeos criticando um determinado professor, desconstruindo o seu trabalho, e uma vez que ele lançou isso na internet, acabou, para você desconstruir essa imagem pode ficar complicado”.

Os alunos entrevistados também dizem perceber muitos questionamentos, dentro e fora da escola, ao formato do Imprensa Jovem, que supostamente tiraria estudantes da sala de aula, e de práticas tradicionais de aprendizagem de leitura e escrita, para reuni-los dentro de uma sala onde ficariam fazendo “nada”. Um episódio específico marcou esses estudantes, quando uma pessoa fez um comentário depreciativo em relação ao programa em uma mídia social: “‘ai, essas crianças não sabem ler, não sabem escrever, não fazem nada com nada...’ Começou a falar um monte de coisa sem ela saber que, para a gente fazer um texto de uma matéria, a gente precisa saber ler e precisa saber escrever”. Causou especial indignação o fato de tal pessoa ser profissional de imprensa. Eles contam como um professor rebateu essa crítica:

¹⁹³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) “é um indicador sintético que relaciona as taxas de aprovação escolar, obtidas no Censo Escolar, com as médias de desempenho em língua portuguesa e matemática dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (BRASIL, 2021b, p. 1).

Aluno: O professor respondeu: “então, dona, se você está exercendo o seu trabalho bem, que é de ser uma jornalista, pelo menos você precisava saber que nós estudamos tudo aquilo que a gente faz. E outra, a escola não cria empregadas domésticas e, sim, cria pessoas para o mundo”. [...] Ah, verdade, uma outra moça tinha falado que invés de a gente estar aqui brincando, a gente deveria estar em casa lavando, passar roupa.

Outro aluno: Como se lavar e passar roupa fosse trazer alguma coisa para o nosso currículo.

Percebemos, nessa fala sobre formação de “pessoas para o mundo”, que os estudantes reconhecem como a escola em geral, e o Imprensa Jovem em específico, favorece a criação de **oportunidades**. Segundo declaram os docentes, o projeto amplia a visão de mundo dos educandos ao abrir possibilidades às quais não teriam acesso se ficassem limitados aos conteúdos curriculares ou, muito menos, se não fossem estudantes da rede municipal de ensino de São Paulo. O exemplo mais evidente são as coberturas de eventos, nas quais eles têm acesso a espaços diferentes e pessoas que são ícones, como escritores e artistas. Novamente, a condução do professor é essencial para articular tais oportunidades, como ilustra um docente ao abordar seus esforços para obter ingressos para seus alunos: “[...] se é uma possibilidade para que o estudante consiga participar, e entender, e conhecer que o mundo é maior do que aquilo que ele conhece, restrito, se tem essas possibilidades para ele [...] e se a porta de entrada é via professor, então a gente vai”.

Ainda a respeito da condução docente, percebemos a influência exercida pelo seu **repertório cultural**, abastecido especialmente a partir de seu consumo de mídia. Além de ajudar na constituição de um repositório de referências midiáticas a serem utilizadas no projeto, acompanhar o noticiário “é fundamental você saber o que está acontecendo, para você também construir a sua opinião, se posicionar diante de tudo, e não dá para se posicionar com o WhatsApp”, como afirma um docente.

As entrevistas nos mostraram que não há um padrão bem definido de consumo de mídia entre os professores entrevistados: foram citados diferentes veículos e programas, sejam eles televisivos (em canais abertos e por assinatura), radiofônicos e digitais (não apenas portais de notícias, mas também versões eletrônicas das revistas semanais impressas). Por outro lado, um educador aponta que o ritmo de trabalho dificulta um consumo mais aprofundado: “As demandas do dia a dia acabam muitas vezes impedindo a gente. E muitos acabam acessando mesmo portais de internet para obter essa informação rápida, atualizada”.

Um docente refere-se, ainda, aos conteúdos digitais produzidos por usuários comuns, que não são associados a algum veículo, tampouco são influenciadores digitais. Consumir esse

tipo de mídia auxilia-o a confrontar diferentes visões de mundo, algo buscado ativamente por ele:

Nos grupos do Facebook isso ainda rola, tem os grupos específicos que eu me identifico, às vezes alguém está lá participando [de um evento] e bota o celular para gravar, em alguns momentos faz uma intervenção. Eu tenho observado um pouco essas narrativas também, mas tem sempre aquela questão de que não são mídias tão confiáveis porque é a opinião da pessoa, não tem uma fonte [um veículo jornalístico formal] de fato, então você pega a opinião para rebater com outras [...]

Igualmente influenciadora da condução do professor é a **formação continuada** que ele percorre ao longo de sua carreira. Muito da bagagem instituída nessa formação não provém de cursos universitários, mas de uma atualização permanente, por conta própria, baseada em pesquisas informais na internet, consumo de referências midiáticas indicadas pelos alunos, cursos livres e apoio de colegas professores.

Os educadores entrevistados mencionam tanto o desejo de seguir se aperfeiçoando quanto a constatação de que, diante da bagagem que possuem hoje, poderiam ter procedido de forma diferente. Um professor que já não está mais à frente de um projeto de Imprensa Jovem sustenta: “Acho que talvez, se eu tivesse continuado, talvez eu fosse mudar muita coisa, porque a gente tem uma formação [...], mas ao mesmo tempo você pode desconstruir isso, eu acho que aí que é o pulo do gato, como ser um trabalho sério, mas um trabalho criativo”.

Entre as oportunidades de atualização dos professores, destacam-se as **formações ofertadas pela própria SME/SP**, principalmente aquelas de responsabilidade do Núcleo de Educomunicação da secretaria, cuja origem remonta ao Educom.rádio – alguns dos professores entrevistados mencionam ter participado ou ter tido vontade de participar do projeto pioneiro. Esses cursos consistem em exposições teóricas e atividades práticas, com entrega de um produto final; em geral, um RAE. A dinâmica da formação variava conforme a ementa e o ministrante. Um formador relata que incluía exercícios de produção coletiva de mídia:

[...] você tratava um pouco das mídias e punha eles em grupo para produzir, para eles viverem um pouco esse processo educacional. Tem várias pessoas que me falaram: “Nossa, mas é muita loucura. Pouco tempo”. Não, é um exercício. Às vezes se dá um desafio: “Vamos, sem equipamento, fazer um programinha de rádio simulado. Vamos dar meia hora, é o que tem, vamos ver o que sai”.

Outro formador destaca que tomava cuidados para conseguir levar ao professor algo mais imediatamente aplicável ao seu ofício em sala de aula:

[...] eu procuro ser pouco teórico no curso, referenciando a teoria, mas pensando que aquele curso não é uma divagação, aquele curso tem uma aplicabilidade prática. Mais do que saber o conceito, o professor precisa entender para que serve aquilo na sua prática profissional pedagógica, isso é o mais importante ali. Eu não fico teorizando muito, eu trago teoria, trago conceito, mas eu procuro fazer com que o participante enxergue a aplicabilidade do conceito.

Ele aponta, inclusive, que tal direcionamento não era ponto pacífico entre seus colegas. Para esse formador, oferecer guias e sugestões de plano de aula ao professor atende às suas demandas “mais urgentes para além da reflexão pura e simples” e esse poderá, com sua autonomia e criticidade, “transformar aquilo de acordo com a necessidade dele e do repertório que ele já tem”. Ele faz uma analogia com uma receita culinária que peça para utilizar três ovos, “mas se eu quiser colocar quatro, eu coloco”:

O intuito não é dar uma receita pronta, mas eu acho que as vezes a gente foge desse lugar, desse papel de dar indicações mais claras, orientações mais objetivas para o professor. A gente não está dizendo como o professor deve trabalhar, mas a gente tem que trazer para a concretude da prática da sala de aula. E as vezes eu acho que quem está muito dedicado a teoria e a pesquisa acadêmica não necessariamente está atento a essa demanda.

Os materiais didáticos elaborados para as formações, antigas ou atuais, eram disponibilizados em uma “mídioteca” vinculada a um aplicativo próprio do Imprensa Jovem, acessível inclusive por quem não era cursista. Um formador elogia o conteúdo ali presente: “Acho que é, no Brasil e no mundo, o melhor, que tem ali as melhores referências e os formadores são seriíssimos em colocar ali, e mesmo o professor que não está sendo formado naquilo [nos cursos], necessariamente, tem uma água para beber, que é esse lugar”.

Um dos professores pondera que as formações auxiliam o projeto a se desenvolver de forma menos “instintiva” e “mais pensada, mais planejada”: “[...] eu tenho participado de muitos cursos [da SME/SP] que vão abrindo um leque maior de possibilidades, é neles que eu vou sentindo que o projeto vai tomando força, vai se consolidando e eu vou entendendo cada vez mais qual é o meu papel ali”.

Dos cursos oferecidos durante o recorte temporal desta pesquisa (2018 e 2019), o mais diretamente relacionado com o programa é o “Imprensa Jovem Online – Telejornalismo”,

também conhecido pela sigla IJO, que já mencionamos brevemente no capítulo anterior. Não se tratava de um pré-requisito para implantação do projeto na escola, mas de um apoio para o professor interessado no programa. Um dos formadores entrevistados explica o foco do IJO:

[...] [o curso] tem esse nome de telejornalismo, mas ele não era de telejornalismo. A ideia era fazer com que ele [o docente] se apropriasse, usasse vídeos e fosse uma agência de notícias. [...] Era o professor criar na sua escola um grupo de alunos que ia formar uma agência de notícias [...]. Esse era o foco. O telejornalismo deveria ter tirado esse nome, mas sabe o que acontece? Quando ele [o coordenador do Núcleo de Educomunicação] tem que validar em SME um curso, ele passa por um trâmite muito grande, enorme. [...] Por uma questão de estratégia, o nome tem que ficar, mas o curso não era de telejornalismo. O primeiro talvez fosse, mas depois percebeu que o caminho não era por aí, o caminho era formar uma agência de notícias, mas se ele mudasse, ele tinha que dar entrada na papelada tudo de novo lá na secretaria e aí é burocracia.

Esse formador aponta que o IJO, normalmente oferecido em duas edições por ano, era organizado em módulos e mediado por Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no qual eram disponibilizados conteúdos expositivos na forma de apresentações multimídia, desenvolvidas com o software Prezi, e propostas de atividades ao fim de cada módulo, a serem submetidas pelos cursistas por meio do próprio AVA. Antes dessa etapa virtual, os cursistas participavam presencialmente de uma atividade presencial na SME/SP para apresentação do AVA e da temática da edição, com palestras de especialistas.

Ainda segundo esse ministrante, por exigência da secretaria, as formações eram oferecidas apenas aos professores e não aos alunos, salvo algumas exceções. Apenas durante a pandemia, com a oferta do curso “Imprensa Jovem Online – Estudante Mediador dos ODS”, também mencionado no capítulo anterior, é que os estudantes passaram a ter mais espaço na formação. Ele lembra que, curiosamente, o Educom.rádio já acolhia alunos em suas formações.

Cada educador participante deveria orientar um grupo de, no mínimo, cinco alunos de sua escola para desenvolver um projeto de Imprensa Jovem. Ao fim do curso, esse grupo elaborava um vídeo de acordo com o tema da respectiva edição do IJO. Porém, segundo os formadores entrevistados, havia uma heterogeneidade na forma como esses trabalhos eram conduzidos devido a uma visão de mundo mais alinhada ou menos alinhada com a Educomunicação. Essas diferenças eram observadas, igualmente, fora do IJO, na condução de outros professores coordenadores de Imprensa Jovem.

Dessa maneira, o curso, assim como as demais formações da SME/SP, contribuía para uma atuação menos “engessada” dentro do programa. Um formador reconhece que, pela

quantidade de cursistas, nem todas conseguiram seguir essas orientações, mas que a maioria, “depois que eles percebem como é bom delegar para o aluno, dar responsabilidade para o aluno, que o aluno consiga tomar as rédeas e fazer, eles começam a, digamos assim, afrouxar a rédea e deixar que eles deslanchem sozinhos”. Ele também salienta que, se um professor orientador de projeto de Imprensa Jovem

[...] não fez o curso [IJO], mas ele tinha essa visão boa, para a frente, educ comunicativa, ele é muito mais amadurecido, então é lógico que o trabalho dele vai ser melhor do que esse que está começando agora [no curso], mas você tem que fazer para todo mundo, tentar chamar todo mundo, não tem jeito. E usar aqueles como modelo: “olha o que eles conseguem fazer, que bacana”.

O conteúdo expositivo do IJO era elaborado pelos formadores com base em uma curadoria realizada a partir de textos, vídeos e outros documentos disponíveis na internet. Devido ao curto tempo para preparação do curso, a seleção dessas referências dependia mais de “feeling” do que de um profundo embasamento, segundo esse formador entrevistado. Ele diz ainda que, devido ao volume de material, aconselhava ao professor selecionar o que fosse mais relevante para seu estudo. O formador também relata a dificuldade de promover a atualização contínua do material de apoio utilizado nas formações em função da carga extensiva de trabalho, o que incluía a tutoria no ambiente virtual.

Além das formações, outro instrumento importante para guiar o trabalho do professor são as **diretrizes** estabelecidas em âmbito federal e municipal, por meio de legislações e normas infralegais. Os professores entrevistados citam entre elas a Lei Educom, o Mais Educação São Paulo e a BNCC, que já mencionamos anteriormente. Um deles afirma se amparar em tais diretrizes buscando segurança jurídica para seu trabalho e orientações para sua atuação por meio de projetos. Ele também defende maior presença da Educomunicação nesses documentos: “Já foi inserido nos currículos, na BNCC já fala, não usam esse termo de Educomunicação, mas já tem a linguagem midiática, já tem várias diretrizes e eu acho que o caminho é esse, é talvez levar até mesmo para a grade no Ensino Superior, na formação do professor”.

De fato, as diretrizes com maior repercussão no cotidiano escolar são, provavelmente, as relacionadas ao **currículo** ou, grosso modo, aos conteúdos que devem necessariamente ser contemplados nas aulas regulares. Embora seja um projeto executado majoritariamente no contraturno, o Imprensa Jovem não é indiferente às necessidades da jornada escolar padrão. Na verdade, conforme advoga um professor, o programa proporciona novas oportunidades de desenvolver, fora da sala de aula, aprendizagens que também são objeto do currículo – “[...]”

quando você fala para um aluno transcrever uma entrevista, você está trabalhando o que? Você está trabalhando questões que você poderia trabalhar em uma aula de Português [...] mas você está trazendo para um projeto de Educomunicação” – e outras além:

Acho que qualquer projeto que tenha dentro da escola é importante para a criança. Porque é dentro dos projetos que eles [os alunos] se enxergam melhor. Eles se veem mais, eles se sentem valorizados, eles conseguem ali mostrar aquilo que, na sala de aula, a gente não consegue ver na criança, o potencial dela. Às vezes a sala de aula, o formato da sala de aula não deixa você perceber isso na criança, perceber o que a criança traz para você de diferente, do diferencial.

Outro docente vê, na escolha de temas para as produções do projeto, uma oportunidade de abordar conhecimentos previstos nas diretrizes curriculares: “[os estudantes] trazem uma coisa e dentro daquilo que eles falaram eu tenho que pensar em uma coisa que pedagogicamente poderia estar mais relacionada ao currículo da escola, sem fugir muito do currículo”. Um terceiro defende que, justamente de forma a assegurar a integração ao currículo, os projetos educacionais sejam coordenados por professores das disciplinas regulares. Segundo ele, se for designado um profissional específico para tanto

[...] eu vou ter uma pessoa que vai poder coordenar os projetos com mais folga, com mais tempo, com mais possibilidades, mas eu não vou ter o professor. Se a Educomunicação não conversar com a minha aula de História, não conversar com a minha aula de Geografia, não conversar com a minha aula de Informática, ela não é Educomunicação.

Os alunos entrevistados ecoam essa relação entre as atividades do projeto e as aulas regulares. Eles notam que conhecimentos sobre atualidades adquiridos no Imprensa Jovem são úteis em outras atividades escolares, como redação de texto. Também apontam que o programa os ajudou a utilizar melhores argumentos em seus textos – um dos estudantes conta que até foi elogiado pelo professor de Língua Portuguesa em função disso.

Em adição ao Imprensa Jovem, os professores indicam outras estratégias pedagógicas norteadas pela Educomunicação que aplicam em sala de aula. Um docente aponta a possibilidade de utilizar as produções dos próprios alunos como material de “sensibilização” a respeito do assunto em pauta, fazendo as vezes de recurso didático. Outro menciona que a Educomunicação oportuniza incluir linguagens midiáticas ou menos convencionais, como vídeos e músicas, diferentes daquelas presentes nos textos e esquemas tradicionais dos livros didáticos. Entre o formato e a informação, completa o professor, o importante é que o aluno

seja capaz de buscar “uma informação segura”. Ele oferece um exemplo: um aluno que está estudando a pirâmide alimentar pode representar esse conteúdo na forma de uma poesia, em vez de reproduzir o diagrama padrão.

Por outro lado, um formador aponta que ainda há um caminho a percorrer para que o Imprensa Jovem sistematicamente construa conhecimento associado aos componentes curriculares. Ele entende que o programa ainda é pouco sensível às preocupações eminentemente pedagógicas e poderia explorar mais a proposta do jornalismo “de coletar evidências dessa realidade e de associar isso tudo com tópicos do currículo objetivamente, de Geografia, de História, de Ciências”. Para o especialista, o jornalismo poderia ser adotado como uma metodologia de ensino que proponha ao estudante “aprender como um jornalista”, de modo a constituir “uma outra abordagem pedagógica, a finalidade aí é educativa e formal, que o aluno saiba explorar a realidade, saiba coletar evidências, saiba identificar essas evidências, saiba sistematizá-las e transformar isso em um produto midiático”. Ele também menciona que outros movimentos da C&E, como a Educação Midiática e a AMI, têm pautado essas questões mais do que a Educomunicação.

O arcabouço de diretrizes educacionais aplicáveis à rede municipal também contempla aquelas específicas do Imprensa Jovem, que orientam suas **estratégias de implementação**¹⁹⁴. Afora as normas de gestão do programa que apresentamos no capítulo precedente, elencamos a seguir algumas características destacadas pelos entrevistados.

Um professor assinala o caráter inclusivo do projeto, uma vez que, ao contrário de outros da rede municipal, não tem pré-requisito para seleção dos alunos participantes e acolhe “inclusive muitos estudantes que não estavam alfabetizados”. Um formador até mesmo pontua que era pedido aos professores para que “escolhessem não só os bons [estudantes], pelo contrário, deveria até escolher aquele mais afastado, aquele que está quietinho ou aquele que atrapalha”. Apesar disso, um aluno explica que a escolha dos participantes eventualmente privilegia – ainda que não se restrinja a – estudantes mais desenvoltos:

¹⁹⁴ Por ora, abordaremos apenas questões de organização geral do programa. Trataremos dos procedimentos específicos de produção midiática no próximo capítulo.

E um dia ele [o professor] me convidou – na verdade, ele quase me intimou a ir [...]. Ele me disse: “não, eu preciso de você na minha equipe, porque você é extrovertido¹⁹⁵, você aprende rápido, você fala muito bem, você tem uma voz boa para falar na frente da câmera e eu quero você na minha equipe”. Aí eu falei: “tá bom”. Ele não falou: “você quer entrar?”.

Outro professor registra a complexidade do projeto: “[...] você começa a ver que o negócio é tão entrelaçado e ligado com tantas outras questões, que você pode abordar tudo nesse trabalho, absolutamente tudo, desde religião, diversidade, política, texto, material escrito, material online, o que você quiser você pode abordar”. Um terceiro salienta o caráter continuado do *Imprensa Jovem*, com a permanência dos alunos de um ano para outro, até saírem da escola por estarem iniciando o Ensino Médio:

Porque assim, o que eu percebi, não era muito interessante trocar o aluno porque esse é um projeto formativo de muito tempo, as possibilidades dele são infinitas, o aluno está sempre aprendendo. Então eu permanecia com aqueles que queriam permanecer no projeto. Uma coisa legal é que eu sempre tive resultado positivo deles, todos queriam permanecer, então só sobravam as vagas daqueles foram embora e terminaram o nono ano, os demais ficaram comigo. E aí uma coisa muito legal é que eu percebi a evolução, isso para mim foi e é uma coisa que me enche de orgulho, porque eu percebi aquele aluno no sexto ano, como era para ele produzir o jornalzinho, como ele enxergava o projeto e como ele enxerga hoje no nono.

A maioria dos relatos indica que o *Imprensa Jovem* era realizado fora do horário de aula dos alunos, conforme explica um docente: “eles [alunos] ficavam no contraturno escolar, nunca dentro do horário de aula deles; então [quando] terminava a aula, eles continuavam na escola, ou quem estudava no período da tarde vinha mais cedo para a escola [para participar do projeto]”. Alguns projetos privilegiavam a linguagem radiofônica, herança das práticas desenvolvidas durante os treinamentos do Educom.rádio. Com o passar do tempo, foram sendo agregadas outras linguagens numa perspectiva multimidiática, própria de uma agência de notícias, configuração que passou a caracterizar o *Imprensa Jovem*. Muitos desses projetos, como informam os entrevistados, eram coordenados por POEDs ou Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSLS). Ao assumir essas designações, os docentes passavam a atender alunos de toda a escola e não apenas de uma turma específica. No caso dos POEDs, também se tornavam os responsáveis por gerir os equipamentos do Laboratório de Educação Digital

¹⁹⁵ Acreditamos que o docente quis dizer “não tímido”: “Timidez é o medo da desaprovação social e da humilhação, enquanto a introversão [o oposto da extroversão] é a preferência por ambientes que não sejam estimulantes demais. A timidez é inerentemente dolorosa; a introversão, não” (CAIN, 2012, p. 20).

(LED), fato que contribuía para o acesso e uso de ferramentas proveitosas para o desenvolvimento do projeto.

Em busca de suporte às atividades do programa, os professores entrevistados buscavam estabelecer **parcerias** com seus pares, com ex-alunos e com indivíduos externos à escola. Os colegas docentes acionados eram, principalmente, outros POEDs e POSLs ou professores de Língua Portuguesa, que auxiliavam no ensino dos gêneros jornalísticos e na revisão dos textos produzidos. Os docentes também recorriam a técnicos da SME/SP e profissionais de comunicação que ministravam oficinas de produção midiática aos alunos.

Já os estudantes egressos, estivessem eles no Ensino Médio ou mesmo no Ensino Superior, retornavam à escola para apoiar voluntariamente o Imprensa Jovem: “os formados ficaram aqui por muito tempo, até o [...] terceiro ano, alguns já na universidade, tem alguns meninos na USP, inclusive. Então era um orgulho, uma coisa tão boa”, narra um professor. Aliás, a própria continuidade dos estudos ou mesmo os encaminhamentos profissionais são vistas pelos docentes como um **legado** deixado pelo Imprensa Jovem ao inspirar os alunos em suas escolhas de carreira e de vida. Um professor relata:

[...] a gente tem estudantes que já se enveredaram pelo Jornalismo, pela Comunicação Social, Rádio e TV, e outros que não, que foram para a Administração, para Química, tudo, mas que são escolhas possíveis para a vida deles, mas que a gente sabe que a Educomunicação, de uma certa forma, os ajudou a se constituir sujeitos de escolhas, para fazer suas próprias escolhas.

A execução dos projetos de Imprensa Jovem costumava se dar em parceria com **outros projetos** na escola, sendo que alguns eram externos, geridos por organizações da sociedade civil, e outros internos, que também seguiam formatos direcionados pela SME/SP. Entre esses, destacamos a Academia Estudantil de Letras (AEL), mantida em cada unidade educacional interessada e responsável por promover encontros literários, oficinas de teatro com adaptação de obras literárias e organização de seminários, atividades culturais e outros eventos (SÃO PAULO, 2015b). Esses eventos, conduzidos por um mestre de cerimônias eleito entre os estudantes, começaram a estabelecer, em certas situações, pontos de contato com o Programa Imprensa Jovem: os alunos participantes deste se aproximavam da AEL ao realizar a cobertura de suas atividades e acabavam se envolvendo com o **apoio à organização e apresentação dos eventos** – da AEL e mesmo de outros da escola, como reuniões de pais e formaturas. Segundo um docente, isso se dava porque

[...] eram alunos comunicativos, gostavam de falar, não têm vergonha. Mesmo não sendo, por exemplo, uma cobertura do Imprensa [Jovem]: “ah, um professor precisa de um aluno para divulgar uma informação”; “ah, pega um aluno do Imprensa”. Porque eles são comunicativos, são desinibidos, falavam em público. A maioria deles tinham esse perfil. Eles acabavam fazendo a cobertura e: “ah, você está fazendo a cobertura? Aproveita e ajuda a gente nisso”.

Outro professor observa: “Os pais ficavam muito encantados de ver aqueles meninos de laranja comandando desde o som, o projetor de imagens, a música que mudava, se era uma dança, se era uma vinheta, o que fosse para acontecer. Cuidando dos microfones, servindo os professores ou os estudantes que iam falar no palco.” Um terceiro detalha:

A gente teve uma fase também, no projeto, que teve uma formação de mestre de cerimônia. Foi muito bacana também, a secretaria fez essa formação com as crianças, não com os professores. Foi a mestre de cerimônias lá da secretaria, lá da prefeitura, dar uma formação de um dia todo para criança, foi muito bacana. E nós aproveitamos isso também na escola, então quando tinha formatura a Imprensa Jovem, além de cobrir a formatura, tirar foto, cobrir o evento, eles ainda participavam assim como mestres de cerimônia do evento da escola. De qualquer evento da escola, de um sarau na escola. [...] É uma coisa que surgiu espontaneamente. Eu não sei se foi de alguma escola que pontuou isso para a secretaria, que fez isso e que achava bacana divulgar para as outras escolas. Eu não sei como surgiu, eu só sei que surgiu e a gente começou a também estar participando dessa outra forma, como mestre de cerimônias também e como até organização desses eventos internos da escola.

Os professores também relatam intercâmbios entre grupos estudantis de teatro (ligados à AEL ou não) e o Imprensa Jovem, nos quais os alunos deste último cobriam ou faziam a abertura das peças. O projeto também acabava sendo influenciado, inclusive, a adotar outros formatos fora do âmbito jornalístico: “tem vídeos que a gente fez e os alunos em algum momento começam esse telejornal com uma dramatização, então eles dramatizam alguma situação e depois fazem a notícia em si”, diz um professor.

Promover cursos de formação e supervisionar a aplicação de diretrizes são apenas algumas estratégias levadas a cabo pelos vários níveis da **gestão escolar** para apoiar o professor no desenvolvimento do Imprensa Jovem. Mais de um docente diz ter contado com o apoio próximo do Núcleo de Educomunicação da SME/SP, cuja equipe eventualmente visitava as escolas que desenvolviam projetos. Outro professor aponta como um diretor de escola, entusiasta de ações educacionais, era crucial, por exemplo, para aquisição de equipamentos necessários para as produções dos alunos. O contrário também podia suceder “se o gestor não tiver ali totalmente caminhando com você, as coisas não acontecem de fato”. Os

próprios alunos se ressentiam quando ocorria, como afirma um deles: “Eu acho que essa coisa da falta de visibilidade da direção pega muito a gente, porque é muito difícil sem o apoio dos nossos superiores.”

Esse ponto dos **equipamentos**, inclusive, é central na fala dos entrevistados. Um aluno diz que era “uma imprensa boa, mas que precisa de equipamento, precisa de um monte de coisa”. Outro lamenta um episódio em que uma máquina queimou e a diretoria acusou os alunos de mau uso, sendo que, para ele, o motivo do estrago é “porque está velha, as coisas estão muito velhas”. Em uma nota mais positiva, um professor compara a precariedade dos equipamentos analógicos da época do projeto Educom.rádio com as oportunidades propiciadas pelo Laboratório de Educação Digital. Alguns docentes declaram que os caminhos abertos pelo LED eram, justamente, o grande atrativo para que se tornassem POEDs, como assinala um deles:

O meu aceite para ir para a sala de informática foi no sentido assim, me dava outras possibilidades de trabalhar essas linguagens, por ter um equipamento, por ter uma sala equipada e uma flexibilidade na aula, que eu achei que era bacana a gente poder fazer isso. Porque eu sentia muito isso enquanto professor, a questão material, a questão do acesso a equipamento, eu sentia essa dificuldade, aí eu ficava na dependência de se eu conseguisse algum material, senão a gente ia fazendo a mão um monte de coisas que a gente foi fazendo a mão mesmo, ou então com recurso próprio.

Considerando que a escola não é um ente apartado da sua realidade social, percebe-se que a instituição de ensino incentiva o estabelecimento de **relações** no seu próprio interior (isto é, no âmbito da comunidade escolar), assim como com outras escolas e as famílias dos alunos¹⁹⁶. Os professores entrevistados relatam que, por meio de seus projetos, as relações intraescolares foram fortalecidas a partir de pautas que remetiam a eventos e outros acontecimentos internos (não raro, os demais alunos se entusiasmavam ao se ver nas produções do projeto). Um deles explana:

Teve conteúdos que eles produziram sobre a organização da escola mesmo, uma atividade que a escola fez. As vezes está acontecendo uma atividade lá e eles são jornalistas daquilo e vão noticiar aquilo. Teve um campeonato de xadrez, então eles mostraram o professor falando da importância do xadrez, o aluno que venceu, o aluno falando o que o xadrez proporcionou na vida deles. Tem muita matéria falando da escola especificamente, e tem outras abordando temas mais amplos.

¹⁹⁶ Há, também, o interesse em estabelecer relações com a sociedade em geral, que será abordado no capítulo seguinte.

Quanto à aproximação entre escolas, contribui para isso a atuação do projeto na cobertura de eventos do bairro, como esclarece outro docente:

E aquela camiseta laranja é um chamariz muito interessante, “Imprensa Jovem” escrito ali naquela camiseta, então as outras escolas começaram a também perceber. Nas nossas formações de POIE [POED] os professores também foram se apropriando. Quando começamos eram dois professores na região. Depois várias escolas aqui na região começaram a participar, de fato.

Ele prossegue, descrevendo como as escolas de uma mesma vizinhança que integravam o programa começavam a trocar experiências entre si:

Geralmente as escolas são muito próximas e uma conhece a outra. Como éramos Imprensa Jovem, a gente se encontrava muito em evento, eles faziam amizade, até por isso a gente marcava alguns intercâmbios. [...] Muita gente veio conhecer a nossa rádio, tanto professores quanto estudantes vinham juntos, porque estavam criando ou a Imprensa [Jovem], ou a própria rádio, então vinham para nos conhecer também.

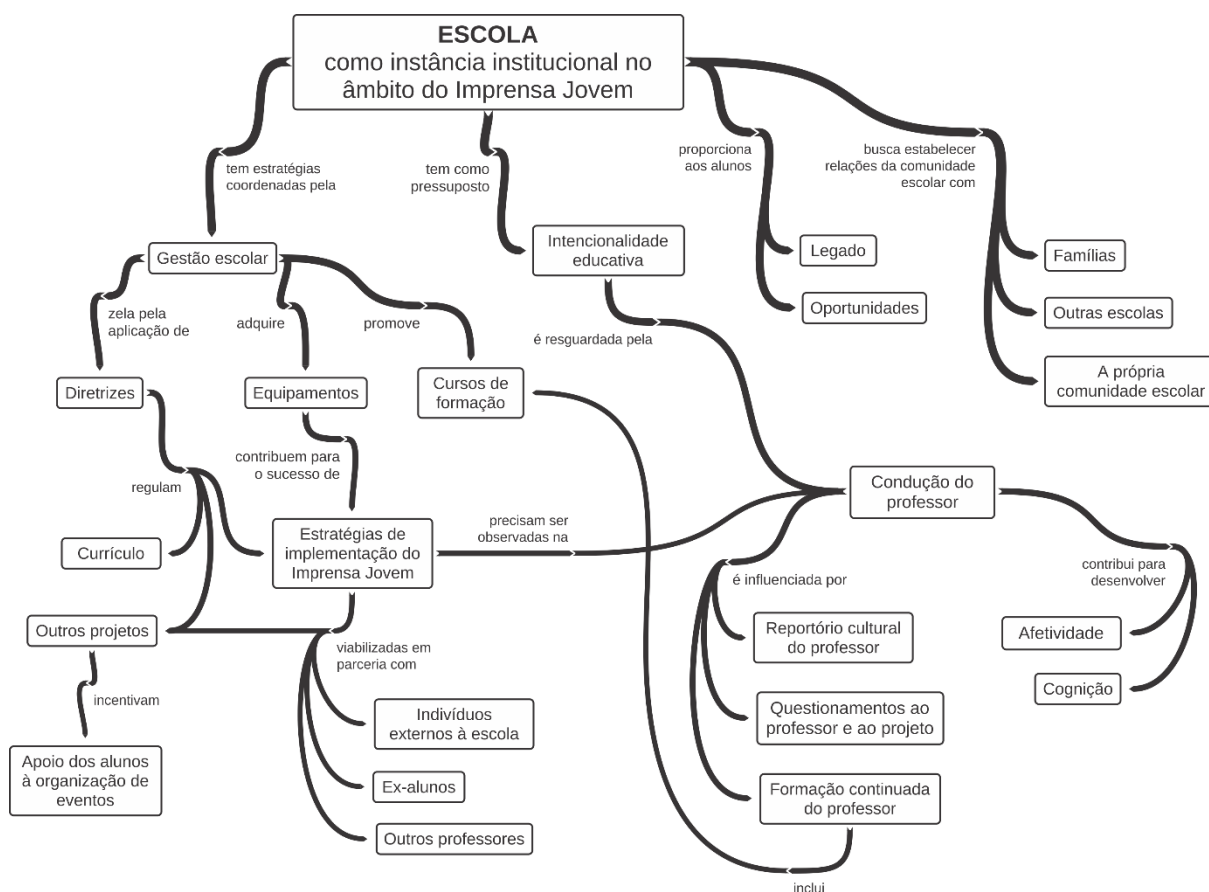
Já a formação de vínculos com as famílias dos alunos é algo enfatizado por, pelo menos, dois professores. O primeiro visualiza a possibilidade de que as reflexões promovidas no âmbito do projeto sejam continuadas pelos estudantes junto aos seus pais e familiares, como forma de desenvolver a criticidade também nessa esfera:

[...] era muito essa perspectiva, de que eles [estudantes] fossem multiplicadores de abertura [de pensamento] também dessa família, de desconstruir uma série de questões, até porque eles não têm acesso se a própria família não tem acesso à linguagem, à escrita, à reflexão [...] o que precisa para poder refletir um pouco mais, até sair dessas condições tão complicadas que estão aí na população?

O segundo docente, por sua vez, explica que as famílias se maravilhavam com a desenvoltura dos alunos participantes de Imprensa Jovem nos eventos da escola e manifestavam o interesse de que seus filhos integrassem o programa: “[...] muitos deles [pais] mandavam bilhetinho para nós: ‘eu gostaria muito que meu filho fizesse parte desse projeto’, procuravam o diretor, procuravam a mim [...] e a gente tem sempre a lista de inscrições [de interessados] e eu respeitava a ordem mesmo da lista”.

Um mapa conceitual¹⁹⁷ resumindo os resultados desta análise sobre a instância institucional do Imprensa Jovem é apresentado na Imagem 8 a seguir.

Imagem 8 – Mapa conceitual da análise da instância institucional do Imprensa Jovem



Fonte: elaboração própria

No capítulo seguinte, nos deteremos na análise sobre o jornalismo como instância midiática do programa.

¹⁹⁷ Mapa conceitual é uma ferramenta para representação do conhecimento que inclui conceitos e relações entre eles, indicadas por linhas sobre as quais se encontram palavras ou frases de ligação que especificam essas relações. Os conceitos são dispostos conforme uma hierarquia, com os mais inclusivos e gerais em cima e os mais específicos embaixo (NOVAK; CAÑAS, 2010).

7 JORNALISMO COMO INSTÂNCIA MIDIÁTICA

No âmbito do Programa Imprensa Jovem, o jornalismo serve, entre outros papéis, como referência para **estratégias midiáticas**, tanto em termos de linguagem quanto de procedimentos. As falas dos professores convergem para a descrição de uma mesma metodologia, semelhante à utilizada em redações profissionais, mas adaptada conforme a realidade do contexto escolar. Ela é organizada em várias etapas preparatórias como reunião de pauta (ou simplesmente “roda de conversa”); pesquisa prévia; elaboração de roteiro ou pauta; divisão de tarefas para entrevistas e captações. Essas etapas costumam acontecer no LED, espaço que se torna uma “agência de notícias”.

Um docente também dedicava parte das atividades do projeto a uma espécie de treinamento, com reflexões mais teóricas e exercícios:

Nesses encontros eu separava uns 45 minutos, a gente ficava lendo um pouquinho, algum documento. E depois a gente fazia alguma coisa na prática, entre eles ali. Um entrevistava o outro, sobre algum tema que surgia ali na hora, ou sobre algum tema do nosso projeto mesmo, ou sobre algum evento da nossa escola que estava para acontecer.

Embora a pauta seja uma ferramenta central para o programa, os professores relatam diferentes abordagens para utilizá-la. Um deles criou um modelo por conta própria, enquanto outro se apropriou de um disponibilizado em um livro didático de Língua Portuguesa. Um terceiro ressalta que as pautas eram apenas um direcionamento prévio e a importância de lidar com elas com flexibilidade, devido a situações que podem surgir no momento:

[...] se acontecesse alguma outra coisa, alguma coisa que não estava dentro do que a gente tinha projetado e a criança tivesse o interesse naquele assunto ou naquilo, ela era livre para poder criar lá na hora o que ela queria sobre aquele determinado assunto. As pautas existiam, mas não muito fechadas para a criança. A gente deixava um pouco mais livre para eles poderem fazer a opção do que eles queriam e do que eles não queriam.

Mesmo um professor que dizia não seguir “uma metodologia específica do jornalismo”, e que se apoiava no conceito de gêneros textuais, expõe uma série de procedimentos muito parecidos com aqueles utilizados pelos seus colegas. Em sua fala, percebemos inclusive a menção às questões principais em torno de um acontecimento que guiam a formulação clássica

do *lead*, a parte inicial do texto jornalístico profissional – isto é: o quê, quem, quando, como, onde e por quê¹⁹⁸ (FOLHA DE S. PAULO, 2010):

Quando eles [estudantes] iam fazer algum podcast, por exemplo, tinham um roteiro. [...] Um roteiro simples mesmo. Por exemplo, um fato, o que você quer saber sobre o fato? Quê, como, onde aconteceu? Coisas bem simples mesmo, para que o aluno conseguisse desenvolver aquele roteiro. Quando aconteceu, como aconteceu? Roteiros simples para que ele pudesse sair a campo na escola para estar entrevistando outros colegas, para estar buscando informação da direção da escola, para estar produzindo uma entrevista.

Um dos professores entrevistados chegou a conseguir promover visitas técnicas a veículos profissionais de imprensa, com o intuito de ampliar a visão dos estudantes sobre a atuação do profissional de comunicação e compreender que o produto final não é um resultado individual, mas sim do trabalho de uma equipe:

Eu queria algum lugar em que eu pudesse trabalhar a questão da Educomunicação para eles [alunos] verem na prática o trabalho mão na massa. Porque aqui eles andavam com a camisetinha “Imprensa [Jovem]”, mas o que realmente a imprensa faz? Porque muitas vezes a visão é muito limitada. A atuação do profissional da comunicação é vasta. [...] A ideia dessas visitas culturais foi isso mesmo: eles verem o ambiente e entender que não é uma pessoa só ali que é importante. Que todos desenvolvem um trabalho para sair aquele produto final.

Esse maior convívio com a realidade do jornalismo, segundo os alunos entrevistados, levou-os a aprender detalhes sobre a rotina de uma redação, que antes ignoravam quase que por completo, e ajudou-os a desenvolver maior sensibilidade e atenção durante seu consumo de mídia, em busca de trazer conhecimentos para o próprio projeto. Assim relata um deles:

É mais um aprendizado; hoje, eu tento ao máximo olhar cada detalhe, o jeito que eles [jornalistas] falam, o jeito que eles seguram [o microfone], o jeito que eles se portam na frente de uma câmera para poder aprender e reproduzir quando eu for fazer a minha entrevista, para tentar ser o mais profissional possível. Hoje eu olho um jornal não apenas por olhar, e eu acho isso muito legal também, saber como é atrás das câmeras.

Do ponto de vista educativo, segundo os entrevistados, trabalhar com práticas jornalísticas contribui para despertar o interesse e engajamento dos educandos. Um formador

¹⁹⁸ Este esquema retórico e suas variações, historicamente conhecidas como “sete circunstâncias” (a sétima seria “por quais meios”), tem sua origem na “Ética a Nicômaco”, de Aristóteles, segundo Michael Sloan (2010).

diz: “O aluno se sente empoderado para fazer isso. Aí ele se joga no assunto e vai pesquisar um tema, se aprofunda nisso, depende do colega, então tem a colaboração. [...] Acho que atrai mais e você consegue fazer com que ele pense em certas questões”. Um docente apresenta um exemplo:

Então vamos falar [por exemplo] da história do bairro. Uma vez que você traz isso para os alunos e fala assim: “a gente vai pesquisar sobre a história do bairro para produzir um vídeo”, o interesse dele é outro, para produzir uma matéria jornalística o interesse do aluno muda. Se eu chegar: “você vai fazer só uma pesquisa e vai entregar em uma folha”, as vezes eles vão reagir de uma forma. Agora, quando eu falo: “nós vamos pegar essas informações e esse objeto de estudo nosso vai se transformar em um conteúdo jornalístico, em um telejornal”, aí o interesse é outro.

Uma parte essencial de qualquer produção jornalística, profissional ou não, é a apuração. No caso do Imprensa Jovem, um professor assegura que “para fazer qualquer matéria ou qualquer saída, antes eles [alunos] têm que fazer uma pesquisa, então eles não vão chegar em um evento sem saber o que é o evento”. Outro docente nota que essa é uma preocupação necessária diante do perfil de pessoas entrevistadas pelo projeto:

Por exemplo, a gente entrevistou muitas pessoas, muitas celebridades. Prefeitos, secretários e outras personalidades ao longo dessa nossa história, em diversos lugares da cidade de São Paulo. Então eles tinham essa preocupação jornalística. Por exemplo, vamos sentar e pesquisar a pessoa, o que é que – no caso da Imprensa Jovem – nós vamos abordar? Ele é de tal área, então a gente vai ali fazer um roteiro, elaborar questões, perguntas para que eles pudessem ir lá e interagir com as pessoas.

Porém, há críticas da parte de um formador sobre como o jornalismo nos projetos de Imprensa Jovem não chegaria a ser só estético ou aparente, mas seria superficial. Ele defende ir além do jornalismo declaratório, que é igualmente um problema na esfera profissional, e se debruçar também nos procedimentos jornalísticos que ajudam a pensar sobre a realidade: “Então a gente precisa, não digo que necessariamente mudar a abordagem, mas aprofundar em alguns aspectos. Eu acho que a essência é essa mesma, mas aí a gente precisa subir alguns degraus. A gente fica muito no primeiro degrau: ‘o estudante está entrevistando, legal’ [...]”.

Outro formador reconhece essa superficialidade, mas acredita que está relacionada às limitações e inseguranças que os professores enfrentam por atuar com temáticas que não fazem parte da formação deles – “Se para o jornalista não é fácil fazer um *lead*, imagina para o professor” – ou por ainda estar se ambientando com a Educomunicação e, por isso, adotar uma

postura mais engessada¹⁹⁹. Um docente entrevistado, inclusive, sente falta de uma metodologia a seguir “para a gente não errar”. Em suas palavras: “Tinha que ter uma ponte entre escola e universidade nesta questão da Educomunicação. Porque se fala tanto, mas ainda são dois mundos que ainda estão separados. Então seria interessante essa questão de o estudante de jornalismo vir na escola e dar formação para o professor”.

A **cobertura educ comunicativa de eventos** era uma das principais atividades do Imprensa Jovem, talvez a mais famosa e que confira maior visibilidade ao programa. Ela contemplava tanto aqueles internos à escola quanto os externos, realizados pelas Diretorias de Ensino ou por terceiros, em que a participação de cada escola ocorre, em geral, a convite da SME/SP. Nessa última modalidade, destacam-se, como já havíamos mencionado no Capítulo 4, a Bienal do Livro e a Campus Party. A importância da flexibilidade e necessidade de pesquisa prévia, características do projeto que abordamos há pouco, é demonstrada sobretudo nessas coberturas. Como nem todos os educandos podiam participar de todos os eventos, um docente estabeleceu uma etapa de edição, que permitia envolver mais alunos no processo de elaboração das matérias:

Tinha esse grupo [no evento], responsável pelo texto. E depois a edição aqui, geralmente eram dois grupos, que sempre tinha um lá presente ou não, de cada situação. E na hora de editar, dava a sua contribuição com o que estava aqui em casa, aqui na escola, mas que pelo material ia conseguir selecionar junto com quem foi ao evento.

Em que pese a relevância da cobertura de eventos para o Imprensa Jovem, um professor alerta para todo tipo de obstáculos que essa prática acarretava, desde dificuldades de transporte e aquisição do ingresso até recusas de possíveis entrevistados (ou de suas assessorias), o que era superado com a intervenção ou aconselhamento do docente e mesmo uma certa irreverência por parte dos alunos:

[...] na primeira Campus Party de que a gente participou, que tem meninos grandes do oitavo ano e tinha menininha pequena do segundo ano, e o menino: “Eu quero entrevistar o [artista famoso]²⁰⁰”, que estava chegando, e a assessoria de imprensa falou: “Não, ele não vai dar entrevista”, e eles voltam: “Poxa, professor, eles não vão dar entrevista”, e eu falei assim: “Olha, repórter que fica esperando licença nunca vai ter matéria”. Bem, a aluna ouviu isso, rapidinho ela passou por baixo de todo mundo, como ela é pequeninha, foi direto no [artista] e conseguiu, e só falou para o pessoal: “Venham que ele vai dar entrevista”, e conseguiram a entrevista.

¹⁹⁹ Discutimos essa questão ao comentar sobre o curso IJO no capítulo anterior.

²⁰⁰ Reiteramos que alguns trechos dos depoimentos foram editados para preservar o anonimato dos entrevistados.

Dentro do programa, o jornalismo é explorado em suas várias modalidades midiáticas. A **linguagem radiofônica**, embora pouco utilizada no período de recorte desta investigação (2018 e 2019), tem uma importância histórica: o rádio escolar foi precursor do Imprensa Jovem, em diversas escolas, devido à implementação de projetos de Educomunicação na rede municipal a partir do programa Educom.rádio. À medida que novos equipamentos foram disponibilizados aos LEDs das escolas e tornaram obsoletos os aparelhos distribuídos à época do programa precursor, simplificando os processos envolvidos na produção audiofônica e viabilizando o trabalho com outras linguagens midiáticas, vários POEDs passaram a assumir esses projetos²⁰¹. Um professor conta sobre esse processo, que teve apoio do diretor da escola – egresso do Educom.rádio – e do coordenador do Núcleo de Educomunicação, ambos entusiastas das ferramentas que permitiam aos alunos “aparecer com a própria voz”:

[O motivo para utilizar o rádio] foi o desejo mesmo de ver o protagonismo juvenil acontecer na nossa escola. A partir daí, primeiro na sala de informática, que era comigo, já que eu era o POIE [POED] da época, eles [alunos] começaram a brincar [...] Eles começaram a fazer diálogos, imitando contos de fadas, em dupla, em trio. [...] quando eles começaram a perceber que podiam gravar a voz, modificar, alterar tudo aquilo, colocar vinhetas das mais variadas, inclusive a gente fez programas de rádio com contação de histórias, como se fosse uma radionovela [...] aí a gente pensou: “dá para criar a nossa rádio”. E aí começamos pela rádio porque a gente já brincava no laboratório com as próprias vozes, com as criações, com as ferramentas simples que a gente tinha.

Um segundo docente enfatiza em seu relato a busca pela adoção de uma **multiplicidade de linguagens midiáticas**, essência do modelo de “agência de notícias” proposto pelo Imprensa Jovem:

E a gente tinha uns equipamentos bem precários, mas eu encontrei uma possibilidade de trabalhar as questões da minha área [de formação], como é que nós vamos fazer essa notícia, os fatos, chegarem a outras pessoas, e a rádio se mostrou potente, então eu encontrei uma forma de trabalhar isso pedagogicamente. [...] Aos poucos isso foi ganhando um estúdio, foi ganhando um espaço próprio, e quando eu fui para a informática é que eu consegui trazer outras possibilidades [...] e a gente foi buscar outras ferramentas dentro dessa comunicação, para além da rádio. A rádio de que eles curtiam a música, a rádio em que eles passavam os recados, a rádio que eles curtiam no intervalo e em que faziam os programas ao vivo e os programas gravados, mas também vamos além, e foi quando a gente começou a trabalhar o jornal impresso e o jornal mural. [...] quando a gente viu, a gente estava com uma agência de notícia.

²⁰¹ Não por acaso, todos os professores entrevistados foram POEDs no intervalo de tempo analisado nesta pesquisa.

Os alunos entrevistados relatam que, especificamente na escola que frequentavam (todos pertencem à mesma unidade educacional), um dos fatores que contribuiu para acelerar a transição de rádio escolar para agência de notícias foram as críticas que o primeiro tipo de projeto passou a receber devido às falhas em sua dinâmica de execução, prejudicando a percepção da comunidade escolar. No modelo anterior, os participantes passavam as tardes escolhendo canções para tocar e cumprindo outras poucas tarefas pontuais, sem supervisão contínua do professor responsável: “Era só colocar música, então a gente não tinha nada para fazer”, relata um aluno que participou de ambos os projetos. Por isso, não tratavam o projeto “como um ‘trabalho’, entre aspas, [mas apenas] como se fosse uma brincadeira. Praticamente eles eram da rádio para não ficar na sala”, diz outro aluno que entrou para o projeto após a transição. Entretanto, os registros que coletamos não são suficientes para atestar se essa situação relatada pelos estudantes se repetia, ou não, em outras escolas.

Para além do rádio, passou a também ganhar destaque entre os projetos a **linguagem audiovisual**. Para um professor, ela é a que mais atrai o interesse dos alunos, motivo pelo qual ela é privilegiada na execução do Imprensa Jovem: “[...] essa geração não tem essa cultura tão forte do escrever, então para eles a principal linguagem é a linguagem do audiovisual, é vídeo, é o som. Eu até falo para os alunos, a gente escreve com uma câmera, a gente não escreve com uma caneta mais, a gente vai contar histórias com imagens e som”. Um formador desenvolve raciocínio semelhante:

[...] cinema nem todo mundo tem acesso, teatro nem todo mundo tem acesso. Rádio teria, mas acho que trabalhar com imagem é mais, digamos assim, atraente para o aluno e consegue fazer as pessoas realmente se envolverem, porque tudo precisa ter um engajamento. Não deve ser da boca para fora. Ele não deve fazer porque o professor mandou, como ele tem “n” trabalhos que fazer. Tem que ser uma coisa que ele esteja engajado e que ele abrace aquilo.

Mais especificamente, é o **telejornalismo** que se torna o carro-chefe do programa. Esse formador explica que a coordenação do Núcleo de Educomunicação começa a incentivar esse formato a partir da primeira oferta do IJO, em 2014. Essa escolha decorreria, entre outros motivos, por se tratar de uma referência amplamente consumida: “Acho que a maneira que ele [coordenador do núcleo] tinha para fazer com que os estudantes se engajassem e gostassem era colocar um modelo de um padrão que todo mundo conhecia, que é o telejornalismo conforme está na televisão”. Um segundo formador acredita que essa decisão do coordenador também está relacionada com o fato de a mídia hegemônica ser uma “referência de poder” e que, ao reproduzi-la, os alunos teriam sua autoestima insuflada.

Ainda de acordo com o primeiro formador, a ênfase no telejornalismo diminui nas edições seguintes do IJO, mas vários projetos continuaram utilizando o formato, muitas vezes em sua versão mais tradicional, isto é, aquela associada com o Jornal Nacional, da TV Globo. Por mais que fosse pedido para não se seguir um esquema formal e dar vazão à criatividade, ele acha que o “padrão Globo” era algo “arraigado”, “cristalizado”, o que decorreria, principalmente, do repertório que o professor já possui. É o caso de um dos docentes entrevistados:

Não pensei no jornal impresso a princípio, eu pensei no telejornalismo mesmo como são a maioria dos telejornais mais tradicionais, os veículos de imprensa televisivos mais tradicionais, é bem parecido com um Jornal Nacional, seguindo mais ou menos aquele modelo onde tem os âncoras e o âncora passa o link para um repórter que está em outro lugar entrevistando alguém. [...] Eu pensava mais ou menos nisso, queria imitar mais ou menos esses veículos. [...] Porque acho que é o que eu tinha mais contato e eu acabava consumindo mais, então acho que foi daí.²⁰²

Outro professor observa que os próprios alunos, especialmente no início do projeto, também traziam essas referências hegemônicas para as produções. A partir disso, ele tentava suscitar reflexões:

Inicialmente, eles começaram com uma... tanto a vinheta, quanto aquela mesa, fizeram um painel atrás, eles eram muito criativos. Isso bem no comecinho mesmo. Eles fizeram a mesa, usaram a vinheta de uma rede de televisão. E aí veio a preocupação [...] que eu não queria ficar presa a uma situação dessas. E como trabalhar para não os decepcionar, eles não perderem o gosto? [...] e aí a gente foi trabalhando: “mas será, nós não podemos ter o nosso próprio estilo?”.

Por outro lado, o formador visualiza, no padrão adotado por esses vídeos, um ponto de partida que pode dar espaço a outras possibilidades criativas conforme a evolução do projeto em cada escola²⁰³:

²⁰² Pouco depois, ainda durante a entrevista, o professor declara: “Mas assim, como que surgiu isso, por que esse modelo, é uma coisa que eu deveria até ter refletido, você me provocou essa reflexão, e eu acredito que é pelo que eu consumia mesmo. Era assim que eu entendia mais ou menos o jornal, o Imprensa [Jovem], e assim que eu levei para os alunos.”

²⁰³ Aqui podemos perceber um exemplo, na prática, daquilo que Viana (2017) chamou de “Educomunicação possível”, conceito que já apresentamos no Capítulo 4.

[...] nunca foi a ideia reproduzir um telejornalismo conforme a gente vê na televisão. É que era o modelo que eles tinham. Então, começa de alguma coisa e depois eles vão criando o próprio caminho. [...] Essa não é, de jeito nenhum, a proposta, mas era acho que a maneira de chamar os alunos e dizer: ‘olha, que legal, vamos fazer’. Começando a fazer, depois cada um vai, digamos assim, entendendo, introjetando o que é isso e como isso pode fazer e daí fazer da sua maneira.

Ele cita, inclusive, que já havia produções de escolas que conseguiam ser mais “fluidas”, com “a cara do estudante”: “Aí eu falo: olha, que bacana, esses conseguiram criatividade, inovar, fazer uma sessão de jornalismo sem passar por aquela coisa chata de estar sentado em uma mesa, um menino e uma menina falando ‘oi, estamos aqui hoje...’”.

Mais recentemente, as referências audiovisuais que têm se tornado mais forte entre os estudantes, segundo os professores, são aquelas relacionadas com o universo **digital**. Fica evidente, em suas falas, a influência exercida sobre os alunos por plataformas sociais digitais, incluindo aquelas especializadas em vídeo, como o YouTube e o TikTok. Era comum os projetos manterem blogs, canais e páginas nas mídias sociais, às vezes atualizados pelos próprios estudantes.

Os educandos se espelham nos influenciadores digitais para realizar, no âmbito do projeto, suas próprias produções. “Eles falam bem naturalmente e puxando para uma linguagem mais jovem, mais nessa proposta dos *youtubers* mesmo, o jovem que apresenta um conteúdo rápido, descontraído, mas chamando atenção para uma coisa importante”, afirma um docente. Igualmente inspirados nos influenciadores, em algumas ocasiões os alunos “apresentam o fato, mas eles também trazem a opinião deles”, para além da mera informação.

Os diferentes formatos propiciados pelas linguagens digitais também atraem os estudantes pela possibilidade da diversão, do “brincar de jornalista”, nas palavras de um formador: “Quando você põe algo lúdico, divertido, que sai um pouco do lugar da escola, te dá uma leveza, saem coisas muito legais”. Até porque, como resume um professor, tentar impor um padrão pode ser uma tarefa infrutífera: “Dizer que eles [alunos] seguem um modelo, você sabe que adolescente não segue nada”.

Menos presente nos relatos dos professores é a **mídia impressa**. Somente um deles coordenava um projeto que adotava este suporte como formato principal. Para esse docente, o interesse dos alunos era despertado justamente por se tratar de uma mídia que já não fazia parte do cotidiano deles:

Eles gostaram, porque para essa geração não é uma coisa comum, jornal impresso. Alguns já viram, mas não tinham o hábito, nunca pararam para ler. [...] Então para eles isso foi novidade. A primeira impressão a gente conseguiu no papel jornal. Foi diferente, foi curioso. [...] Para eles foi uma novidade. A questão do cuidado com o texto. A questão da diagramação foi uma novidade, porque: “ah, é um texto. Como é que a gente vai colocar esse texto? Olha, tem que caber tudo”. O jornal tinha quatro páginas, por causa da questão da impressão, que a escola acabava custeando.

O professor segue seu relato chamando a atenção para o fato de o suporte físico da produção final poder proporcionar um momento de afetividade para os alunos participantes:

Ele [o aluno] ia na sala [depois que o jornal era impresso], ele entregava para o colega, ele apresentava para o professor. Isso chamou muito a atenção deles. O site, o blog, eles alimentavam, mas era aquela coisa: “está lá no blog. Ah, eu acesso de casa, eu acesso no meu celular”. O jornalzinho era como se fosse um presente para eles. Eles entregando para o amigo, eles sentiam isso. [...] Tem as entregas. Todo o fechamento de bimestre acontecia a entrega. Então para eles era como se fosse um evento. iam às salas, fotografavam a entrega, a organização do material.

Até aqui, nos detivemos nas estratégias mais ligadas à linguagem do jornalismo. Há outras, a exemplo daquelas relacionadas a **ferramentas e procedimentos tecnológicos**, como operar uma câmera, editar uma foto ou vídeo, fazer uma gravação de voz, entre outras. Elas são apontadas por professores, formadores e alunos do Imprensa Jovem como importantes para a realização das atividades do projeto, inclusive como forma de desenvolver autonomia na produção de mídia. Um professor menciona que os próprios educandos definem o formato e os *softwares* mais apropriados, como programas de edição de vídeo e de diagramação: “eles vão dando o tom, de acordo com a facilidade de deles ali”. Porém, essas estratégias tecnológicas acabam se tornando secundárias frente a tantas outras levantadas, principalmente depois que o celular facilitou os processos de captação e edição multimídia. Outro docente ilustra essa abordagem mais pragmática do programa:

Porque na verdade a gente não estava ali para formar, por exemplo, um fotógrafo. Mas você tinha que ter um mínimo de noção da câmera que você estava usando, para você poder falar com a criança: “olha, para ter um *zoom* você tem que fazer isso, determinada foto você tem que ir contra a luz do sol, então você tem que prestar atenção nessas coisas”. Não que a gente deixasse isso como uma regra: “você quer tirar fotografia, então você tem que estudar tudo sobre a câmera”. Não, a gente ensinava ali o básico da câmera para a criança e a criança ia investigando ali o que é que ela podia fazer de diferente com aquela câmera, ir descobrindo ali a partir da sua curiosidade [...]

A **qualidade estética** também é apontada por professores como uma preocupação do projeto, mas não de forma excessiva. Um dos formadores salienta que isso é algo que pode ser melhorado ao longo do caminho:

Aparência e estética são uma coisa a se buscar depois que você tiver o conteúdo [...]. O mais importante é o processo. O processo desenrolando de uma maneira tranquila, ou não tão tranquila, mas de uma maneira que a coisa caminhe, os vídeos vão mostrar o grau de amadurecimento do que eles estão fazendo. [...] Às vezes o som está muito baixo. Depois eles [alunos] vão acertando isso, mas o importante é o processo [...]

O jornalismo desenvolvido na escola possui **diferenças para o jornalismo produzido por profissionais** e com este não compete, como frisam os docentes entrevistados, que inclusive utilizam terminologias como o qualificativo “escolar” ou “minijornalistas” para demarcar esta distinção:

O jornalista, eu também não vou desmerecer o trabalho dele e achar que qualquer menino de dez, onze anos vai fazer aquilo. Não é nessa competição que a gente entra. A minha questão é sempre educacional, é sempre a produção do conhecimento ali na escola [...] Essas linguagens [midiáticas], para mim, elas servem para isso, e aí o profissional eu deixo para o profissional, ali conosco é na educação, tanto é que é “rádio escolar”, é “jornal escolar”, é tudo “escolar”.

Um professor afirma que o aluno assume a “postura do jornalismo” espontaneamente ao se colocar como entrevistador no Imprensa Jovem, mesmo que não seja “exigida uma escrita jornalística ao pé da letra” e que se deixe claro para a criança “que ela não é o Cid Moreira²⁰⁴, que ela não é um jornalista ali, ela não precisa vestir a roupa do jornalista, ela precisa conversar com aquela pessoa para obter informações. Aquelas informações que para ela são importantes” e que não são necessariamente as mesmas que um repórter convencional gostaria de saber.

Especificamente com relação ao jornalismo escolar praticado nos projetos de Educomunicação, um formador reconhece a importância de finalidades tipicamente defendidas pelo campo, como a participação social, mas acredita que, em função disso, os critérios clássicos de apuração jornalística são muitas vezes colocados em segundo plano. Porém, ele acredita que isso está tendendo a mudar diante dos desafios que o fenômeno da desinformação

²⁰⁴ Nascido em 1927, Cid Moreira apresentou diariamente o Jornal Nacional por 26 anos – desde a estreia do programa, em 1969, até 1996 – e se tornou um dos nomes mais associados à atração (MEMÓRIA GLOBO, 2021).

tem imposto para a Educação, em um cenário no qual o exercício da cidadania exige saber “discernir entre o que é confiável e o que não é”.

De fato, a **confiabilidade** é um valor típico do jornalismo que inspira os projetos de *Imprensa Jovem*. Há empenho para que cada matéria seja “construída de forma que seja confiável e que consiga transmitir credibilidade”, segundo um professor. Já um formador assegura que o programa mostra ao aluno “que ele deve ser isento, que ele deve ouvir as pessoas, de preferência a favor e contra, e montar a reportagem dele”. As falas dos educandos entrevistados revelam que, para eles, esse tipo de cautela está internalizado:

Aluno: Para você falar, você tem que saber sobre o assunto.

Outro aluno: Então você vai ter que pesquisar na internet para falar sobre o assunto. [...] você tem de ir à internet, pesquisar sobre o assunto, para chegar na pessoa e conversar.

Terceiro aluno: Num site confiável.

Em termos operacionais, esse valor é assegurado adotando-se a **seleção crítica de fontes** como um procedimento crucial nos projetos. Assim, os professores procuram orientar os alunos para que sejam prudentes diante de conteúdos das mídias sociais ou de plataformas abertas à publicação por qualquer pessoa. Também buscam discutir o que seria uma fonte confiável, aconselhando o consumo de informações provenientes de universidades (com a ressalva de que, neste caso, a linguagem não é dominada pelos estudantes) ou mesmo de veículos da grande mídia – aqui, um dos formadores nota uma ironia: “O grande jornalismo tem lá aquele momento de defeito que a gente coloca, comunicador sabe [...] todo o problema que tem, mas, pelo menos, eles checam algumas notícias. [...] Então tem menos *fake news* do que em uma rede social.”

Independentemente da origem da fonte, no entanto, é solicitado ao educando que cite a fonte utilizada em suas produções e, qualquer que seja ela, reflita sobre as perspectivas adotadas pelo enunciador, como especifica um professor: “Será que isso é verdade? Como ele vai saber se é verdade, se é mentira, qual é a preocupação que a gente tem, que o jornalismo tem com a verdade, que verdade é essa? É verdade para quem? Que pedaço da sociedade que está representando? Será que é para nós? Será que é para o outro?”

Enquanto os diálogos promovidos na escola habitualmente se dão entre os próprios integrantes da comunidade escolar ou com o seu entorno mais próximo, segundo os relatos que apresentamos no capítulo anterior, o jornalismo escolar viabiliza a formação de pontes com uma parcela mais ampliada da **sociedade**. Há o compromisso em produzir um conteúdo com amplo alcance e de fácil compreensão, o que um professor diz reiterar aos seus discentes: “O

nosso foco é conseguir produzir algo com qualidade, que dê condições de vocês [alunos] aprenderem, que vocês absorvam esse assunto e que a gente multiplique para outras pessoas.” Segundo um formador, o importante é “saberem que eles são jornalistas, que eles têm uma responsabilidade, que eles vão ter que resolver o que eles querem ouvir, ir atrás desse tema e tentar entender esse tema e passar para os outros, para o público, como esse tema pode ser entendido na visão deles”.

Também existe um propósito de abordar problemas sociais e encaminhar intervenções (algo especificamente muito caro para a Educomunicação), conforme advoga um professor: “A escola é a possibilidade para eles, é a possibilidade de eles não só lerem e aprenderem a escrever, os códigos e as linguagens. Como diz Paulo Freire: é ler e aprender o mundo, é se constituir sujeito nesse mundo, que consiga interferir.”

Para além do jornalismo, essa relação com a sociedade também pressupõe o acolhimento de movimentos culturais da comunidade, incluindo dança, música, poesia e outras formas de expressão que, como pontua outro professor, fazem parte da realidade dos alunos e podem prover novas linguagens a serem exploradas nas produções do Imprensa Jovem.

Considerando que se trata de uma relação de mão dupla, a sociedade também espera que o jornalismo cumpra uma **função social**. Um professor explicita suas expectativas com relação a isso:

[...] acima de tudo, o jornalismo tem que estar a serviço da vida, a serviço de melhorar a comunicação das pessoas [...] e se a informação não vem para que a gente consiga construir esse respeito na dignidade humana, ela não serve para nada, e se for um jornalismo que vá construir esse ódio que está sendo construído aí, essa desumanidade que nós estamos vendo, ele não serve para nada.

Outro docente, embora reconheça que existem veículos “muito sérios, muito comprometidos, muito alinhados com a população de maneira geral”, questiona os verdadeiros propósitos do jornalismo praticado pela mídia de massa: “Será que é um trabalho mesmo de transformação social e estrutural? Ou não, será que é para pensar que está se fazendo, mas de verdade não está, ou fica superficial que fica mais fácil de controlar e de manter as questões como elas estão?”

Os alunos entrevistados também vocalizaram seu descontentamento com relação, especialmente, às emissoras de TV aberta, cuja programação possui ênfase excessiva na cobertura policial. “Só tem crime, só tem assassinato, ‘criança foi morta’, ‘pais são presos’”, exemplifica um deles. “As emissoras tratam a morte como uma coisa banal”, critica um

segundo. Outro estudante questiona os tratamentos diferenciados que os personagens das matérias recebem:

[...] quando é uma pessoa muito famosa ou é muito conhecida, eles ficam o tempo todo: “gente, morreu, aconteceu, vamos atrás de justiça”, não sei o quê. Quando é, por exemplo, da favela [...] eles falam: “morreu, está no enterro, tchau”. E vai para outro assunto. Eles têm muito dessa desigualdade, que eu acho isso muito errado.

Em meio a essas críticas, os formadores procuram resgatar a importância do ofício do repórter e dos compromissos éticos da profissão. Um deles busca distinguir entre o jornalismo da grande mídia, com “interesses comerciais”, e o jornalismo como processo em si, destacando a importância dessa prática para a sociedade:

[...] todo esse ranço que a gente tem com relação ao jornalismo não é o ranço do jornalismo em si, mas dos vícios ou dessa engrenagem capitalista que cooptou o jornalismo, que prendeu o jornalismo na sua engrenagem. Essa coisa da manipulação, desse jornalismo declaratório, desse jornalismo que estereotipa.

Se, por um lado, o jornalismo é uma prática sujeita a severas críticas pelo público, por outro, ele conta com uma significativa **visibilidade** e reconhecimento perante a sociedade. Em vista disso, ao acolher estratégias jornalísticas, o Imprensa Jovem também consegue colocar em maior evidência as produções dos alunos. Com isso, segundo um formador: “Eles se sentem empoderados e, na medida em que eles ficam felizes, mais alunos falam: ‘olha, Fulano fez isso, agora no próximo quero participar’. Outros querem se engajar. É aí que a coisa começa, de pouquinho em pouquinho, a ir deslanchando.” Para um professor, isso demonstra a “força” e “potência” do programa e é um sinal de que ele “dá certo”: “Todas as pessoas com quem eu conversei sobre o Imprensa Jovem, sobre Educomunicação, eu vendo esse peixe, eu falo: ‘se você quer, se você acredita nisso, vai, porque você vai ter um resultado bacana com esses estudantes’.”

Uma dessas estratégias é a publicação dos conteúdos elaborados pelos alunos. A SME/SP oferece, para isso, espaço no site da Prefeitura de São Paulo. Porém, o alcance mais expressivo advém das mídias sociais e, em especial, das plataformas de vídeo, nas quais as visualizações podem atingir um número considerável: “Depois que o vídeo está pronto e que a gente publica, ele também acaba dialogando com a comunidade e com outras pessoas, e isso eu

acho que é o que torna o projeto muito mais poderoso, porque ele não fica só na escola, toma uma proporção que às vezes a gente fica preocupado.”

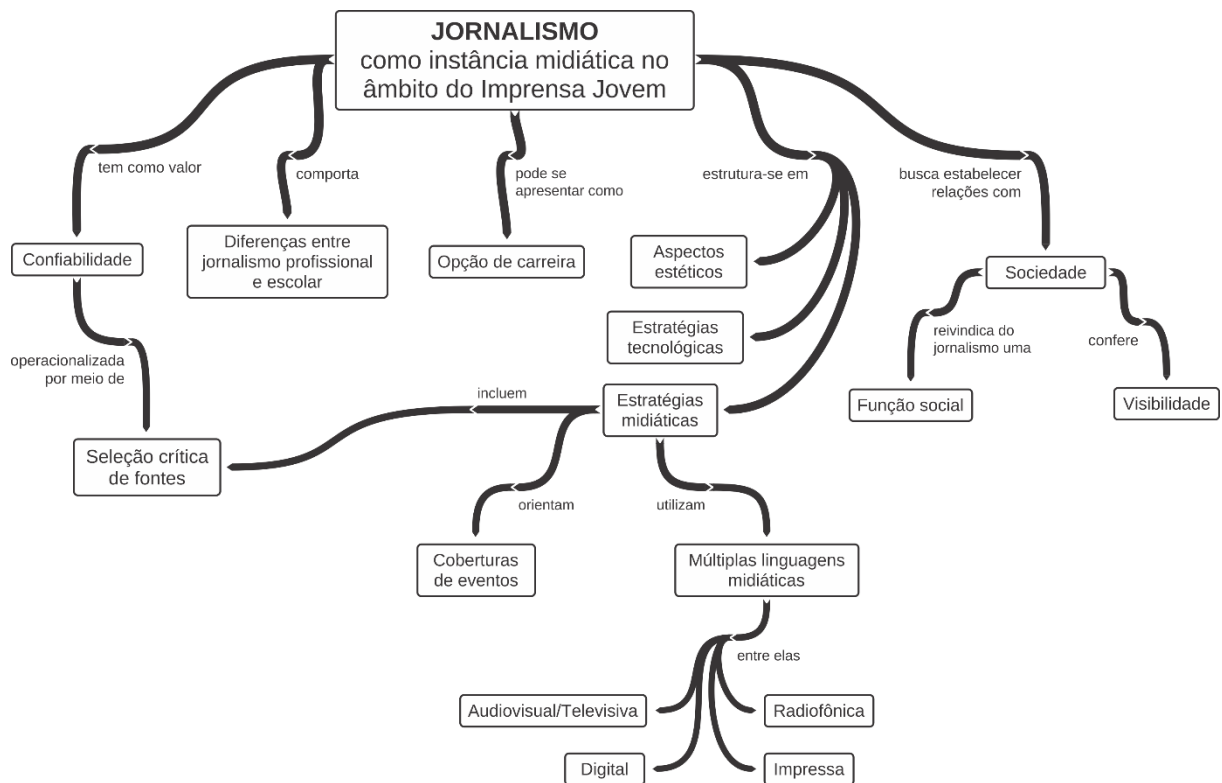
Outro formato comum era o blog, no qual o texto, acompanhado de várias imagens, era “objetivo, curto, para que encantasse as pessoas”, como afirma um professor, que conta ainda como estudantes de toda a escola e até suas famílias tinham grande expectativa para se ver nesse espaço quando o projeto noticiava algum evento que aconteceu na instituição – formaturas, por exemplo.

A repercussão do programa ultrapassou os limites da comunidade escolar. Um docente conta como a Imprensa Jovem se tornou pauta da imprensa profissional: “Em alguns momentos, quando a gente fazia alguns vídeos que davam uma certa repercussão, a SME nos indicou para dar entrevista para alguns veículos de imprensa e eu ficava encantado com as respostas que os meus alunos davam para os jornalistas.” Como resume outro professor, “você vai atrás da matéria e de repente você é a matéria”. O programa também recebeu convites para ser apresentado em eventos externos – um professor ressalta ter tomado o cuidado de viabilizar que os próprios alunos fossem os palestrantes em tais oportunidades: “Tinha essa marca do nosso projeto: todo lugar a que eu ia, eu levava os alunos, [...] eu acho que é isso que está faltando, deixá-los produzir, deixar a meninada crescer também.”

Finalmente, o jornalismo pode se colocar como **opção de carreira profissional** para os alunos que passam pelo Imprensa Jovem, o que alguns de fato seguem, ainda que despertar esse interesse não seja um objetivo do programa, como relatam os professores: “Eu não estou preocupada se meu menino vai sair um jornalista ou um comunicador X, Y, Z, tem alguns meninos que acabam escolhendo essa profissão e estão felizes da vida.”, “Muitos dos alunos da Imprensa Jovem tinham essa perspectiva de ir para a USP estudar Jornalismo na ECA, eram muito interessantes os relatos deles, e que tinham essa questão de se tornar um jornalista.” Vários estudantes entrevistados também expõem esse desejo: alguns se inscreveram no projeto em função disso, enquanto outros se interessaram por essa profissão ao se envolver com o Imprensa Jovem.

Na sequência, apresentamos a Imagem 9 com um mapa conceitual que reúne as categorias da instância midiática do programa.

Imagem 9 – Mapa conceitual da análise da instância midiática do Imprensa Jovem



Fonte: elaboração própria

O próximo capítulo aborda a análise da Educomunicação como instância paradigmática do Imprensa Jovem.

8 EDUCOMUNICAÇÃO COMO INSTÂNCIA PARADIGMÁTICA

Aos valores estabelecidos pela educação formal e pelas práticas jornalísticas, a Educomunicação soma princípios próprios que norteiam o Imprensa Jovem em uma direção específica. São esses princípios, e não o mero trabalho com mídias na educação, que caracterizam uma proposta educacional, como um formador diz avisar aos professores: “Não adianta vocês irem para mim com o jornal da escola, isso não é Educomunicação.”

Preservar a essência e o legado dessa **epistemologia** é uma missão reivindicada pelos próprios formadores, que seriam seus “guardiões”. É o que um deles afirma, ao enaltecer a qualidade dos cursos: “A certificação ajuda, claro, todo professor ter aquela evolução na carreira, mas eles disputavam os cursos, eu ouvia elogios dos cursos que eles fizeram com os colegas formadores.” Ele também exalta a competência dos seus pares: “O grupo vem de uma riqueza muito grande, as pessoas que estão ali são muito qualificadas, eles são mestres, doutores, têm essa escola também, mesmo que não sejam jornalistas.”

A “escola” referida nessa fala é, em grande medida, o NCE/USP. Muitos formadores tiveram alguma relação com professores desse coletivo universitário, em nível de mestrado ou especialização, por exemplo. Outra contribuição do NCE é a sua produção acadêmica ao longo de décadas, que serve de referência para as formações. Esse berço proveniente das Ciências da Comunicação (afinal, o NCE é sediado na ECA) propiciava que os ministrantes dos cursos também abordassem tópicos específicos dessa área, como liberdade de expressão, direito à comunicação, hipermídia e transmídia, controle da mídia, entre outros.

O formador celebra ainda a atuação do coordenador do Núcleo de Educomunicação em tomar providências para que o trabalho do órgão, uma política pública de longa data, mantivesse a coerência do paradigma:

E digo mais: a importância do Carlos Lima, por exemplo, porque o Carlos conseguiu passar gestões, pensa, não é fácil ali, gestões contrárias a esse tipo de visão, gestões mais favoráveis. E sempre essa preocupação de uma exigência de o edital [de credenciamento de formadores] ser do campo, de alguma forma você tem que estar ligado com a Educomunicação.

Entre as abordagens que professores do Imprensa Jovem vislumbram na Educomunicação está o uso das mídias como **forma de expressão**. Para um docente, trata-se de uma estratégia de aproximação “que consegue falar o idioma deles [alunos], e aí eles conseguem entender as coisas de outra forma [...] e sai daquela coisa que eles falam, aquela

coisa estática: o texto, o professor... Não, tem que trazer esse movimento”. Ele resume: “Ou você se aproxima dos estudantes, na linguagem deles, ou você vai dar aula para si mesmo.”

Essa abordagem propicia que os educandos ampliem seu **potencial comunicativo**, aqui entendido como expressividade, desenvoltura e capacidade de se comunicar em diferentes situações, o que pode ser observado em situações diversas do projeto, inclusive nas ocasiões em que são entrevistados por repórteres profissionais²⁰⁵: “Perceber o aluno ali com uma câmera gigante na frente deles, uma equipe de jornalistas que faziam umas perguntas bem difíceis e eles se expressando muito bem, trazendo coisas fantásticas que foram desenvolvidas no projeto, me dava muito orgulho.”

Outro docente destaca as contribuições do Imprensa Jovem para a vida pessoal do estudante: “Se ele sai dali da escola aprendendo, conseguindo sistematizar suas ideias, seu pensamento, se colocando, a sua linguagem, se consegue se comunicar com o outro, se consegue se comunicar na hora de marcar uma consulta na UBS²⁰⁶, na hora de fazer uma entrevista de emprego, é isso.” O mesmo argumento é apresentado com eloquência por um dos alunos entrevistados:

Porque eu acho que as pessoas deveriam saber que a entrevista não é só você se sentar e falar; exige uma preparação da pessoa. Por exemplo, se eu, hoje, sou muito tímido e eu aprendo a fazer uma entrevista e eu chego numa pessoa, eu perco a timidez. Você percebe o passo grande que eu dei na minha vida só de simplesmente perder a minha timidez? Porque, por exemplo, com minha timidez, eu não me destacaria em nada – estou falando em termos gerais. [...] Eu nunca fui muito tímido, mas percebo que para muitas pessoas foi muito benéfico [fazer] entrevista, ser repórteres. Para essas pessoas que, por exemplo, hoje não são mais tão tímidas e hoje conseguem levar uma vida normal. Apresentar trabalho, falar com um superior, falar com alguém de importância, ou até mesmo pedir um pão. Várias pessoas que são tímidas têm vergonha de pedir qualquer coisa no mercado. Elas estão em paz e, se um cara fala assim: “ó, está faltando troco”, ela buga.

Para um formador, ampliar o potencial comunicativo era justamente, na prática, a principal finalidade do Imprensa Jovem: “O importante é que o aluno se encontre com esse sujeito, discuta com ele e que eles se entendam ali [...] é uma questão de o jovem se desenvolver como um cidadão partícipe, que se coloca diante de uma autoridade, sabe ouvi-la.”

Saber se expressar inclui saber formar e comunicar suas próprias opiniões. Em algumas produções, os alunos optam por não se restringir a informar, como relata um professor²⁰⁷: “Eles

²⁰⁵ Ver categoria “Visibilidade” no capítulo anterior.

²⁰⁶ Sigla para Unidade Básica de Saúde.

²⁰⁷ Mencionamos isso ao analisar a categoria “Digital” no capítulo anterior.

conseguem fazer essa leitura no fato e conseguem em cima daquilo expressar a opinião dele.” Os estudantes entrevistados indicam ter maior disposição para deixar claras as opiniões deles em momentos do dia a dia, além de cuidar para formá-las com maior embasamento, como expressa um aluno: “Para você ter a sua opinião, você tem que ouvir os dois lados para saber o que está acontecendo.”

Ao se apropriar das mídias como forma de expressão, o programa também favorece o desenvolvimento da **autenticidade**. Como já discutimos nos capítulos anteriores, a inspiração em referenciais da mídia hegemônica é algo que costuma aparecer em estágios iniciais de implementação do Imprensa Jovem. Com o tempo, porém, professores e alunos tendem a perceber que é possível dar vazão à criatividade nas produções. Criar um estilo próprio em vez de recorrer a imitações favorece a espontaneidade e a naturalidade, como explica um docente, e se caracteriza como atributo marcante do programa, conforme esclarece outro: “Uma diferença que a gente tem é aquela linguagem bem jovem, com a qual eu deixo o aluno extremamente à vontade para se expressar mesmo do jeito que ele quer.” Os professores também relatam apresentar outras produções do próprio programa como referência para os alunos, sejam elas elaboradas em outras escolas ou pelos veteranos do projeto na própria instituição de ensino. Segundo afirma um deles: “Na verdade, hoje nós [o Imprensa Jovem] somos o referencial de muitos outros projetos que estão surgindo e nós somos a referência.”

Expressar-se também implica assumir, individual ou coletivamente, maior **responsabilidade**, outra qualidade que o programa permite aprimorar. Essa compreensão é descrita por um aluno: “Se você chegar na câmera e falar uma coisa muito ruim, aquilo vai ter uma consequência. Mas se você falar uma coisa com embasamento muito grande sobre a vida da pessoa, [...] a pessoa vai se interessar por aquilo e vai achar não você, mas a equipe incrível.” À medida que os professores percebem os estudantes como pessoas responsáveis, cresce a confiança depositada neles com relação, por exemplo, à gestão da aparelhagem do Imprensa Jovem: “Nunca sumia uma pilha de equipamento sequer, muito menos o equipamento”, exprime um docente.

Os educandos, por sua vez, cientes dessa confiança, sentem o peso disso e se ressentem das dúvidas que muitos colocam com relação à sua capacidade ou maturidade. Como sintetiza um dos estudantes: “A gente é jovem e faz coisa de adulto.” Entretanto, também há emoções mais positivas em pauta. Um professor conta que os uniformes laranjas utilizados pelos estudantes participantes do projeto chamam a atenção e são valorizados pelos veteranos: “Os mais velhos vão falando: ‘conquistar uma camiseta dessa não é simples não, a gente tem que

lutar muito, a gente tem que fazer bastante coisa [...]’.” Até colegas docentes seus desejavam usar tal uniforme.

Outra possível abordagem proposta pela Educomunicação é usar a mídia não só como forma de expressão, mas também como **objeto de leitura crítica**. Nas entrevistas, esse aspecto é mais aprofundado pelos formadores. Eles ministraram a oficina “Leitura crítica de mídia” aos professores da rede, que incluía aulas sobre estratégias discursivas da mídia e atividades de comparação e defesa do ponto de vista (a título de exercício) de notícias produzidas por diferentes veículos, inclusive aqueles com visões distintas das ideologias dos cursistas, oportunizando um “tensionamento mediado” pelos ministrantes – o que não se dava sem eventualmente acarretar problemas. “Tinha gente que não aceitava ouvir, nem entendendo que não era a visão do outro, era do veículo, mas aquilo enriquecia o debate”, diz um deles.

Com base nessas formações, os professores relatam ter trabalhado em sala de aula com análises de matérias jornalísticas e também de outras produções midiáticas, como propagandas e músicas. Essas análises contemplavam não só o texto, mas também aspectos imagéticos, como a iluminação de um vídeo ou a diagramação de um jornal impresso.

Ao contemplar a leitura crítica de mídia – seja em atividades específicas de análise, seja como uma reflexão a permear o trabalho educativo como um todo –, os docentes viabilizavam a promoção da **críticidade**. Ela fica perceptível, por exemplo, neste diálogo entre os alunos entrevistados, que revela um maior ceticismo ao consumir o noticiário.

Aluno: Antes eu pensava que o jornal não mentia, mas às vezes eles mudam um pouco, aumentam para o lado deles.

Outro aluno: É verdade, [...] a Globo dava outra notícia, mas a Band dava outra diferente.

Aluno: O jornal dava uma diferente, uma apoiando e outra contra o assunto.

Terceiro aluno: A gente percebeu que é a ideologia de cada emissora. [...] tudo o que eu ouvia antes eu achava que era verdade. Agora, na rádio [Imprensa Jovem], a gente aprende de tudo um pouco; a gente aprendeu muito sobre fake news. E agora, vendo essas notícias, a gente consegue saber o que é verdade e o que é mentira pelo texto, pelo site ou até na TV, então melhorou bastante isso.

Quarto aluno: A professora sempre fala: tem que pesquisar antes de saber.

Terceiro aluno: E sair falando coisas.

Para além da mídia jornalística, um professor relata situações em que os estudantes começam a refletir sobre suas preferências musicais e a questionar a si próprios antes de reproduzir certas canções: “Tem que ver se não está ofendendo, se não está violentando [...] Se o que a gente está falando, a gente está usando de respeito.”

Outro docente aponta que o desenvolvimento dessa criticidade contempla também discussões sobre ideologia:

Todo mundo tem uma linha ideológica, todo mundo está do lado de alguém, e a gente está em qual linha? Quem a gente está defendendo? Com quem a gente está alinhado? A gente está alinhado com a população? Com que classe social a gente está alinhado? A gente está trabalhando em prol de uma liberdade de formação integral? A gente está trabalhando em prol de uma diversidade? Ou a gente está trabalhando em prol de modismo? Em prol de um mercado que controla? [...] essa perspectiva é uma perspectiva muito forte, dentro do que eu acredito, e eu tentava, de alguma maneira, desmistificar isso, que eles [alunos] enxergassem. Não que eu ficasse: “Fulano está errado porque está dizendo isso, porque eu acho que o outro está certo, acho que o outro está errado”. Não, espera aí: “O que vocês estão vendo aí? Como é que é para vocês?” E problematizando [...] essas questões também são muito alinhadas a esse formato mais tradicional de formação de pensamento, e de controle, de liberdade, então muito nesse aspecto, eu me preocupava muito [...]

Essas preocupações também podem ser observadas na fala de um aluno, que demonstra possuir clareza sobre as inevitáveis subjetividades por trás de qualquer discurso, inclusive o dele próprio:

Cada um quer vender o seu peixe. A gente, na nossa Imprensa, por mais que a gente tenha que ser o mais imparcial, em algum momento vai ter algum resquício de cultura de alguma pessoa daqui. Por exemplo, eu, em eventos [esportivos], poderia colocar que o cara é incrível, mas o cara ser um [palavrão]. Mas eu quero mostrar para todo mundo que ele é legal, porque eu gosto dele. Entende? Mesmo que seja no subconsciente, mas realmente a forma ideológica eu acho que não importa tanto; o que importa é que você tenha a sua opinião e que ela não seja baseada nas ideologias dos outros, que é o mais importante [...]

Para um formador, habilidades de leitura crítica permitem se apropriar de um conteúdo midiático, hegemônico ou não, mesmo que o emissor possa ter “a intenção de manipular a realidade”, e identificar suas falhas sem descartá-lo por completo, como nos casos de coberturas jornalísticas feitas por veículos profissionais que sejam enviesadas ou desproporcionais. Trata-se de identificar a “linha editorial do jornal”, nas palavras de outro formador.

A criticidade vai além da leitura para abranger também a produção. Um dos formadores indica que o programa busca questionar “como que a gente estabelece dentro de um projeto autoral esse cuidado com o que a gente vai escrever, essa autoria refletida, pensar na intencionalidade daquilo que eu estou criando”, enquanto outro aponta que a prática, pelos

educandos, de estratégias jornalísticas de produção midiática – sobre as quais dissertamos no capítulo anterior – também contribuem para o desenvolvimento desse valor:

No fundo, é o que a gente quer, que eles [alunos] sejam críticos. Quando receba qualquer tipo de informação, ele consiga perceber se aquilo tem validade, se está adequado. Ter a criticidade é uma coisa básica, eu acho, e no jornalismo você consegue. Ele é obrigado a buscar – pelo menos na reunião de pauta é dito para eles – onde estaria a verdade. Não tem verdade, mas tentar ser o mais fiel possível aos fatos e ouvir os dois lados da questão.

Cultivar a criticidade também é uma forma de os alunos enriquecerem seu **repertório cultural** midiático (e, principalmente, jornalístico), muito influenciado por família e amigos. Os professores relatam que os alunos se informavam principalmente pela televisão, em especial pelo Jornal Nacional, pelas mídias sociais e pelas plataformas de vídeo como o YouTube, além de eventualmente utilizar mecanismos de busca para curiosidades mais pontuais. Nesse sentido, buscavam oferecer outras referências na escola, como jornais impressos. “A preocupação era a gente ampliar o repertório dessas crianças, na verdade essa é a preocupação, de leitura, de escrita, de mundo, de análise crítica”, declara um docente.

Os estudantes entrevistados confirmam consumir TV significativamente, mas criticam o foco excessivo das emissoras em, especialmente, violência e criminalidade²⁰⁸: “me deixam com raiva”, “fiquei estressado”, “você vê uma notícia, você fica se perturbando”. Um aluno percebe ainda que há um certo descompasso geracional: “Têm umas notícias também que não me agradam, porque acho que sou jovem demais. O meu avô senta ali e fica ali a tarde inteira e parece que é o mundo dele, e não é o meu mundo.” Contudo, é importante frisar que, para além dos conteúdos noticiosos, os educandos também relataram consumir livros, séries, filmes, telenovelas, músicas, entre outros.

No contexto contemporâneo, a criticidade também adquire premência no Imprensa Jovem à medida que a **desinformação** ganha força no debate público. Conforme os relatos, a temática foi pautada nas formações da SME/SP oferecidas durante o período em análise – a partir de 2020, a Secretaria inseriu oficialmente o conceito na ementa do curso sobre leitura crítica de mídia. Para um formador, é oportuno que o programa traga os procedimentos jornalísticos para essa discussão: “O jornalismo de verdade, a informação jornalística, é construído com base em critérios, evidências, tudo que a desinformação e as *fake news* não fazem. Então para a gente falar de desinformação, que é uma demanda para a educação, a gente

²⁰⁸ Ver categoria “Função social” no capítulo anterior.

tem que falar de jornalismo.” Isso é reiterado por outro formador, o qual acredita que o assunto contribuiu para o programa resgatar sua essência: “Esses temas acho que aproximaram novamente mais o Imprensa Jovem do fazer jornalístico, porque quando eu trabalho com desinformação, eu volto a uma leitura crítica, ao fazer jornalístico.”

Os professores apontam entre os principais desafios enfrentados na arena da desinformação, mesmo antes da pandemia, a desinformação eleitoral; o negacionismo científico (em especial antivacinação) difundido em grupos de aplicativos de mensagens, como o WhatsApp; e as bolhas das mídias sociais. Assim observa um deles:

Eu acredito muito na questão da Educomunicação como uma das ferramentas da educação do século XXI. E principalmente nesse momento que a gente está vivendo aí, a internet potencializando aí a desinformação. Eu acho que a vacina aí é a Educomunicação. Começa desde a escola mesmo trabalhar essas temáticas para que faça parte da formação do cidadão. Não tem como. A gente vive em uma sociedade da informação. Ela é instantânea, está em todo o lugar. Agora qualquer um pode estar produzindo. Ele escreve, ele divulga. Então ele tem que ter conhecimento para poder até não cair nas armadilhas que têm na internet aí, as bolhas. Que acabam só levando aquele determinado conteúdo. Depender só de rede social para se informar é complicado.

As entrevistas trazem ainda a **educação dialógica**, com nítida inspiração em Paulo Freire, como um pilar da Educomunicação nos projetos de Imprensa Jovem. O programa busca se afastar, assim, do modelo escolar excessivamente tradicional, de acordo com um docente:

[...] eu não vou ficar naquela aula em pé, os alunos sentados e eu palestrando, isso não acontece na minha aula. Eu vou jogar um desafio lá, vou trazer algumas informações para eles e o restante eles vão colocar a mão na massa. E eu vou junto com eles também, eu confesso que aprendi muito, aluno e professor aprendem e evoluem juntos. Eu aprendi muito assim com eles.

Um aluno sintetiza esse tipo de educação como “aprender se comunicando, aprender dividindo ideias [...] eu falar e alguém ouvir, e eu ouvir e a pessoa falar. Acho que assim os dois aprendem sobre várias coisas”. Já um formador vê a dialogicidade sendo assegurada numa dinâmica própria do paradigma em valorizar mais o processo do que o produto final²⁰⁹: “A Educomunicação sempre olhou para os seus processos muito valorizando a educação. O que importa é o processo de construção de produto. Hoje eu entendo assim, a Educomunicação olha para o processo no sentido: houve diálogo? Houve interlocução? Houve comunicação?”

²⁰⁹ Abordamos brevemente essa dicotomia, produto *versus* processo, na análise da categoria “Qualidade estética” no capítulo anterior.

A educação dialógica orienta as ações do projeto no sentido de seguir uma lógica de **horizontalidade**, tanto nas relações professor-alunos quanto nas relações entre os próprios alunos. Um formador conta como esse aspecto era abordado no IJO:

[...] a gente pedia para eles se sentarem em roda, discutirem com os alunos, ouvirem os alunos, que eles escolhessem o que cada um ia fazer. Aí, claro, o professor mediando. Se aquele quieto não se manifesta, ele diz: “olha, mas você é tão bom para escrever, por que você não faz os textos, a sua colaboração?”. E depois, em uma outra edição, poder trocar de posição.

Com efeito, todos os professores entrevistados abordam em alguma medida a horizontalidade, por exemplo, nas seguintes falas: “Não adianta só ser o interesse do professor e o aluno não ter interesse em desenvolver”; “O trabalho era dividido entre eles, em uma democracia muito grande. Eu falar assim: ‘você vai fazer isso’, não, nunca. Eles é que determinavam o que eles iam fazer”; “A gente foi aprendendo juntos, crescendo juntos”.

Um docente esclarece que uma atuação horizontal implica em fazer apontamentos e intervenções pontuais, bem como sugerir caminhos e oferecer repertório, mas sempre com respeito ao espaço do aluno:

Ali eu não sou o professor, eu sou o mediador, aquele que vai tentar facilitar para que os alunos consigam desenvolver um determinado conteúdo, produzir alguma coisa [...] Quando os alunos trazem uma ideia, quando eles trazem um projeto, eu junto com eles vou buscar formas para que isso aconteça.

Outro professor também reconhece seu papel como mediador ao acolher e discutir os interesses manifestados pelos alunos ao longo das atividades: “A gente dava os recursos, a gente instrumentalizava, fazia uma série de aulas com microfone, com fala, pluralidade, com expressão, mas trazia também aquilo que eles queriam falar e como eles queriam falar, não o que eu queria que eles falassem.”

Um terceiro docente registra o engajamento dos estudantes em momentos de aprendizagem colaborativa: “É muito interessante você fazer as duplas, os grupos, tem sempre aquele que tem mais facilidade com aquele que tem menos facilidade, e é encantador você ver estudantes falar assim: ‘Eu aprendi com ele, eu vou fazer com ele, [...] ele é bom nisso’.” Ainda segundo esse professor, a veiculação das matérias é uma oportunidade para o aluno ensinar os seus pares (isto é, os colegas que consumirão esse conteúdo), pois eles usam uma linguagem própria, que “é diferente de eu professor falar, que eu sou só mais um chato velho ali falando”.

Outra contribuição da educação dialógica no âmbito do Imprensa Jovem é a ampliação da **convivência** dos estudantes, em diversas oportunidades. Nas palavras de um docente, trata-se de “aprender a respeitar o outro e a conviver nesse mundo, respeitando inclusive o mundo”, o que inclui negociar as ideias a serem acatadas no desenvolvimento do projeto. Por abarcar alunos de diferentes anos escolares, as turmas do programa proporcionam interações entre crianças e adolescentes com idades distintas, conforme narra outro professor:

O menino do sexto [ano] começava a olhar a forma como a menina do nono se expressava, que era diferente da forma dele já mais madura, usando palavras mais coesas, uma coisa mais consolidada e ele olhando aquilo e a menina também olhando o quanto as vezes o menino do sexto ano trazia ideias diferentes que ela nunca imaginou e que eram importantes também. Então tinha essa troca e no final eles viraram muitos amigos.

Essas oportunidades de convivência também promovem transformações individuais. Um outro docente afirma que um aluno que apresentava problemas de comportamento em sala de aula conseguiu mudar suas atitudes após se sentir valorizado no projeto e, assim, melhorar sua autoestima. Outros que “têm dificuldade na leitura, na escrita, acabam se desenvolvendo muito mais do que nas aulas convencionais”.

Ademais, os alunos entrevistados espontaneamente mencionaram como o projeto incentiva e desperta o gosto por atuar em equipe. “Eu acho que não existe trabalho aqui na Imprensa Jovem sem ser trabalho em grupo. É que é impossível você fazer uma matéria sozinho. Não que [você] não é capaz, [mas] se torna 15 vezes mais difícil”, diz um deles.

O aspecto da convivência também é ressaltado na fala de um professor a respeito de discussões sobre segurança na internet, cuja introdução foi motivada por situações ocorridas na escola, como a divulgação de vídeos expondo a intimidade de alunos no ambiente digital. Os tópicos abordados nessas conversas incluíram a responsabilidade em não expor indevidamente dados pessoais de outras pessoas, em especial de crianças; a necessidade de se adotar cuidados em conversas realizadas pela internet; e até as ilegalidades que comumente caracterizam a chamada *Dark Web*²¹⁰.

Finalmente, a educação dialógica também está no cerne do que talvez seja a característica educacional mais marcante do Imprensa Jovem. Trata-se de algo que

²¹⁰ De acordo com Felipe Thomaz e colaboradores (2020), a *Dark Web* é a parte da rede mundial de computadores constituída por sites não indexados pelos mecanismos de busca e sites que requerem software especializado, conhecimento específico e autorização para serem acessados. Ela tem ganhado notoriedade por abrigar atividades criminais, vazar informações restritas e servir de refúgio para ativistas.

converge para o que foi chamado pelos entrevistados de “ter voz” e “vez”, “ter autoestima”, “protagonismo”, “participação” ou “autoria” (este último é um conceito-chave nas diretrizes da rede municipal, como já abordamos no Capítulo 5). Aqueles que se engajam nesse fenômeno foram nomeados como “sujeito ativo” ou “ator político”. Contudo, acreditamos que a definição mais clara parte de um dos alunos do grupo focal, que, diferentemente de todos os outros entrevistados, optou pelo termo “**autonomia**” no sentido de “ser dono do que você fala”:

Uma coisa que eu sempre quis ter, na minha vida inteira, era autonomia pelo que eu fazia. [...] saber que pelo menos uma pessoa dentro a minha comunidade ia me ouvir e falar assim: “putz, é verdade”... Foi por isso que eu entrei na rádio [escolar], foi para mostrar que jovem também tem voz, e para mostrar e inspirar os outros também que pensavam igual a mim – ou pensam até hoje – que não é impossível você ter autonomia, você ser dono do que você fala. [...] E eu acho esse trabalho em conjunto entre os jovens que gostam de ser autônomos no que fazem muito incrível e é por isso que eu achei a ideia da Imprensa Jovem tão incrível e eu quis entrar por causa disso.

Segundo um professor, um exemplo de incentivo a essa autonomia e, também, do “significado da Educomunicação” está no fato de que, ao permitir que os alunos elaborem suas produções com liberdade e proporcionar a publicação do seu trabalho²¹¹, o programa estimula a criatividade do aluno e faz com ele se sinta valorizado.

Por exemplo, uma criança que precisa escrever alguma coisa sobre um assunto que ela pesquisou, ou sobre uma pessoa com quem ela teve uma conversa. Essa hora, em que ela vai escrever essa matéria que vai ser publicada, esse é o momento da criança, em que ela vai ser a protagonista daquilo ali. [...] Os olhos da criança [brilham], é sensacional para ela ver aquilo publicado. Ver que aquilo que ela criou ou aquilo que ela pensou, aquilo que ela escreveu está sendo valorizado de alguma forma.

Levando em conta a natureza horizontal do projeto, conforme analisamos anteriormente, um professor constata que cultivar essa autonomia (ele usa o termo “autoria”), é um processo que transforma não só seus alunos, mas também a ele mesmo: “É autoria de pensamento, eles vão se entendendo sujeito autor, eu vou me entendendo enquanto sujeito autor, e eu vou me constituindo neles, então essa relação é recíproca.”

Segundo um formador, o foco da Educomunicação, inclusive, costuma ser no desenvolvimento mais da autonomia (ele fala em “autoestima”) do estudante do que em habilidades, para ele igualmente importantes, relacionadas ao jornalismo e à apreensão da

²¹¹ Ver categoria “Visibilidade” no capítulo anterior.

realidade²¹² – estas, por outro lado, estariam ganhando maior destaque mais recentemente, diante do crescimento do fenômeno da desinformação:

[...] eu sinto que essa é uma visão talvez da Educomunicação mesmo de que quando você põe o estudante nessa condição de repórter, ele não está ali para fazer uma apuração rigorosa, criteriosa, mas para exercitar a alteridade, a empatia, o diálogo com outros autores sociais, ele não está ali com o critério jornalístico. A experiência jornalística, a princípio, é uma desculpa para que ele desenvolva competências socioemocionais, para que ele se coloque diante de autoridades e para que ele participe da sociedade [...]

Os professores demonstram exemplos variados de como a posição privilegiada da autonomia dos alunos, na metodologia do programa, se reflete na prática. Um docente afirma que são os estudantes que propõem e escolhem os temas das produções, além de sugerir formatos: “Professor, vi uma matéria jornalística muito legal, vou te mostrar qual é o formato”; “Professor, olha que legal isso, olha a forma como ele noticia. Será que a gente consegue trazer isso também? Acho que isso vai falar melhor com o jovem”. Outro professor via como “a grandeza” do projeto, a independência dos alunos para criar conforme seu olhar, sendo que ele “não botava a mão” e ia apenas “dando corda”.

Apresentamos a seguir, na Imagem 10, um mapa conceitual para resumir a análise da instância paradigmática do Imprensa Jovem.

²¹² Abordamos esse tópico brevemente ao analisarmos as categorias “Currículo”, no Capítulo 5, e “Estratégias de produção midiática”, no Capítulo 6.

Imagem 10 – Mapa conceitual da análise da instância paradigmática do Imprensa Jovem



Fonte: elaboração própria

No próximo capítulo, procuramos integrar as categorias organizadas sob as três instâncias analíticas em um esquema teórico organizado a partir de uma categoria central.

9 JORNALISMO ESCOLAR EDUCOMUNICATIVO COMO CATEGORIA CENTRAL

Nesse capítulo, encerramos a análise buscando responder aos questionamentos iniciais que motivaram a nossa pesquisa, bem como transformar nossos dados em teoria, para usar a expressão de Strauss e Corbin (2008), de modo a apresentar um modelo conceitual em torno de nossa categoria central: o jornalismo escolar educomunicativo.

9.1 Recapitulação e síntese

Ao longo das análises, duas questões chamaram especialmente nossa atenção por serem transversais às falas dos diversos entrevistados e estarem mais diretamente relacionadas com o problema e o objetivo geral de nossa pesquisa.

A primeira delas é a **adoção de elementos da mídia hegemônica como inspiração e referência** para os projetos de Imprensa Jovem. Com efeito, o formato hegemônico é, sim, expressivo nos projetos contemplados por esta investigação – aqui estamos falando, especificamente, da estética tradicional do telejornalismo da televisão aberta. Haveria, portanto, uma contradição ao considerarmos as raízes históricas da Educomunicação nos movimentos de comunicação popular e educação popular, surgidos como alternativa e resistência contra as estruturas mantidas pelos grupos socioeconômicos dominantes. Entretanto, os resultados da pesquisa mostram que essa característica do programa não é absoluta e deve ser entendida dentro de contextos e momentos específicos.

No início da implementação do IJO, curso importante para disseminar a prática do Imprensa Jovem na rede pública de ensino paulistana, esse formato foi explicitamente escolhido pela coordenação do Núcleo de Educomunicação como estratégia para atrair os alunos e fortalecer sua autoestima e também por se tratar de um formato amplamente conhecido pela sociedade em geral, conforme relataram os formadores. Nas edições seguintes, deixou-se de lado a ênfase nesse modelo. Porém, vários projetos de Imprensa Jovem (coordenados ou não por professores cursistas do IJO) continuaram a observar o padrão tradicional, muito em função dos hábitos de consumo de mídia dos professores e alunos e, eventualmente, sem maiores reflexões a respeito. Em alguns casos, os professores com quem conversamos disseram que a própria entrevista os levou a pensar sobre as referências utilizadas. Como já expusemos

anteriormente, trata-se de um ponto de partida legítimo para a promoção de uma “Educomunicação possível”.

Todavia, o desenrolar de cada projeto tende a conduzir para um afastamento do formato mais hegemônico. Isso ocorre, entre outras razões, devido a uma maior compreensão sobre o paradigma educamunicativo que professores e alunos desenvolvem ao longo do tempo, auxiliados pelo Núcleo de Educomunicação e inspirados pelas produções do Imprensa Jovem em outras escolas, uma “autorreferência” que exerce significativa influência. Docentes mais flexíveis e sensíveis ao repertório dos alunos também costumam acolher elementos que se afastam do telejornalismo, como a estética e a retórica dos vídeos de influenciadores digitais, e até mesmo adentram outras práticas para além do universo midiático, como a representação teatral, com resultados mais criativos e, por que não dizer, iconoclastas.

Recuperando nosso quadro teórico de referência, concluímos que a utilização de modelos mais tradicionais se dá no âmbito de múltiplas (hiper)mediações (MARTÍN-BARBERO, 2018; OROZCO-GÓMEZ, 2005; SCOLARI, 2015), ocorridas em um contexto de convergência midiática (JENKINS, 2009), que constituem espaços nos quais conteúdos da indústria midiática (jornalísticos ou não) são confrontados com toda sorte de referências culturais (provenientes da escola, da família, da comunidade, de usuários “comuns” das mídias sociais, entre outros). Ao elaborar as produções do Imprensa Jovem, grupos de professores e alunos constroem significados a partir das negociações que operam nesses espaços. O resultado influencia e é influenciado pelas visões de mundo de tais grupos, as quais podem se transformar ao longo do tempo, conforme o processo educativo avança e novas interações ocorrem.

Entendemos também que os produtos finais refletem uma lógica trans-hegemônica (BAILEY; CAMMAERTS; CARPENTIER, 2008), em que elementos hegemônicos podem ser incorporados, questionados, reimaginados ou recusados, de forma mais ou menos autônoma e crítica, conforme as circunstâncias em que acontecem as mediações. Nesse sentido, por mais que esses produtos sejam heterogêneos e possam ter, às vezes, aparência de meras imitações ou reproduções, eles possuem uma identidade própria e constituem oportunidade para o exercício da autoria. Finalmente, percebemos que o entendimento dos participantes sobre o que é ou não jornalismo tende a ultrapassar as definições mais tradicionais na medida em que as linguagens de outras práticas midiáticas e artísticas são incorporadas, em direção ao que aparenta ser a consolidação de uma noção expandida de notícia (DORETTO, 2019).

A segunda questão transversal diz respeito a uma **suposta prevalência (ou não) dos aspectos estéticos do jornalismo sobre os metodológicos ou procedimentais**. Em se

confirmando tal prevalência, isso aconteceria devido ao foco na autoestima do aluno e não no seu domínio sobre critérios e ferramentas de apuração. Por um lado, essa seria, em certa medida, uma continuidade da tradição iniciada por Freinet (1974), defensora da expressão livre das crianças, conforme discutimos na fundamentação teórica. Por outro, poderia caber a crítica de que as práticas jornalísticas estariam sendo apropriadas de modo superficial pelo programa. Esse ponto levantou falas divergentes entre os formadores. Porém, considerando o conjunto de relatos, somos da posição de que essa suposta prevalência não se sustentava no conjunto de projetos analisados e, provavelmente, nem no Imprensa Jovem como um todo.

Alunos e professores descrevem como a etapa de pesquisa exercia papel fundamental nas produções, seja pelo desejo de veicular um produto que inspirasse confiança no público, seja pelos benefícios envolvidos em aumentar o conhecimento e estimular o raciocínio. Ainda que existisse certa flexibilidade, a elaboração de pautas ou roteiros baseados em pesquisa prévia era uma prática consolidada, inclusive nas coberturas de eventos. Ao buscar referências para embasar os procedimentos de produção midiática do projeto, os professores nem sempre recorriam a fontes provenientes do jornalismo, mas mesmo nesses casos percebe-se uma concordância com a essência da metodologia clássica da profissão. Em certa medida, parece haver uma semelhança com a prática estadunidense do *scholastic journalism* (TATE; TAYLOR, 2014), mas sem necessariamente acompanhar uma exaltação do jornalismo convencional, visto que, como abordamos na primeira questão transversal, há uma variedade de referências que servem de inspiração e modelo, inclusive não jornalísticas.

De modo geral, no programa, a atenção ao processo talvez fosse maior do que aquela dada ao resultado final, mas o intuito ia além de desenvolver competências socioemocionais do estudante, aclamar seu protagonismo ou estimular sua participação na sociedade. Os educandos eram ciosos da importância de se expressar de modo fundamentado para que outras pessoas pudessem entendê-los e, mais ainda, aprender algo com eles e até admirá-los. A audiência era objeto de especial consideração, tanto em sua parcela mais próxima e concreta (colegas de escola, famílias) quanto na fatia mais intangível, porém ampla (as centenas ou milhares, ou mais, de visualizações recebidas nas mídias sociais). Esse cuidado com uma produção qualificada, que seja comprometida com a sociedade (uma preocupação presente nas falas de professores, alunos e formadores), com função social e ação política, aproxima o jornalismo escolar educacional do jornalismo cívico (MERRITT, 2019). Reflete, também, o esforço coletivo na construção de conhecimento com projeção social, isto é, direcionado a outros interlocutores, seguindo os passos de Kaplún (2014) e seu cassete-fórum.

Um ponto que nos surpreendeu a respeito das opções metodológicas dos professores foi o fato de que, embora todos os entrevistados fossem POEDs (o que era esperado, haja vista a histórica aproximação com docentes dessa área, promovida desde os tempos do Educom.rádio, e o arranjo acadêmico-administrativo da SME/SP, que os favorece a orientar projetos de Imprensa Jovem), quase não houve referência explícita, em seus depoimentos, a elementos conceituais típicos dos movimentos da C&E sob a perspectiva comunicacional tecnológica. A área de Tecnologias para Aprendizagem aparece quando os docentes mencionam os equipamentos disponibilizados e ferramentas tecnológicas adotadas pelo projeto, mas esses aspectos tiveram espaço limitado frente a outros abordados. Apenas a alusão a discussões sobre segurança na internet, feita por um professor, é típica da educação informacional. Nossa pesquisa não fornece explicações para essa priorização, por parte dos educadores, dos conceitos relacionados à perspectiva comunicacional midiática da C&E. Como possível suposição, indicamos a busca por um referencial que seja, ao mesmo tempo, menos funcionalista e instrumental, mais sensível às questões linguístico-culturais (e não apenas às da Didática ou da Psicologia da Aprendizagem) e que viabilize uma abordagem educativa alinhada à noção de complexidade, para usar o termo de Morin (2011).

Portanto, em resposta ao nosso problema de pesquisa, podemos afirmar que as práticas profissionais do jornalismo influenciam as práticas pedagógicas dos projetos de Imprensa Jovem pela seguinte perspectiva: no âmbito estético, os formatos tradicionais funcionam como ponto de partida a partir do qual se somam outros formatos em uma lógica trans-hegemônica, sendo utilizados devido à sua ampla presença no senso comum e à reputação de que ainda gozam – reputação essa que, por sua vez, se converte em valorização da autoestima do aluno; no âmbito metodológico, os procedimentos clássicos de apuração qualificam aprendizagens mais convencionais ao contribuir para desenvolver a cognição e o senso crítico do estudante, além de prepará-lo para reconhecer e desconstruir desinformação.

Com relação agora ao nosso objetivo geral, identificamos os seguintes valores ético-estéticos nas falas dos alunos, professores e estudantes entrevistados:

- a) **Afetividade:** as emoções vivenciadas ao longo do projeto, por professores e alunos, são acolhidas e entendidas como parte do processo de aprendizagem. Os envolvidos procuram estratégias para melhor lidar com as negativas e se valem das positivas para sua motivação pessoal;

- b) **Ampliação do potencial comunicativo**²¹³: o programa almeja que os alunos saibam e consigam se expressar nas situações do cotidiano, tendo clareza e assertividade para apresentar e debater seus pontos de vista ou fazer solicitações;
- c) **Autenticidade**: há uma multiplicidade de referências culturais que podem ser apropriadas na elaboração dos produtos do Imprensa Jovem. O importante é que sejam recombinações de forma livre e criativa, com respeito à identidade dos envolvidos, sem a imposição de um modelo específico;
- d) **Autonomia**: o programa incentiva que o aluno se coloque como ator capaz de intervir politicamente na sociedade, utilizando a comunicação para amplificar sua voz e conquistar reconhecimento. Dentro do projeto, esse valor se traduz em cultivar a independência dos estudantes e respeitar suas tomadas de decisões;
- e) **Confiabilidade**: espera-se que o aluno saiba procurar ativamente fontes abastecidas com informação produzida por especialistas e profissionais, tendo cautela com conteúdos das mídias sociais, e consiga inspirar credibilidade junto ao público;
- f) **Convivência**: são estimuladas interações entre os participantes do projeto, sempre pautadas no respeito, criando oportunidades para o exercício de habilidades necessárias ao trabalho em equipe, como as de negociação;
- g) **Criticidade**: o programa incentiva que o aluno adote uma postura reflexiva permanente diante do que consome e também do que expressa. Isso inclui saber identificar a linha editorial de um veículo, ter equilíbrio ao escrever uma matéria e diversificar seu repertório cultural;
- h) **Dialogicidade**: uma das principais metas da comunicação no Imprensa Jovem é promover a criação comum de significado, isto é, lograr um ambiente em que professores e alunos falam e ouvem, aprendendo juntos, em contraposição a uma concepção bancária de educação;
- i) **Horizontalidade**: no ideal de relação professor-alunos do programa, o docente assume o papel de estimular e facilitar a geração e execução de ideias pelos estudantes; quanto à relação alunos-alunos, espera-se que eles se engajem em momentos de aprendizagem colaborativa;
- j) **Intencionalidade educativa**: valor intrínseco à educação formal, estabelece como objetivo permanente desenvolver práticas de leitura e escrita (de palavras e do

²¹³ Potencial comunicativo, aliás, é um conceito-chave para a Educomunicação, presente na própria definição do paradigma.

mundo, na terminologia freiriana) e garantir as condições para que o aluno aja de forma consciente e refletida;

- k) **Responsabilidade:** uma maior autonomia acarreta também assumir deveres e obrigações e responder pelas consequências de seus atos, o que é considerado parte importante do amadurecimento dos alunos;
- l) **Visibilidade:** publicar e divulgar os produtos finais é uma etapa essencial da metodologia do Imprensa Jovem por alcançar grupos específicos e a sociedade em geral, de modo a fortalecer vínculos e favorecer que os alunos se sintam valorizados.

Procuramos definir esses valores de forma sucinta e didática, para fins de melhor compreensão. Admitimos que a delimitação entre eles não é estanque e que os significados se entrelaçam. No entanto, acreditamos que essa listagem oferece um panorama apropriado das principais subjetividades em questão no programa.

Ao longo da análise, quando apresentamos esses valores como categorias de análise, nós atribuímos cada valor a uma única instância analítica. Outras relações poderiam ter sido feitas, conforme esclarecemos no início do Capítulo 6. Dito isso, percebemos que a maioria dos valores identificados é tributária, sobretudo, da Educomunicação. Essa constatação nos parece razoável, na medida em que a razão de ser da adesão do programa ao paradigma está, justamente, em seu caráter norteador. Embora também incuta valores próprios ao Imprensa Jovem, em especial a intencionalidade educativa, o papel da escola estaria mais em “conformar” o ecossistema comunicativo, a partir de elementos que já estão postos (como o espaço da sala de aula, os componentes curriculares e a composição das turmas), enquanto ao jornalismo caberia oferecer recursos e ferramentas para estruturar as atividades dos projetos.

Ainda a respeito de ecossistema comunicativo, entendemos que nosso trabalho não estaria completo sem traçar um mapa de mediações para concluir o alicerce que sustenta a definição de nossa categoria central. Livremente inspirados na cartografia barberiana (MARTÍN-BARBERO, 2018), retomamos nossa análise em busca de distinguir os vários espaços em que podem ocorrer práticas socioculturais de comunicação. Nesse sentido, equivaleriam às mediações os valores já apresentados e os seguintes processos:

- a) **Mediação do professor:** atuação para salvaguardar a intencionalidade educativa do projeto por meio da orientação e motivação dos alunos, com vistas ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades cognitivas e socioemocionais;

- b) **Formação continuada do professor:** atualização permanente a partir de cursos livres e outros recursos, incluindo formações oferecidas pela SME/SP;
- c) **Estratégias de implementação:** procedimentos administrativos e de organização geral do projeto, como seleção de alunos e escolha de formatos;
- d) **Estratégias midiáticas:** linguagens e procedimentos que conduzem o processo até o produto final e constituem o cerne do programa;
- e) **Estratégias tecnológicas:** competências técnicas necessárias para dominar o uso dos equipamentos utilizados na produção midiática;
- f) **Interação com outros projetos:** iniciativas além do Imprensa Jovem contribuem para a incorporação de aprendizagens não previstas inicialmente.

Agregam-se ao mapa os atores humanos, tanto individuais (professor coordenador do projeto; alunos; outros professores; ex-alunos; indivíduos externos à escola; formadores; gestores) quanto coletivos e mais indefinidos (comunidade escolar; famílias; outras escolas; sociedade em geral). Completam o mapa os atores não humanos, sejam eles tangíveis (equipamentos; infraestrutura física, na forma de espaços da escola ou externos; suportes midiáticos físicos, nos casos, por exemplo, do jornal impresso e do jornal mural) ou intangíveis (repertório cultural dos participantes; plataformas digitais para hospedagem e compartilhamento de conteúdo; linguagens midiáticas; diretrizes educacionais)²¹⁴.

Todos esses atores, processos e valores constituem o ecossistema comunicativo no qual se baseia o **jornalismo escolar educomunicativo**: prática pedagógica inserida nas lógicas específicas da educação formal, influenciada estética e metodologicamente por linguagens e procedimentos do jornalismo combinados aos de outras referências midiáticas, que se norteia pelo paradigma da Educomunicação para a promoção da educação dialógica e o uso da mídia como objeto de leitura crítica e forma de expressão.

Com essa síntese, procuramos consumir uma generalização analítico-teórica (conceito discutido na introdução do nosso trabalho) que permita extrapolar as conclusões de nosso estudo focado no Imprensa Jovem para outros casos semelhantes. Sabemos das especificidades que distinguem o programa de outras ações, mas também reconhecemos que essa iniciativa ocupa papel singular dentro da história da Educomunicação, tendo se tornado modelo e inspiração, posição compartilhada por entrevistados e confirmada pelo estado da arte. Por isso,

²¹⁴ Nosso mapa também poderia ter assumido a forma de uma “orquestra”, conforme o modelo de Marciel Consani (2008), na qual teríamos as seguintes correlações aproximadas: atores humanos como agentes, atores não humanos como espaço e objeto, valores como objetivos, processos como fluxos e resultados.

acreditamos que o construto teórico resultante da interpretação dos dados de nossa pesquisa empírica, amparado pela literatura consultada, é robusto o bastante para fornecer proposições que ajudem a iluminar futuros trabalhos com temática similar, mesmo que com objetos empíricos distintos.

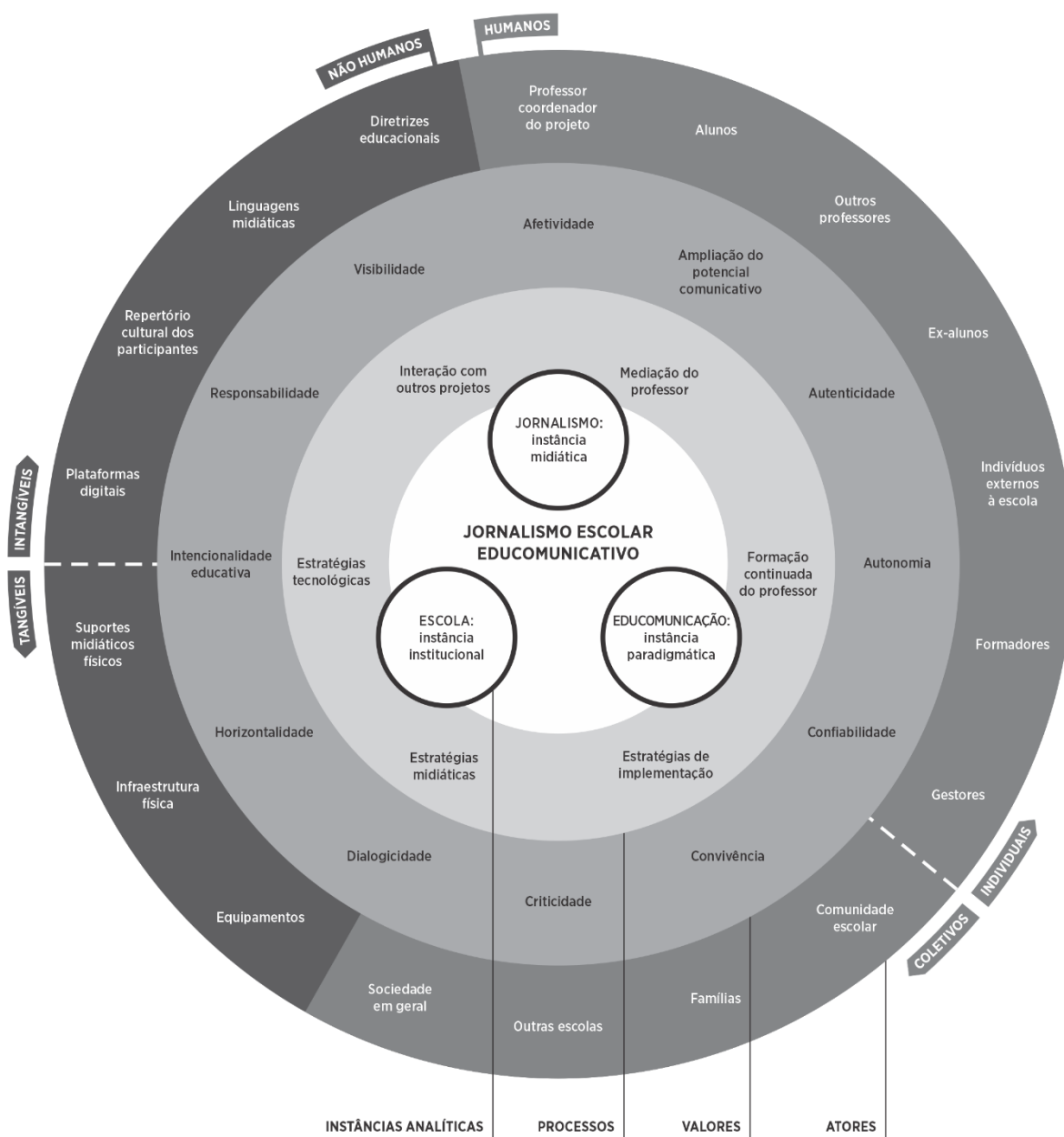
A seguir, na Imagem 11, apresentamos uma representação gráfica desse ecossistema, que aqui assume a forma de uma **mandala** (“círculo”, em sânscrito), imagem presente na tradição budista tibetana, a qual, como afirma C. G. Jung (2000, p. 353), um dos responsáveis pela sua popularização no pensamento ocidental contemporâneo, tem como base um centro “com o qual tudo se relaciona e que ordena todas as coisas”, a partir do qual irradiam círculos que excluem o exterior e mantêm coeso o interior. Escolhemos esse formato para demonstrar que não há uma hierarquia predefinida entre as dimensões representadas (instâncias analíticas, processos, valores e atores). Os conceitos que constituem a mandala são apresentados sem contornos entre eles, o que é proposital: queremos demonstrar, assim, que são macroconceitos, na terminologia de Morin (2011), definidos por seu núcleo e não por suas fronteiras, conforme já havíamos mencionado na introdução dessa pesquisa.

Devemos registrar, também, nossa inspiração na figura produzida por Lígia Almeida (2016, p. 9), que mostra a formação de sentido individualizada dentro de um ecossistema comunicativo, e a semelhança com a *multiliteracy mandala* proposta por Kathleen Tyner (2011, p. 3), que só viemos a conhecer posteriormente à elaboração de nossa proposta e que explora:

[...] a ideia de que as pessoas se envolvem com a *literacy* por diferentes caminhos, por exemplo, como produtores, membros do público, distribuidores, [por] várias perspectivas culturais e que, quanto mais atributos de *literacy* tiverem à sua disposição, mais profundo será o significado e mais oportunidades terão para usar suas habilidades de *literacy* para capital social, na medida em que trocam de discursos no mundo fora do texto²¹⁵.

²¹⁵ No original: “[...] the idea that people engage with literacy through different pathways, e.g., as producers, audience members, distributors, various cultural perspectives and that the more literacy attributes they have at their disposal, the deeper the meaning and the more opportunities they have to use their literacy skills for social capital as they switch discourses in the world outside the text.”

Imagem 11 – Ecosistema comunicativo do jornalismo escolar educomunicativo



Fonte: elaboração própria

Na segunda e última parte da discussão de nossos resultados, apresentamos recomendações alicerçadas em nossas descobertas.

9.2 Recomendações

A fala de um dos professores, já no encerramento da entrevista, nos fez lembrar do compromisso do pesquisador em retornar para o sociedade o conhecimento produzido ao longo de sua investigação (sobretudo quando essa pesquisa recebe financiamento público):

Eu me coloco sempre à disposição para falar, porque eu não sou pesquisador e eu acredito que precisam ter pesquisadores aí justamente para produzir, destrinchar e produzir um material que possa servir para outras pessoas. Eu acho muito importante, acredito nisso. Eu estou ali no chão da escola e eu estou vendo com os meus olhos algumas coisas que são legais e se tem alguém pesquisando sobre isso, a gente alinha a nossa fala, eu mostro aquilo que eu estou vendo ali para que alguém consiga esclarecer, elucidar, apontar coisas que sejam importantes para o desenvolvimento da educação. Eu acho que é isso mesmo.

Yin (2016, p. 217) ensina que alguns estudos incluem pedidos de ação após a interpretação dos dados, normalmente na forma de sugestão de mudanças: “Muitos estudiosos creem que um papel aceitável da pesquisa em ciências sociais é coletar e apresentar evidências que sustentem ou contestem posturas políticas”.

Inspirados por essa lição do autor e pelo depoimento do professor, procuramos concluir nossa análise articulando publicamente algumas sugestões endereçadas aos gestores e professores responsáveis pelos projetos de Imprensa Jovem – e, no que couber, de iniciativas de jornalismo escolar educacional de outras redes de educação – com o intuito de estabelecer melhorias incrementais que poderiam auxiliar o programa a atingir as metas às quais se propõe e a fortalecer os valores que norteiam suas ações.

A primeira recomendação é **institucionalizar processos de preservação e aprimoramento do saber acumulado que subsidia o programa na perspectiva educacional**. Trata-se de um ponto que ressoa a preocupação dos formadores com a coerência entre teoria e prática nas ações dos projetos, como abordamos ao analisar a categoria “Epistemologia” (da Educação). Os relatos apontam que a coordenação do programa também estava atenta a essa questão e zelava por isso na formulação de editais de credenciamento dos ministrantes de cursos.

Uma medida já existente que vai ao encontro do proposto neste tópico é a “mídioteca” que serve como repositório do material didático das formações. Porém, os entrevistados destacam a dificuldade para manter o conteúdo atualizado e a carência de padrões para sistematização desse material.

Embora a produção do NCE e de outros centros de pesquisa com atuação em Educomunicação tenham provido e continuem a prover referências acadêmicas adequadas para embasar os trabalhos do Imprensa Jovem, as diretrizes a serem obrigatoriamente observadas no projeto não são determinadas pela academia e, sim, pela legislação e normas relacionadas. Haveria, dessa forma, uma margem ampla para, eventualmente, gestores e formadores com uma cosmovisão distinta que viessem a assumir o programa o direcionarem rumo a um afastamento dos seus valores atuais. Essa situação nos parece especialmente plausível nas eventualidades de disputas políticas internas (entre tendências distintas dentro da SME/SP) ou externas (a eleição, em nível municipal, de um grupo desfavorável ao paradigma educacional).

A manutenção cuidadosa e estruturada de uma memória epistemológica do Imprensa Jovem poderia se dar de forma semelhante ao que já é realizado em outros âmbitos da Secretaria; por exemplo, com a promoção de seminários junto a integrantes das comunidades escolares, para formulação coletiva de prioridades e concepções, e publicação de notas técnicas e livros com orientações teóricas e não apenas técnicas²¹⁶. A ocorrência sistemática desses processos e produtos poderia municiar a redação de portarias e instruções normativas mais assertivas, bem como possíveis revisões da lei e decreto de regulamentação da Educomunicação como política pública municipal, e contribuir para que o programa não fosse descaracterizado no longo prazo.

Para projetos fora da rede pública paulistana, essa recomendação se aplicaria em seus termos mais gerais, isto é, no que se refere à importância de implementar, de forma periódica e organizada e com a participação de alunos, professores, gestores e técnicos, a publicação de normas e orientações alinhadas com o estado da arte da produção científica sobre Educomunicação.

A segunda recomendação é **ampliar o alinhamento do programa ao currículo e fortalecer sua presença nas aulas regulares**. Trata-se de uma oportunidade levantada nas entrevistas com os formadores e uma necessidade apontada por professores. Ainda que a portaria que define normas complementares ao Programa Imprensa Jovem preveja a possibilidade de realização dos projetos em horário regular de aula, a maioria das implementações ocorre no contraturno. Isso contribui para que as atividades do programa se afastem, em certa medida, do universo estritamente pedagógico.

²¹⁶ Aqui, nossa inspiração declarada é no processo de implantação do Programa Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

Resgatar esse vínculo com os componentes curriculares não significa impor limitações aos projetos ou voltar a um formato tradicional de educação. Pelo contrário, trata-se de perspectivas amplas e abertas a todos os envolvidos: para o professor regente de turma ou disciplina, que pode se valer de metodologias baseadas na educação dialógica para a mediação dos processos de ensino-aprendizagem; para o professor coordenador do projeto (seja ele o próprio regente, POED ou outro professor integrador) que, ao respaldar seu trabalho em diretrizes curriculares, obtêm maior segurança para realizá-lo; e para os alunos, que têm a oportunidade de desenvolver, para além de habilidades de leitura crítica e expressão criativa, competências cognitivas de ordem mais geral, ou seja, formas de aprender mais autônomas e enriquecedoras.

Outra possibilidade de estreitar relações entre o programa e o currículo, conforme foi sugerido nas entrevistas com professores, está em aproveitar produções do Imprensa Jovem como recurso didático. A qualidade dos produtos usados com esse fim é assegurada tendo em vista a responsabilidade e a credibilidade como valores (já pormenorizados anteriormente) colocados em prática pelos autores. Além disso, consumir essas produções pode motivar os alunos que não participam do projeto a se envolver com ele, gerando um círculo virtuoso.

A terceira recomendação é **qualificar o repertório de referências midiáticas do programa, incluindo exemplos diversificados provenientes do jornalismo**. Na fala dos professores, formadores e alunos, a crítica (sem significar rejeição) às produções da grande mídia é quase uníssona: são apontadas falhas que vão das distorções da cobertura à falta de maior compromisso social. Por outro lado, alternativas a esse tipo de jornalismo praticamente não são citados.

Os professores manifestam o empenho em oferecer outras possibilidades de consumo midiático aos estudantes, mas esse ponto parece ter sido pouco desenvolvido nas atividades dos projetos. A referência mais notória em termos de linguagem, além do telejornalismo tradicional, são os projetos produzidos por outras escolas do programa, de modo que o resultado pode soar endógeno.

Acreditamos que seria proveitoso para o programa incorporar exemplos provenientes do jornalismo independente, comunitário ou alternativo, seja pelas raízes históricas em comum com a Educomunicação, seja pela defesa de causas ou vínculos a movimentos sociais que não

ocorrem em veículos hegemônicos. Os formadores e a coordenação do programa seriam essenciais na curadoria desses exemplos, de modo a facilitar o uso deles pelos professores²¹⁷.

Também é preciso levar em conta a bagagem cultural que os próprios alunos trazem para o projeto, que contribui, inclusive, para trazer mais criatividade e inovação às produções do Imprensa Jovem. Aqui, o papel do professor está em apoiá-los não só na valorização, mas também no enriquecimento desse saber midiático, às vezes muito apoiado em “modismos”, como diz um docente. As manifestações culturais das próprias comunidades em que estão inseridas as escolas, algo também sugerido nas entrevistas, podem contribuir com isso.

A quarta e última recomendação é **ampliar a aproximação do programa com instituições e profissionais do jornalismo**. Esse tópico está diretamente relacionado com o anterior. Percebemos que, além da pouca variedade de referenciais jornalísticos, a presença do conhecimento proveniente de especialistas ou profissionais desse campo é limitada, em favor de saberes originários da Educomunicação (ainda que haja sobreposição entre eles) ou mesmo da Pedagogia. Alguns docentes conseguiram promover avanços nesse sentido com a organização de visitas técnicas ou o convite a jornalistas para palestrar na escola.

Ainda que o olhar educ comunicativo esteja no âmago mais profundo do programa e seja imprescindível para não o descaracterizar, conforme explicamos na primeira recomendação, percebemos haver pouco diálogo dos representantes desse paradigma com atores vinculados à imprensa formal. A área do jornalismo está em transformação, assim como várias outras na contemporaneidade, e seria conveniente que os participantes do Imprensa Jovem se mantivessem inteirados dessas mudanças justamente para que não corressem o risco de tomar por base (ao menos não excessivamente) modelos anacrônicos, ainda sedimentados no senso comum – novamente, estamos nos referindo principalmente a uma concepção de telejornalismo tradicional prevalente ao longo de décadas e da qual mesmo veículos hegemônicos, aos poucos, começam a se afastar.

O envolvimento de jornalistas em certas etapas do programa poderia não só colaborar para que educadores e educandos entrassem em contato com linguagens e procedimentos mais diversificados, em linha com a recomendação anterior, como também abrir uma via de comunicação no sentido inverso, criando ou aumentando espaços em veículos de imprensa para acolher a participação de estudantes (e mesmo professores), o que certamente reforçaria o

²¹⁷ Mais recentemente, após o período de recorte da pesquisa, um passo concreto nesse sentido foi dado por meio da parceria entre o Núcleo de Educomunicação da SME/SP e veículos parceiros especializados em jornalismo para crianças, conforme abordamos no Capítulo 4.

desenvolvimento de valores como autonomia, visibilidade e responsabilidade, entre outros do Imprensa Jovem.

Esperamos, enfim, que essas recomendações possam contribuir para o aprimoramento contínuo do Programa Imprensa Jovem e inspirar o planejamento, implementação e gestão de outras iniciativas de jornalismo escolar educacional.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esta pesquisa, tornamos a olhar para as circunstâncias que deram origem a ela e, dessa forma, constatamos que certas concepções de autores que nos precederam, além das nossas próprias concepções iniciais, não capturaram suficientemente a complexidade que constitui as práticas pedagógicas educacionais que fazem uso das linguagens e procedimentos do jornalismo, em geral, e o Programa Imprensa Jovem, em particular. Temos, assim, conforme detalhamos a seguir, uma refutação parcial para ambas as nossas hipóteses (que eram, na dimensão estética, que as mídias tradicionais exerceriam uma influência significativa nas ações escolares educacionais e, na dimensão procedimental, as rotinas de produção do fazer jornalístico teriam uma repercussão apenas limitada e superficial).

A respeito da primeira hipótese, os resultados da nossa investigação permitem dizer que as produções hegemônicas são apropriadas, como referencial, de maneira heterogênea entre os projetos, mas progressivamente mais crítica à medida que cada um deles avança além das etapas iniciais de implementação. Ao combinar a estética tradicional com outras, jornalísticas ou não, provenientes sobretudo dos influenciadores digitais, o padrão dominante é questionado e transgredido. A motivação para tanto não vem de um repúdio ou vontade de protestar, mas sim de um estímulo à criatividade e uma busca por identidade própria. O modelo trans-hegemônico também é um modo de sutilmente atrair o público por meio de uma aparência conhecida, para na sequência desconstruí-la e apresentar essa audiência a um formato próprio, que vai consolidando assim o Imprensa Jovem como uma referência midiática reconhecida pela sociedade.

Com relação à segunda hipótese, percebemos nos relatos a importância e os esforços de aprendizagem que professores, formadores e alunos dedicam aos procedimentos de apuração jornalística, reconhecendo a pertinência pedagógica de utilizá-los como ferramentas de construção de conhecimento, dentro ou fora da escola. Ainda que o sistema de valores da Educação estabeleça outras prioridades, como viabilizar que os sujeitos sejam atores políticos capazes de interferir na sociedade, o domínio de metodologias técnicas do jornalismo ocupa, no Imprensa Jovem, um papel essencial para que os educandos compreendam, com maior profundidade e criticidade, os mecanismos por trás de qualquer produção midiática (profissional ou amadora, comprometida ou não com evidências da realidade) e consigam se expressar com maior embasamento.

Assim, entendemos que o jornalismo escolar educomunicativo, na forma como é empreendido pelo Programa Imprensa Jovem, possui, em termos de processos, atores e valores, como discutido ao longo dos últimos capítulos, características marcantes o suficiente para distingui-lo de outras iniciativas de jornalismo escolar e de outras práticas pedagógicas educomunicativas.

Todavia, reconhecemos as limitações de nosso estudo, decorrentes de contingências relacionadas em grande parte à pandemia, que alteraram a dinâmica até então estabelecida pelo programa. Acreditamos que acompanhar *in loco* as atividades dos projetos nas escolas e organizar grupos focais com estudantes de todas elas, para além de entrevistar seus professores coordenadores, poderia trazer esclarecimentos que enriqueceriam nossos achados e qualificariam o esquema teórico que criamos, reiterando ou corrigindo certos pontos de nossas conclusões. Do mesmo modo, cremos que a inclusão, na coleta de dados, dos produtos midiáticos elaborados no âmbito de cada projeto, que poderiam ser confrontados com os relatos fornecidos pelos entrevistados, permitiria avançar rumo a uma maior compreensão sobre os discursos resultantes da construção de conhecimento, pelos alunos, a partir de temáticas diversas. Um passo ainda mais além seria pensar em como esses produtos são entendidos por outros educandos que os consomem, ou seja, exercem papel de audiência. Isso certamente contribuiria para uma generalização empírico-analítica mais robusta. Entretanto, exigiria ampliar o escopo da pesquisa, inclusive com novas técnicas de análise, para além da viabilidade propiciada pelas atuais circunstâncias.

Outra limitação diz respeito à amostragem do objeto. O programa que selecionamos é reconhecido nacional e internacionalmente, integrante de uma rede de ensino que comporta centenas de escolas da Educação Básica do maior município do Brasil em termos de PIB e população. Ele também herdou do Educom.rádio, projeto responsável por introduzir a Educomunicação nessa mesma rede (e pioneiro em fazê-lo no âmbito da educação formal, no Brasil) há mais de duas décadas, o estabelecimento de ecossistemas comunicativos dialógicos, com atores iniciados em práticas midiáticas de expressão cultural e conhecedores das abordagens e ideias preconizadas pelo paradigma. Nesse sentido, tivemos a oportunidade de analisar uma iniciativa de referência para outros projetos educomunicativos, devido às condições favoráveis em que se desenvolveu.

Estamos cientes de que as redes de outros municípios e em outras esferas (estadual, federal ou particular) podem não ser tão privilegiadas em termos de recursos conceituais, técnicos, pedagógicos, humanos e financeiros. Acreditamos que a generalização dos resultados

obtidos em nossa análise deve ser entendida dentro desse contexto, de modo que uma possível extrapolação dos achados, para outros objetos de estudo, precisaria mirar mais os valores e fundamentos da ação educacional do que as circunstâncias materiais e práticas em que esta se realiza.

Temos a expectativa de que estudos futuros a respeito do jornalismo escolar educacional possam se debruçar sobre objetos empíricos diferentes, como projetos desenvolvidos em escolas de outras redes de educação, públicas ou privadas, de modo a verificar em que medida o fenômeno aqui descrito ocorre também em outros espaços do ensino formal e quais variações poderiam ser incorporadas ao conceito. Mesmo uma pesquisa com foco no Imprensa Jovem poderia se aprofundar em aspectos que apenas tangenciamos em nossa investigação ou que fogem do seu escopo, como a influência das formações na condução do professor ou os impactos da visibilidade do programa para seus participantes.

Em suma, em que pese os obstáculos encontrados ao longo da investigação, acreditamos que, inspirados pelo ideal da cartografia barberiana, tivemos êxito em traçar um “mapa noturno” que, dos pontos de vista teórico e empírico, não declara certezas, mas oferece pistas que sinalizam caminhos aos interessados em se aprofundar nas temáticas aqui exploradas. cremos que nossa maior contribuição seja um panorama, uma visão “de longe”, a partir da qual se abrem inúmeras possibilidades para que seja destrinchado em seus detalhes e minúcias.

REFERÊNCIAS²¹⁸

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2007.
- ABERNATHY, Penelope Muse. **The Expanding News Desert**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2018.
- ADORNO, Theodor W. *A indústria cultural*. In: COHN, Gabriel. **Sociologia da Comunicação**. São Paulo: Pioneira, 1972. p. 287-295.
- AGUADED, Ignacio. *Precisamos de uma revolução educacional para transformar o mundo*. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 97-101, jul./dez. 2016.
- ALA. **Presidential Committee on Information Literacy: Final Report**. Washington, D.C.: ALA, 1989. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: 9 fev. 2023.
- ALMEIDA, Ligia Beatriz Carvalho de. **Projetos de intervenção em educação**. v. 1.6. Campina Grande: [s.n.], 2016.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Informática e formação de professores**. [Brasília: ProInfo/MEC, 1999].
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- ALVES, Patricia Horta. **Educom.rádio: uma política pública em educação**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp113692.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- ALZAMORA, Geane Carvalho; ZILLER, Joana. *A dinâmica associativa das mídias sociais: semiose e convergência*. **Teclogos**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 114-130, jul./dez. 2013.
- ANDERSON, C.W.; BELL, Emily; SHIRKY, Clay. *Jornalismo pós-industrial: adaptação aos novos tempos*. **Revista de Jornalismo ESPM**, São Paulo, n. 5, p. 30-81, abr./maio/jun. 2013.
- APARICI, Roberto; GARCÍA-MARÍN, David. *Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas*. **Comunicar**, Huelva (Espanha), v. 26, n. 55, p. 71-79, abr. 2018.
- ARAÚJO, Inesita Soares de; CARDOSO, Janine Miranda. **Comunicação e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- ARENDRT, Hannah. **Verdade e Política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1967.
- AS 11 EMENDAS da Constituição dos EUA promulgadas em 1798. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 20 dez. 1998, Mais!, p. 6.

²¹⁸ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

ATKINS, Daniel E.; BROWN, John Seely; HAMMOND, Allen L. **A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities.** [Menlo Park]: The William and Flora Hewlett Foundation, 2007. Disponível em: <https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/ReviewoftheOERMovement.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2021.

ATLAS DA NOTÍCIA. **Digital reduz desertos de notícia:** migração crescente para o digital e redução de desertos de notícias. Versão 5.0. [São Paulo]: Projor, 2022. Disponível em: <https://www.atlas.jor.br/dados/relatorios/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

ATTON, Chris. Introduction: *Problems and positions in alternative and community media.* In: ATTON, Chris (ed.). **The Routledge Companion to Alternative and Community Media.** Londres: Routledge, 2015.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica.* **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 19-28, set./dez. 2009.

BACCEGA, Maria Aparecida. Do mundo editado à construção do mundo. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 1, p. 7-14, set. 1994.

BAILEY, Olga Guedes; CAMMAERTS, Bart; CARPENTIER, Nico. **Understanding Alternative Media.** Nova York: Open University Press, 2008. (Issues in Cultural and Media Studies Series).

BARABÁSI, Albert-László. **Linked:** a nova ciência dos networks. São Paulo: Leopardo, 2009.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARRANQUERO, Alejandro. *Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social.* **Comunicar**, Huelva (Espanha), n. 29, v. 25, p. 115-120, oct. 2007.

BARTHES, Roland. **Mitologias.** 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BATES, A. W. (Tony). **Educar na era digital:** design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. (Coleção Tecnologia Educacional, n. 8).

BAUERLEIN, Monika. *It's Time for Journalism to Stand for Something.* **Mother Jones**, São Francisco, 19 set. 2018. Disponível em: <https://www.motherjones.com/media/2018/09/journalism-that-stands-for-something/>. Acesso em: 3 jan. 2019.

BELL, Emily. *Executive Summary.* In: RASHIDIAN, Nushin et al. **Friend and Foe: The Platform Press at the Heart of Journalism.** Nova York: Tow Center for Digital Journalism, 2018. Disponível em: https://www.cjr.org/tow_center_reports/the-platform-press-at-the-heart-of-journalism.php. Acesso em: 3 jan. 2019.

BELL, Emily; OWEN, Taylor. *A imprensa nas plataformas:* como o Vale do Silício reestruturou o jornalismo. **Revista de Jornalismo ESPM**, São Paulo, n. 6, p. 48-83, jul./dez. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. *Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações*. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 31-58.

BELTRÃO, Luiz. **Folkcomunicação: um estudo dos agentes e dos meios populares de informação de fatos e expressão de ideias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BERGER, Guy. *Foreword*. In: IRETON, Cherilyn; POSETTI, Julie (eds.). **Journalism, 'Fake News' & Disinformation: Handbook for Journalism Education and Training**. Paris: UNESCO, 2018. p. 7-13.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. *Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 9-26.

BNE IMPRENSA JOVEM. *Imprensa Jovem cria campanha no Setembro Amarelo*. In: SME Portal Educacional. São Paulo, 4 set. 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/imprensa-jovem-cria-campanha-no-setembro-amarelo/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. **Como fazer Teologia da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BONINI, Adair. *Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.

BONINI, Adair. *O jornal escolar como mídia contra-hegemônica – jornalismo de escola não modelado pelo jornalismo comercial dominante*. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 17, n. 2, p. 165-182, maio/ago. 2017.

BORDENAVE, Juan Díaz. *Democratización de la Comunicación, Democratización de la Educación*. **Chasqui – Revista Latinoamericana de Comunicación**, Quito, n. 5, p. 14-24, out./dez. 1982.

BORGES, Ana Gabriela Simões. **Do “analógico” ao digital: um estudo sobre o Projeto Ler e Pensar à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BOURDIEU, Pierre. *Algumas propriedades dos campos*. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

BOURDIEU, Pierre. *Compreender*. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-713.

BOYD, danah. **Faceted Id/entity: Managing representation in a digital world**. 2002. Thesis (Master of Science) – Program in Media Arts and Sciences, School of Architecture and Planning, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge (EUA), 2002.

BRAGALE, Christine Nyirjesy. *Alfabetização jornalística quer construir apreço por imprensa livre e de qualidade, explica convidada do II Congresso Internacional*. In: ABPEDUCOM. São Paulo, 5 nov. 2018. Entrevista a Felipe Saldanha. Disponível em: <http://www.abpeducom.org.br/alfabetizacao-jornalistica-quer-construir-apreco-por-imprensa-livre-e-de-qualidade-explica-convidada-do-ii-congresso-internacional/>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação/Ministério da Justiça: UNESCO, 2007.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 21 ago. 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Informativa do Ideb 2021**. Brasília: INEP, 2021b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil**. Brasília, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Cadernos Pedagógicos Mais Educação: Comunicação e Uso de Mídias**. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: SEB/MEC 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. Brasília: SEB/MEC, 2011b.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação**. Brasília: MMA, 2008.

BRUNS, Axel. *Producership: towards a broader framework for user-led content creation*. In: ACM SIGCHI CONFERENCE ON CREATIVITY & COGNITION (C&C '07), 6., 2007, Washington, D.C. **Proceedings** [...]. Nova York: Association for Computing Machinery, 2007. p. 99-106.

BUCKINGHAM, David. *A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história*. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 73-83, jan./jun. 2016.

BUCKINGHAM, David. *Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media?*. **Nordic Journal of Digital Literacy**, Oslo, v. 1, n. 4, p. 263-277, dec. 2006.

BUCKINGHAM, David. *Media literacy policy in Europe: where are we going?*. **David Buckingham**, Londres, 18 maio 2018. Disponível em: <https://davidbuckingham.net/2018/05/18/media-literacy-policy-in-europe-where-are-we-going/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BUCKINGHAM, David. *The trouble with 'information literacy'*. **David Buckingham**, Londres, 4 jan. 2023. Disponível em: <https://davidbuckingham.net/2023/01/04/the-trouble-with-information-literacy/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BUZATO, Marcelo E. K. *Letramentos Multimodais Críticos: Contornos e Possibilidades*. **Crop**, São Paulo, n. 12, p. 108-144, 2007.

CAIN, Susan. **O poder dos quietos**: como os tímidos e introvertidos podem mudar um mundo que não para de falar. Trad.: Ana Carolina Bento Ribeiro. Rio de Janeiro: Agir, 2012.

CANAL RELOAD. **Relatório Reload + Énois**. [S.l.], out. 2020. Disponível em: <https://enoisconteudo.com.br/wp-content/uploads/2020/10/pesquisa-reload.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

CANARIS, Claus-Wilhelm. **Pensamento Sistemático e conceito de Sistema na Ciência do Direito**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2002.

CAPES. **Documento de Área**. Área 31: Comunicação e Informação. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/comunicacao-pdf>. Acesso em: 6 fev. 2023.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEIPE/EBAPE/FGV. **O Currículo da Cidade de São Paulo**: uma experiência de atualização e implementação curricular para o Ensino Fundamental a partir da BNCC. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/52812.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

CELOT, Paolo; PÉREZ-TORNERO, José Manuel. **Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels**. Bruxelas: EAVI, 2009. Disponível em: https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC Domicílios 2021. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

CITELLI, Adilson. *Comunicação e educação*: convergências educomunicativas. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 67-85, jul. 2010.

CITELLI, Adilson. *Comunicação e educação: implicações contemporâneas*. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 59-76. (Coleção Educomunicação).

CITELLI, Adilson. **Educomunicação: imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012.

CITELLI, Adilson. *Nota final*. In: CITELLI, Adilson (org.). **Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares**. Ilhéus: Editus, 2021, p. 205-212. (Série “Comunicação e educação”, v. 7).

CLOUTIER, Jean. **A era de Emerec ou a comunicação audio-scripto-visual na hora dos self-media**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

COHEN, Jean L.; ARATO, Andrew. **Civil society and political theory**. Cambridge (EUA): MIT Press, 1992.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva*. In: OS PENSADORES. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 1-39.

COMUNICAÇÃO ABPEDUCOM. “*Educomunicação*” entra para o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. In: ABPEDUCOM. São Paulo, 27 jul. 2021a. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/educunicacao-entra-para-o-vocabulario-ortografico-da-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

COMUNICAÇÃO ABPEDUCOM. *Secretaria Municipal de Educação de São Paulo promove jornada de Aulões de Educomunicação*. In: ABPEDUCOM. São Paulo, 4 out. 2021b. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/secretaria-municipal-de-educacao-de-sao-paulo-promove-jornada-de-auloes-de-educunicacao/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

COMUNICAÇÃO ABPEDUCOM. *Sócio da ABPEducom vence prêmio global da Unesco com programa Imprensa Jovem*. In: ABPEDUCOM. São Paulo, 6 nov. 2020. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/socio-da-abpeducom-vence-premio-global-da-unesco-com-projeto-imprensa-jovem/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

CONHEÇA a Rede Salesiana Brasil. In: REDE Salesiana Brasil. Brasília, [2023]. Disponível em: <https://rsb.org.br/quem-somos>. Acesso em: 26 jan. 2023.

CONSANI, Marciel Aparecido. **Mediação Tecnológica na Educação: Conceito e aplicações**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CORDEIRO, Mauro Soares. **Política educacional, elaboração e continuidade: o programa Educom.rádio nas escolas municipais da capital de São Paulo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CORONAVIRUS Pandemic (COVID-19). In: OUR World in Data. [Oxford, 2023]. Disponível em: <https://ourworldindata.org/coronavirus>. Acesso em: 21 dez. 2021.

COSTA, Adilson Aparecido. **Estudos sobre a teoria e a prática da Educomunicação a partir da experiência na E.E. “Profª Avelina Palma Losso”**: a Geografia no conteúdo do Informativo Avelina. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

COSTA, Elisangela Rodrigues da. **Educomunicação e políticas públicas**: estudo comparativo de educação midiática entre as redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

COSTA, Suéller Oliveira da. **Produção midiática no espaço educativo formal**: análise de projetos autorais desenvolvidos sob a perspectiva da Educomunicação em unidades de ensino do Alto Tietê. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DE LÁ do Interior. [Compositor e intérprete]: Pe. Zezinho, scj. *In*: SOL Nascente Sol Poente. Intérprete: Pe. Zezinho, scj. São Paulo: Paulinas/COMEP, 1990. 1 CD, faixa 3.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

DEMOCRACIA PEDE SOCORRO. **O papel das plataformas digitais na proteção da integridade eleitoral em 2022**. Balanço 1 (setembro 2022). [S.l.]: Sleeping Giants Brasil, 2022. Disponível em: <https://democraciapedesocorro.com/wp-content/uploads/2022/09/O-PAPEL-DAS-PLATAFORMAS-DIGITAIS-NA-PROTECAO-DA-INTEGRIDADE-ELEITORAL-EM-2022-1.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2023.

DEMORI, Leandro. **A vista de lugar nenhum**. Rio de Janeiro, 20 dez. 2018. LinkedIn: leandrodemori. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/vista-de-lugar-nenhum-leandro-demori/>. Acesso em: 3 jan. 2019.

DESAFIO Aprendizagem Criativa Brasil 2019. *In*: MIT Media Lab. Massachusetts, 2019. Disponível em: <https://www.media.mit.edu/projects/desafio-aprendizagem-criativa-brasil-2019/overview/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.

DORETTO, Juliana. *A mídia manipula quem tem cabeça fechada*: adolescentes periféricos e a crítica ao jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 66-77, jan./jun. 2019.

DUARTE, Jorge. *Entrevista em profundidade*. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005, p. 62-83.

DUARTE, Valéria Sousa. **A tríade meio ambiente, comunicação e educação: o projeto de educomunicação socioambiental AmbientAção**. 2014. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto; FERRARI, Adriana Cybele. *Competência Informacional e Midiática: uma revisão dos principais marcos políticos expressos por declarações e documentos*. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, n. especial, p. 213-253, jan./jul. 2017.

DUNÅS, Jon. **Media and Information Literacy in the Nordic Countries**. Estocolmo: Swedish Media Council: NORDICOM, 2013. Disponível em: <https://docplayer.net/1699183-Me-dia-and-information-literacy-in-the-nordic-countries.html>. Acesso em: 24 jan. 2023.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1974.

EDELMAN. **Edelman Trust Barometer 2022: Relatório nacional – Confiança no Brasil – com dados globais**. [S.l.], 2022. Disponível em: <https://www.edelman.com.br/edelman-trust-barometer-2022>. Acesso em: 10 jan. 2023.

EDUCOMUNICADORES criam associação e mobilizam juventude, em Burkina Fasso, África. In: ABPEDUCOM. São Paulo, 30 abr. 2016. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/educomunicadores-criam-associacao-e-mobilizam-juventude-em-burkinafasso-africa/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ESTUDO especial sobre alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Instituto Ayrton Senna, 2016. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Instituto-Ayrton-Senna-Estudos-Inaf2015.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2023.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FERRARI, Ana Cláudia; MACHADO, Daniela; OCHS, Mariana. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FERREIRA, Bruno de Oliveira. *Educomunicação e discursos: a fala do adulto noticiada pelo jovem*. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções**. São Paulo: ABPEducom, 2016, p. 284-294.

FERREIRA, Bruno de Oliveira. **Jornalismo e Educação: Competências necessárias à prática educacional**. Curitiba: Appris, 2022.

FERREIRA, Bruno. *Como a educomunicação ajudou estudantes a refletir sobre desigualdades e resiliência durante a pandemia*. In: BASE EDUCOM. **Anuário 2020**. São Paulo, 22 maio 2021. Disponível em: <https://baseeducom.com.br/blog/como-a-educacao-ajudou-estudantes-a-refletir-sobre-desigualdades-e-resiliencia-durante-a-pandemia>. Acesso em: 3 ago. 2021.

FERREIRA, Bruno. *EDUCOM porta larga para o mundo*. **Magistério**, São Paulo, n. 10, p. 6-8, 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Rev_Magist_10_EDUCOM-web.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

FIGARO, Roseli (org.). **As relações de comunicação e as condições de produção no trabalho de jornalistas em arranjos econômicos alternativos às corporações de mídia**. São Paulo: ECA-USP, 2018.

FOLHA DE S. PAULO. **Manual da redação**. São Paulo: Publifolha, 2010.

FÓRUM Social Mundial. In: FÓRUM Social Mundial Porto Alegre. Porto Alegre, [2020]. Disponível em: <http://forumsocialportoalegre.org.br/forum-social-mundial/>. Acesso em: 28 jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1974.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. *TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia*. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 13, n. 24, p. 67-91, 1995.

GIANNINI, Myrian Clark. **O talk show na escola**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILSTER, Paul. **Digital literacy**. Nova York: John Wiley & Sons, 1997.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, Pedro Gilberto. **A Comunicação Cristã em tempo de repressão: a história da UCBC de 1970 a 1983**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1995.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017a.

- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 3**: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017b.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: 34, 1992.
- GUDYNAS, Eduardo. *Buen vivir*: Germinando alternativas al desarrollo. **América Latina en Movimiento**, Quito, n. 462, p. 1-20, fev. 2011.
- GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1997.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Vol. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- HACK, Alcides Geraldo. **Notícia cidadã**: o telejornal como ferramenta de ensino de ciências. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HALL, Stuart; WHANNEL, Paddy. **The popular arts**. Durham: Duke University Press, 2018.
- HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus**: uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- HARLOW, Summer; Ramón, SALAVERRÍA. *Regenerating Journalism*. **Digital Journalism**, Londres, v. 4, n. 8, p. 1001-1019, 2016.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOBBS, Renee. **News literacy**: what works and what doesn't. Denver, 7 ago. 2010. Disponível em: https://mediaeducationlab.com/sites/default/files/Hobbs%2C%2520NEWS%2520LITERACY%2520AEJMC%25202010_0_0.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2010.
- IANNI, Octávio. *O príncipe eletrônico*. **Perspectivas**, São Paulo, v. 22, p. 11-29, 1999.
- IBGE. *IBGE divulga estimativa da população dos municípios para 2021*. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 27 ago. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31461-ibge-divulga-estimativa-da-populacao-dos-municipios-para-2021>. Acesso em: 6 fev. 2023.

IBGE. *Produto Interno Bruto dos Municípios 2020. Contas Nacionais*, Rio de Janeiro, n. 92, p. 1-15, 2022.

IJUIIM, Jorge Kanehide. **Jornal escolar e vivências humanas**: um roteiro de viagem. Covilhã: LabCom/UBI, 2013.

IMPrensa Jovem cria campanha no Setembro Amarelo. In: DEPARTAMENTO de Comunicações e Artes. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.cca.eca.usp.br/content/imprensa-jovem-celebra-10-anos-camara-municipal-sao-paulo>. Acesso em: 24 ago. 2021.

INICIATIVA pioneira em São Paulo de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) leva case de sucesso para a Suécia. In: REPRESENTAÇÃO da UNESCO no Brasil. [Brasília], 4 out. 2019. Disponível em: http://web.archive.org/web/20191207201540/http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/pioneer_media_and_information_literacy_mil_initiative_in_s/. Acesso em: 16 jan. 2023.

INOVAÇÕES para a qualidade da educação: da gestão à sala de aula. In: UNESCO. Brasília, 19 out. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/patiodigitalproject>. Acesso em: 29 jul. 2021.

IPEA. Mapa das Organizações da Sociedade Civil. **Relatório OSCIP e OS**: Perfil das Organizações Sociais e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público em atividade no Brasil. Brasília, jul. 2020. Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/cms/arquivos/publications/1915-relatorioososcipfinal.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

ITERAÇÃO. In: MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [S.l.]: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/itera%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 21 dez. 2022.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da conexão**: criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Aleph, 2014.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KAPLÚN, Mario. *Uma pedagogia da comunicação*. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014b, p. 59-78. (Coleção Educomunicação).

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **The Critical Media Literacy Guide**: Engaging Media and Transforming Education. Leiden, Boston: Brill Sense, 2019.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. *Toward Critical Media Literacy*: Core concepts, debates, organizations, and policy. **Discourse**, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 369-386, set. 2005.

KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. **The Elements of Journalism**. 3. ed. Nova York: Three Rivers Press, 2014.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LAFLOUFA, Jacqueline. *A coragem da Vox na tentativa de um novo modelo de jornalismo 'explicativo'*. **B9**, São Paulo, 24 abr. 2014. Disponível em: <https://www.b9.com.br/48209/coragem-da-vox-na-tentativa-de-um-novo-modelo-de-jornalismo-online/>. Acesso em: 4 jan. 2019.

LAGO, Claudia; VIANA, Claudemir Edson (orgs.). **Educomunicação e Direitos Humanos: Caminhos da Sociedade Midiática pelos Direitos Humanos**. São Paulo: ABPEducom/NCE-USP/Universidade Anhembi Morumbi, 2015.

LANDOW, George P. **Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica, contemporánea y la tecnología**. Barcelona: Paidós, 1992.

LATOURE, Bruno. **Beware: your imagination leaves digital traces**. Londres, 6 abr. 2007. Disponível em: <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/P-129-THES-GB.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2019.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Salvador: EDUFBA; Bauru: EDUSC, 2012.

LAZARO, João Ricardo Cararo. **A Gestão da Educomunicação no Programa Horizonte Oceânico Brasileiro**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

LEITE, Carina Aparecida. **Educomunicação no ambiente escolar municipal de São Paulo: perspectivas docentes**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão de Projetos Culturais) – Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LIMA, Carlos Alberto Mendes de. *Nas Ondas do Rádio – uma década de educomunicação da rede municipal de ensino de São Paulo*. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIEIRA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções**. São Paulo: ABPEducom, 2016, p. 230-239.

LIMA, Carlos Alberto Mendes; SANTOS, Isabel Pereira dos; SOARES, Maria Salete Prado. *Programa Imprensa Jovem e a educação midiática na rede municipal de São Paulo*. In: CETIC.BR. **TIC Educação 2019: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020, p. 137-145.

- LIVINGSTONE, Sonia. *Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line*. **MATRIZES**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 11-42, jan./jun. 2011.
- LONGO, Júlia de Andrade. **A produção de documentários jornalísticos como práxis para a emancipação social de adolescentes**. 2021. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2021.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. *A teoria barberiana da comunicação*. **MATRIZES**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 39-63, jan./abr. 2018.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. *Mediação e recepção*. Algumas conexões teóricas e metodológicas nos estudos latino-americanos de comunicação. **MATRIZES**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 65-80, jan./abr. 2014.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa em comunicação**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. *Reflexividade e relacionismo como questões epistemológicas na pesquisa empírica em Comunicação*. In: BRAGA, José Luiz; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; MARTINO, Luiz Cláudio (orgs.). **Pesquisa empírica em comunicação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 27-49.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- MACHADO, Daniela. *Quando o jornalismo encontra a sala de aula*. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 6 maio 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/05/quando-o-jornalismo-encontra-a-sala-de-aula.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- MACHADO, Eliany Salvatierra. **Pelos caminhos de Alice: vivências na Educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- MAGISTÉRIO. São Paulo: SME/COPEP, n. 10, 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Rev_Magist_10_EDUCOM-web.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **Comunicação e jornalismo: a saga dos cães perdidos**. São Paulo: Hacker, 2000.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **O capital da notícia**. São Paulo: Ática, 1989.
- MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Desafios culturais da comunicação a educação*. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-61, maio/ago. 2000.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: 3 introduções*. **MATRIZES**, São Paulo, v. 12, n. 1, jan./abr. 2018, p. 9-31.

- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Heredando el futuro: Pensar la educación desde la comunicación*. **Nómadas**, Bogotá, n. 5, p.1-13, 1996.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Retos a la investigación de comunicación en América Latina**. Cali (Colômbia), jul. 1980. Disponível em: http://periodismo.undav.edu.ar/asignatura_cc/csb06_diseno_y_gestion_de_politicas_en_comunicacion_social/material/barbero1.pdf. Acesso em: 7 set. 2020.
- MARTINI, Rafael Gué. **Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola**. 2019. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2019.
- MARTINO, Luís Mauro Sá. **Métodos de pesquisa em Comunicação: projetos, ideias, práticas**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 99-103.
- MASTERMAN, Len. *The Media Education Revolution*. **Canadian Journal of Educational Communication**, v. 22, n. 1, p. 5-14, spring 1993.
- MATEUS, Julio-César; ANDRADA, Pablo; QUIROZ, María-Teresa. *The state of media education in Latin America*. In: MATEUS, Julio-César; ANDRADA, Pablo; QUIROZ, María-Teresa. **Media Education in Latin America**. Londres: Routledge, 2020.
- MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. **História das teorias da comunicação**. 16 ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Edipro, 2019.
- MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. São Paulo: Nacional: Editora da USP, 1972.
- MCMANE, Aralynn. *News literacy & news publishers*. In: **WAN-IFRA**. Frankfurt, 20 fev. 2017. Disponível em: <https://www.wan-ifra.org/articles/2017/02/20/introduction-executive-summary>. Acesso em: 18 fev. 2020.
- MEDIA Education: *The Way to TV Stewardship*. **Communication Research Trends**, Londres, v. 3, n. 2, p. 9-12, 1982. Disponível em: http://cscs.scu.edu/trends/v3/V3_2r.pdf. Acesso em: 28 dez. 2022.
- MEDIA Ownership Monitor Brasil 2017. São Paulo: Intervezes, Repórteres sem Fronteiras, Global Media Registry, 2017. Disponível em: <https://brazil.mom-gmr.org/br/>. Acesso em: 31 jan. 2023.
- MELLO, Luci Ferraz de. **Educomunicação e Práticas Pedagógico-Comunicacionais da Avaliação Formativa no Ensino Básico**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- MELLO, Luci Ferraz de et al. *EducomJT: práticas educomunicativas em salas de aula presencial com uso de tecnologias diversas (Educomunicação através do Periódico Jornal da*

Tarde). *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y COMPETENCIA DIGITAL*, 1., 2011, Segovia. *Actas* [...]. Segovia: Red ConTacto, 2011, p. 1-15.

MEMÓRIA GLOBO. *Cid Moreira*. [Rio de Janeiro], 29 out. 2021. *In: MEMÓRIA Globo*. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/perfil/cid-moreira/noticia/cid-moreira.ghtml>. Acesso em: 5 dez. 2022.

MERCADORES da Dúvida. Direção de Robert Kenner. 2014. 1 vídeo (93 min.), color. Disponível em: <https://archive.org/details/Mercadores.da.Duvida-Documentario.2014>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MERRITT, Davis. *O Civic Journalism / Public Journalism examinado por um de seus criadores*. *Ação Midiática*, Curitiba, n. 17, p. 121-133, jan./jun. 2019. Entrevista a Marcio Fernandes.

MERTON, Robert K. **Sociologia: teoria e estrutura**. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

MORIN, Edgar. *A Entrevista nas Ciências Sociais, na Rádio e Televisão*. *In: MOLES, Abraham A. et al. Linguagem da cultura de massa*. Petrópolis: Vozes, 1973, p. 116-136.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOUTA, Andressa Carreira Luzirão et al. *Memórias em Rede: a afetividade pela cidade sob o protagonismo de jovens na função de repórteres*. *In: VIANA, Claudemir Edson; ALMEIDA, Raíja Maria Vanderlei. O Protagonismo Infantojuvenil nos Processos Educomunicativos*. São Paulo: ABPEducom, 2021, p. 17-33.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma; VIANA, Claudemir Edson; RAMOS, Daniela Osvald. *Uma formação inovadora na interface Educação e Comunicação: aspectos da Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes da USP*. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 218-228, jul./dez. 2017.

NASCIMENTO, Cosmo Luciano do. **Rádio Abrão: Uma experiência em educomunicação**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. **A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform**. [Washington, D.C.: U.S. Department of Education], 1983.

NEPOMUCENO, Fábio Rogério. *Como educar na escola pública: um relato de práticas e observações de práticas de quinze anos em escolas da Prefeitura de São Paulo*. *In: FERREIRA, Bruno de Oliveira; HASLINGER, Evelin; XAVIER, Jurema Brasil. Práticas Educomunicativas*. 1. ed. São Paulo: ABPEducom, 2019.

NEWMAN, Nic (org.). **Reuters Institute Digital News Report 2022**. [Oxford]: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2022.

NEXO. [Informações sobre o Nexó]. Destinatária: Mariana Oliveira. São Paulo, nov. 2017. 1 anexo de mensagem eletrônica.

NONATO, Cláudia; PACHI FILHO, Fernando Felício; FIGARO, Roseli. *Relações de comunicação em novos arranjos alternativos e modelos de produção de notícia*. **Líbero**, v. 21, n. 41, jan./jun. 2018, p. 100-115.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. *A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los*. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 9-29, jan.-jun. 2010.

NYBERG, Amy Kiste. **Seal of Approval: The History of the Comics Code**. Jackson: University Press of Mississippi, 1998.

O EDUCOMUNICADOR: Boletim Informativo do NCE - Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP. São Paulo, n. 24, out./dez. 2004.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-25, maio/ago. 1984.

ONU. *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. In: NAÇÕES Unidas Brasil. [Nova York, 25 set. 2015]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 29 jul. 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC/Rio, 2009.

OPAS. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Brasília, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 21 dez. 2021.

ORESQUES, Naomi; CONWAY, Eric M. **Merchants of doubt: how a handful of scientists obscured the truth on issues from tobacco smoke to global warming**. Nova York: Bloomsbury, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: Recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014. *E-book*.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. *O telespectador frente à televisão*. Uma exploração do processo de recepção televisiva. **Communicare**, São Paulo, v. 5, n. 1, 1º sem. 2005, p. 27-42.

OXFORD DICTIONARIES. **Word of the Year 2016 is....** Oxford (Reino Unido), nov. 2016. Disponível em: <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>. Acesso em: 3 jan. 2019.

PADOVANI, Claudia; NORDENSTRENG, Kaarle. *From NWICO to WSIS: another world information and communication order?*. **Global Media and Communication**, Londres, v. 1, n. 3, p. 264-272, dec. 2005.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PARENTE, Cristiane. *Por que usar o jornal na educação*. In: ANJ. **Jornal e Educação**: da leitura à cidadania. Pesquisa qualitativa sobre os Programas Jornal e Educação. Brasília, 2009, p. 7-14.

PARISER, Eli. **The filter bubble**: what the internet is hiding from you. Nova York: Penguin, 2011.

PAVLIK, John V. *Ubiquidade: O 7.º princípio do jornalismo na era digital*. In: CANAVILHAS, João (org.). **Webjornalismo**: 7 características que marcam a diferença. Covilhã: LabCom/UBI, 2014, p. 159-183.

PELÉ e Mauricio de Souza: Imprensa Jovem entrevista dois Heróis do Brasil. In: **NO AR!** Imprensa Jovem. São Paulo, 20 ago. 2021. Disponível em: <http://noarimprensajovem.blogspot.com/2012/08/imprensa-jovem-entrevista-dois-herois.html>. Acesso em: 24 ago. 2021.

PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). **Pedagogia da comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

PEREIRA, Antonia Alves. **Educomunicação**: um diálogo criativo com a pedagogia de Dom Bosco. Porto Alegre: Fi, 2017.

PÉREZ-TORNERO, José Manuel. *Preface: MIL for Critical and Quality Journalism*. In: MURATOVA, Nozima; GRIZZLE, Alton; MIRZAKHMEDOVA, Dilfuza. **Media and Information Literacy in Journalism**: a Handbook for Journalists and Journalism. Tashkent: Baktria Press, 2019.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. *Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados*. Reelaboraões no setor. **Palavra Clave**, Bogotá, v. 11, n. 2, dez. 2008, p. 367-379.

PIAGET, Jean. *O estruturalismo*. In: MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010, p. 105-139.

PIMENTA, Angela; BELDA, Francisco Rolfsen. *A desordem da informação*. In: PIMENTA, Angela; BELDA, Francisco Rolfsen. **Manual da Credibilidade Jornalística**. São Paulo: Projeto Credibilidade, 2017. Disponível em: <https://www.manualdacidadade.com.br/desinformacao>. Acesso em: 27 jul. 2018.

PINHEIRO, Rose Mara. **Educomunicação nos centros de pesquisa do país**: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo. 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PINTO, Manuel. *Educação para a Comunicação Social*: experiências educativas com o jornalismo em Portugal. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 95-107, jan./jun. 2019. Entrevista a Maria Rehder e Felipe Saldanha.

PIRES, Álvaro P. *Amostragem e pesquisa qualitativa*: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 154-211.

PITANGA, Christiane. **Educomunicação e Jornalismo**: possibilidade de prática educativa para o exercício do jornalismo cidadão. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

POSETTI, Julie; BONTICHEVA, Kalina. **Desinfodemia**: decifrar a desinformação sobre a COVID-19. Resumo de políticas 1. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374416_por.locale=en. Acesso em: 6 fev. 2023.

PRANDINI, Paola Diniz. **Conexão Atlântica**: branquitude, decolonialidade e educomunicação em discursos de docentes de Joanesburgo, de Maputo e de São Paulo. 2022. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

PRENSKY, Mark. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On the Horizon**, [s.l.], v. 9, n. 5, p. 1-6, set./out. 2001.

RAMOS, Pablo. **Tres décadas de Educomunicación en América Latina**: caminos desde el Plan DENI. Quito: OCLACC, 2002.

RASHIDIAN, Nushin; TSIVERIOTIS, George; BROWN, Pete. *Platforms and Publishers: The End of an Era*. In: **COLUMBIA Journalism Review**. Nova York: Columbia University Graduate School of Journalism, 22 nov. 2019. Disponível em: https://www.cjr.org/tow_center_reports/platforms-and-publishers-end-of-an-era.php. Acesso em: 7 fev. 2020.

RATIER, Rodrigo. *Começou: seja bem vindo!* In: RATIER, Rodrigo. **Comunicar para Mudar o Mundo**. [São Paulo], 3 out. 2006. Disponível em: <http://comunicarparamudar.blogspot.com/2006/10/comeou-seja-bem-vindo.html>. Acesso em: 30 nov. 2021.

RÊGO, Ana Regina. *A construção intencional da ignorância na contemporaneidade e o trabalho em rede para combater a desinformação*. **Reciis – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 221-232, jan./mar. 2021. Entrevista a Ana Carolina Pontalti Monari.

REHDER, Maria. **An Educommunication-based approach for the rights of the child**: responding to the challenge of implementing article 12 of the CRC in Guinea-Bissau. 2013. Dissertação (European Master's Degree in Human Rights and Democratisation) – University of Padua, Pádua, 2013.

REHDER, Maria. *Sem deixar ninguém para trás!*. **Magistério**, São Paulo, n. 10, p. 43-49, 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Rev_Magist_10_EDUCOM-web.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

RIBEIRO, Daniel José. **O uso de tecnologias digitais na produção de gêneros textuais jornalísticos por estudantes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

RIBEIRO, Márcio Moretto; ORTELLADO, Pablo. *O que são e como lidar com as notícias falsas*. **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 15, n. 27, p. 71-83, jul. 2018.

- RODRIK, Dani. *Cuidado com os economistas que apoiam os paradigmas da política*. In: **PROJECT Syndicate**. [Nova York], 11 maio 2021. Disponível em: <https://www.project-syndicate.org/commentary/economic-policy-must-abandon-universal-paradigms-by-dani-rodrick-2021-05/portuguese>. Acesso em: 23 dez. 2022.
- ROSA, Rosane. *Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação*. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 20-30, jul./dez. 2020.
- ROSEN, Jay. *The View from Nowhere: Questions and Answers*. **PressThink**, Nova York, 10 nov. 2010. Disponível em: <http://pressthink.org/2010/11/the-view-from-nowhere-questions-and-answers/>. Acesso em: 2 jan. 2019.
- ROSSETTI, Fernando. **Mídia e Escola: Perspectivas para políticas públicas**. São Paulo: Jogo de Amarelinha, 2005.
- ROVAI, Renato. **Um novo ecossistema midiático: a história do jornalismo digital no Brasil**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- SALDANHA, Felipe Gustavo Guimarães. *Alternativos ou independentes? Adesão e rejeição às lógicas tradicional e comunitária no jornalismo nativo digital brasileiro*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIBERCULTURA, 13., 2020, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020, p. 1-20.
- SALDANHA, Felipe Gustavo Guimarães. *Duas décadas de Educomunicação Socioambiental: tendências de práticas sociais em interface com outros campos*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 45., 2022, João Pessoa. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2022, p. 1-15.
- SANTAELLA, Lúcia. *Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano*. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, dez. 2003, p. 23-32.
- SANTOS, Alexsandra Souza. **Tessituras do jornal escolar na prática docente da leitura e da escrita: uma leitura de professoras dos anos iniciais**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SANTOS, Céres; TELES, Edilane Carvalho; SILVA, Francisco de Assis. *Educomunicação nas graduações de Pedagogia e Jornalismo: a experiência do DCH III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*. In: NAGAMINI, Eliana; GOMES, Ana Luisa Zaniboni (orgs.). **Dinâmicas e suportes para conhecer, reconhecer e integrar saberes em Comunicação e Educação**. Ilhéus: Editus, 2017, p. 193-210 (Série Comunicação e Educação, v. 4).
- SANTOS, José Trindade. *Introdução*. In: PLATÃO. **Teeteto**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p. 5-182.

SÃO PAULO (Estado). **Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo**. São Paulo, 20 fev. 2018. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/wp-content/uploads/2019/03/PlanoEstadualdeEducacaoemDireitosHumanos2018.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022. Texto revisado pela Coordenação Geral, com base nas audiências públicas, finalizado em 27 nov. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE - 15, 18 fev. 2009. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: São Paulo, v. 119, n. 34, p. 39, 19 fev. 2009.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 46.211, de 15 de agosto de 2005. Regulamenta o Programa EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio, instituído no Município de São Paulo pela Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 50, n. 154, p. 44, 16 ago. 2005a.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 58, n. 194, p. 1, 11 out. 2013a.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 59.072, de 12 de novembro de 2019. Altera para “Laboratórios de Educação Digital - LED” a denominação dos equipamentos criados pelo Decreto nº 34.160, de 9 de maio de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 64, n. 215, p. 1, 13 nov. 2019.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 59.283, de 16 de março de 2020. Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 65, n. 54, p. 1, 20 mar. 2020a.

SÃO PAULO (Município). Gabinete do Prefeito. Portaria nº 8.083, de 21 de dezembro de 2005. Constitui o Comitê Gestor encarregado da implantação e implementação do Programa EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 50, n. 240, p. 6, 22 dez. 2005b.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004. Institui o Programa EDUCOM-Educomunicação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 49, n. 243, p. 1, 29 dez. 2004.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 52, n. 239, p. 5-13, 27 dez. 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Especial de Comunicação. **Secretaria Municipal de Educação e Universidade Metodista se unem para criar a ‘Revista Imprensa Jovem’**. São Paulo, 16 jul. 2021a. Disponível em: <https://www.capital.sp.gov.br/noticia/secretaria-municipal-de-educacao-e-universidade-metodista-se-unem-para-criar-a-2018revista-imprensa-jovem2019>. Acesso em: 8 dez. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação - Estudantes do Imprensa Jovem poderão publicar reportagens em veículos parceiros da SME. *In: SME Portal Educacional*. São Paulo, 22 fev. 2022. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/estudantes-do-imprensa-jovem-poderao-publicar-reportagens-em-veiculos-parceiros-da-sme/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Comunicado nº 1.165, de 5 out. 2021. Curso “Imprensa Jovem Online – Estudante Mediador dos ODS”. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 66, n. 194, p. 33, 6 out. 2021b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2017a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo Técnico de Formação. Dúvidas frequentes. *In: SME Portal Institucional*. São Paulo, 23 jun. 2021c. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coordenadoria-pedagogica-coped/ntf/duvidas-frequentes/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo Técnico de Currículo. Núcleo de Educomunicação. **Educomunicação Formação**. São Paulo, 23 abr. 2021d. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educunicacao/educunicacao-formacao/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Plano de navegação do autor**: caderno do aluno. São Paulo: SME/DOT, 2014b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Edital de Credenciamento nº 004/2017 – SME/COPED-NTC-Núcleo de Educomunicação. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 62, n. 205, p. 53-55, 31 out. 2017b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 001, de 23 de janeiro de 2020. Reorganiza o Projeto Especial de Ação – PEA elaborado pelas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 65, n. 16, p. 12-13, 24 jan. 2020b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 7, de 12 de março de 2021. Dispõe sobre a antecipação do período de recesso das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 66, n. 50, p. 10, 13 mar. 2021e.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 29, de 21 de julho de 2021. Dispõe sobre a reorganização e replanejamento do trabalho educacional no segundo semestre letivo de 2021 nas Unidades Educacionais da Rede

Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 66, n. 142, p. 11-13, 22 jul. 2021f.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 52, de 10 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a organização dos Laboratórios de Educação Digital - LED, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 66, n. 237, p. 18-20, 11 dez. 2021g.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.296, de 14 de agosto de 2015. Institui o Projeto “Academia Estudantil de Letras” nas Unidades Educacionais que mantêm o Ensino Fundamental e o Ensino Médio da Rede Municipal de Ensino, define normas e procedimentos para a sua implementação e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 60, n. 151, p. 11, 15 ago. 2015b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 1.997, de 19 de março de 2009. Institui o Programa Aluno-Monitor nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 54, n. 53, p. 10, 20 mar. 2009a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.792, de 15 de dezembro de 2009. Define normas complementares e procedimentos para a implementação do “Programa nas Ondas do Rádio”, nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs, Escolas Municipais de Educação Especial – EMEEs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 54, n. 232, p. 9-10, 15 dez. 2009b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - “Mais Educação São Paulo”. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 58, n. 196, p. 13-14, 15 out. 2013b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 7.849, de 1º de dezembro de 2016. Estabelece normas complementares ao Decreto nº 56.793, de 04/02/16, que dispõe sobre a organização, as atribuições e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 61, n. 225, p. 17-21, 2 dez. 2016a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 7.991, de 13 de dezembro de 2016. Define normas complementares e procedimentos para a implementação do “Programa Imprensa Jovem”, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**: São Paulo, ano 61, n. 233, p. 9, 14 dez. 2016b.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAYAD, Alexandre Le Voci. **Idade mídia: a comunicação reinventada na escola**. São Paulo: Aleph, 2011.
- SCHAUN, Angela. **Práticas educacionais: grupos afro-descendentes**, Salvador, Bahia: Ara Ketu, Ilê Aiyê, Olodum, Pracatum. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.
- SCHIMIDT, Sarai. *Em pauta: a aliança mídia e educação*. **UNIrevista**, [São Leopoldo], v. 1, n. 3, p. 1-8, jul. 2006. Disponível em: http://web.archive.org/web/20090306170311/http://www.alaic.net/ponencias/UNIrev_Schmidt.pdf. Acesso em: 6 fev. 2023.
- SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SCOLARI, Carlos A. *From (new)media to (hyper)mediations*. Recovering Jesús Martín-Barbero's mediation theory in the age of digital communication and cultural convergence. **Information, Communication & Society**, Londres, v. 18, n. 9, 2015, p. 1092-1107.
- SEGIB. **Quem somos**. Madrid, 2020. Disponível em: <https://www.segib.org/pt-br/quem-somos/>. Acesso em: 18 maio 2020.
- SERVA, Leão Pinto. **Jornalismo e desinformação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.
- SERVA, Leão Pinto. **Tempo de guerra, tempo de jornal: estudo sobre procedimentos jornalísticos a partir de coberturas de conflitos na ex-Iugoslávia**. 1998. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.
- SHAKESPEARE, William. **A trágica história de Hamlet, príncipe de Dinamarca**. [S.l.]: Ridendo Castigat Mores, [2005].
- SIGNATES, Luiz. Estudo sobre o conceito de mediação. **Novos Olhares**, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 37-49, 2º semestre 1998.
- SILVA, Mauricio Virgulino; VIANA, Claudemir Edson. *Expressão comunicativa por meio da Arte: construindo e refletindo sobre uma área de intervenção da Educomunicação*. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2019.
- SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder: EDUSP, 1972.
- SLOAN, Michael C. Aristotle's *Nicomachean Ethics as the Original Locus for the Septem Circumstantiae*. **Classical Philology**, Chicago, v. 105, n. 3, p. 236-251, jul. 2010.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. **Contato**, Brasília, n. 2, p. 19-74, jan./mar. 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação*. **Comunicação & Educação**, v. 19, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2014a.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação, do movimento popular às políticas públicas: o percurso acadêmico de Ismar de Oliveira Soares*. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 14, n. 26, p. 238-247, maio/ago. 2017a. Entrevista a Claudemir Edson Viana.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil*. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 7-24, set./dez. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina*. In: MELO, José Marques de; LIMA, João Cláudio Garcia R. (orgs.). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013**. Brasília: Ipea, 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – Contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011 (Coleção Educomunicação).

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicación universal: derechos y deberes ante las pantallas*. In: AGUADED, Ignacio; VIZCAÍNO-VERDÚ, Arantxa; SANDOVAL-ROMERO, Yamile (ed.). **Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento**. Huelva: Grupo Comunicar, 2019a.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação*. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p.16-25, jan./abr. 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Introdução à edição brasileira*. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014b, p. 7-27 (Coleção Educomunicação).

SOARES, Ismar de Oliveira. *Plano de leitura e de pesquisa*. In: SOARES, Ismar de Oliveira Soares; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (orgs.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017b.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Projetos articulados abrem espaços para políticas públicas em Educomunicação*. **USP Integração**, v. 1, p. 18-21, jun. 2019b.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; FERREIRA, Irma Teresinha Rodrigues Neves. *Educomunicação nas políticas públicas de saúde no estado de São Paulo: Projeto Educom.Saúde-SP em tempos de COVID-19*. **Boletim Epidemiológico Paulista**, São Paulo, v. 18, n. 208, p. 22-31, abr. 2021.

SOARES, Ismar Oliveira de. *Caminhos da educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos*. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014c, p. 145-166 (Coleção Educomunicação).

SOARES, Ismar Oliveira de. **Contribuição das ciências sociais para a avaliação dos programas de educação para a comunicação.** 1990. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

SOARES, Ismar Oliveira de. *Educomunicação: a contribuição que a Rede CEP pode oferecer às políticas públicas.* In: **EDUCOMUNICAR: Comunicação, Educação e Participação para uma educação pública de qualidade.** São Paulo: Rede CEP, 2008. p. 8-9.

SOARES, Ismar Oliveira de. *La Educomunicación y el Buen Vivir: una alianza posible.* **Punto de Encuentro**, Quito, v. 10, n. 130, dez. 2019c, p. 9-15.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.* **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUSA, Joana Belarmino de; DEMENTSHUK, Márcia Elisabeth. *Jornalismo, educomunicação e infância: apontamentos sobre a participação de crianças na construção de notícias.* In: NUNES, Pedro; SOUSA, Joana Belarmino de; FERNANDES, José David Campos (orgs.). **Jornalismo, participação e cidadania.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2017, p. 52-69.

SOUSA, Mauricio de. *Crônica 195 - "O dia em que eu queimei meus gibis".* In: **TURMA da Mônica.** [São Paulo], 26 maio 2000. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20090612193010/http://www.monica.com.br/mauricio/cronicas/cron195.htm>. Acesso em: 30 dez. 2022.

SOUSA, Sandra Santaella de. **A Educomunicação e a formação de professores: o papel do programa Imprensa Jovem na construção da formação crítico colaborativa.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOUZA, Danielle Andrade. *Educomunicação e cidadania cultural: uma proposta de formação cidadã no curso de graduação em Comunicação Social da UFCG.* In: COLÓQUIO INTERNACIONAL CIDADANIA CULTURAL, 5., 2011, Campina Grande. **Anais [...].** Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 1-10.

SOUZA, Kamila Regina de. **Os desenhos animados e a prática pedagógica educ comunicativa na educação infantil: uma aventura dialógica no estágio curricular.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SOUZA, Neucimeire Santos de. **WEB TV Caatinga e o Jornalismo Contextualizado com o Semiárido Brasileiro: um estudo de recepção no ambiente escolar.** 2020. Dissertação (Doutorado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2020.

SPONHOLZ, Liriam. *Objetividade em Jornalismo: uma perspectiva da teoria do conhecimento.* **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 10, n. 21, p. 110-120, ago. 2003.

STEIGLEDER, Débora Gallas. **A contribuição do processo educ comunicativo aos princípios do jornalismo ambiental: uma proposta de reflexão epistemológica a partir de**

experiência com estudantes de ensino médio. 2021. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TANDOC JR., Edson C.; LIM, Zheng Wei; LING, Richard. *Defining “Fake News”*. **Digital Journalism**, Londres, v. 6, n. 2, p. 137-153, 2018.

TATE, C. Dow; TAYLOR, Sherri A. **Scholastic journalism**. West Sussex: Wiley, 2014.

TAVARES JÚNIOR, Renato. **Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TEJEDOR, Santiago et al. *Native Media and Business Models: Comparative Study of 14 Successful Experiences in Latin America*. **Media and Communication**, Lisboa, v. 8, n. 2, p. 146-158, 2020.

THOMAN, Elizabeth. **New Directions in Media Education (UNESCO, 1990)**. [Los Angeles: Center for Media and Values, 1990]. Disponível em: <<https://milunesco.unaoc.org/mil-resources/new-directions-in-media-education-unesco-1990/>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

THOMAZ, Felipe; SALGE, Carolina; KARAHANNA, Elena; HULLAND, John. *Learning from the Dark Web: leveraging conversational agents in the era of hyper-privacy to enhance marketing*. **Journal of the Academy of Marketing Science**, [Ruston], n. 48, 2020, p. 43-63.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TYNER, Kathleen. **Literacy in a digital world: teaching and learning in the age of information**. Nova York: Routledge, 1998.

TYNER, Kathleen. *New Agendas for Media Literacy. In: A MANIFESTO for Media Education*. [Bournemouth], mar. 2011. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20110325010810/http://www.manifestoformediaeducation.co.uk/2011/03/kathleen-tyner/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia. TelessaúdeRS. **Telecondutas Coronavírus (COVID-19): informações para profissionais da APS: versão 12**. Porto Alegre: TelessaúdeRS-UFRGS, 18 nov. 2021. Disponível em: https://www.ufrgs.br/telessauders/documentos/telecondutas/tc_coronavirus.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

UM GUIA do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos (Guia PMBOK®). 5. ed. Newtown Square: Project Management Institute, 2013.

UNESCO. **Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media**. Grünwald: UNESCO, 1982. Disponível em: <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaracao-de-Grunwald.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2022.

UNESCO. **Many voices, one world: towards a new, more just, and more efficient world information and communication order**. Paris: UNESCO, 1980. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000040066>. Acesso em: 27 dez. 2022.

UNESCO. **Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): disposição e competências do país**. Brasília: UNESCO, 2016.

UNESCO. **Media and information literate citizens: think critically, click wisely!**. Media & Information Literacy Curriculum for Educators & Learners. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>. Acesso em: 31 jan. 2023.

UNESCO. **Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education**. Paris: UNESCO, 2007. Disponível em: <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Paris-Agenda-or-12-Recommendations-for-Media-Education.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

UNESCO; NFIL; IFLA. **Faróis da Sociedade da Informação: Declaração de Alexandria sobre Competência Informacional e Aprendizado ao Longo da Vida**. Alexandria: UNESCO, 2005. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/wsis/Documents/beaconinfsoc-pt.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

UNIÃO EUROPEIA. Directiva 2007/65/CE do Parlamento europeu e do Conselho de 11 de Dezembro de 2007 que altera a Directiva 89/552/CEE do Conselho relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros relativas ao exercício de actividades de radiodifusão televisiva. **Jornal Oficial da União Europeia**: série L, Luxemburgo, n. 332, p. 27, 18 dez. 2007. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007L0065&from=EN>. Acesso em: 24 jan. 2023.

UNITED NATIONS. **Resolution adopted by the General Assembly on 25 March 2021**. [Nova York: UN, 2021]. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N21/076/41/PDF/N2107641.pdf?OpenElement>. Acesso em: 31 jan. 2023. Assunto: Global Media and Information Literacy Week. Número: A/RES/75/267.

VALENTE, José Armando. *Informática na Educação no Brasil: Análise e Contextualização Histórica*. In: VALENTE, José Armando (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999, p. 1-28.

VALLET, Antoine. *The Development of Media Education in France*. **Educational Media International**, [s.l.], v. 26, n. 4, p. 219-226, 1989.

VAN DJICK, José. *Datafication, dataism and dataveillance: Big Data between scientific paradigm and ideology*. **Surveillance & Society**, [s.l.], v. 12, n. 2, 2014, p. 197-208.

VERÓN, Eliseo. *Teoria da midiatização: uma perspectiva semioantropológica e algumas de suas consequências*. **MATRIZES**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 13-19, jan./jun. 2014.

VIANA, Claudemir Edson. *A educomunicação possível: teorias da educomunicação revisitadas por meio de sua práxis*. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017.

VICTOR, Kelly. **Projeto Imprensa Jovem na Rede de Ensino Municipal de São Paulo: uma abordagem a partir da educomunicação**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

VIRAÇÃO EDUCOMUNICAÇÃO. **Relatório de atividades 2021**. São Paulo, 2021.

Disponível em:

https://issuu.com/portfolio_viracao/docs/relat_rio_de_atividades_vira_o_2021. Acesso em: 26 jan. 2023.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis: Vozes, 1984.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking**. Estrasburgo: Council of Europe, 2017.

WARSCHAUER, Mark. *Reconceptualizing the Digital Divide*. **First Monday**, [s.l.], v. 7, n. 7, s.p., jul. 2002. Disponível em: <http://firstmonday.org/article/view/967/888/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

WEAVER, Warren. *Recent contributions to the mathematical theory of communication*. **ETC: A Review of General Semantics**, v. 10, n. 4, p. 261-281, summer 1953.

WEELER, John W. *Introduction: Enhancing an American Tradition*. In: HIGH School Journalism Confronts Critical Deadline. **A Report by the Journalism Education Association Committee on the Role of Journalism in Secondary Education**. Blue Springs: JEA, 1987, p. 3-4.

WEISER, Mark. *The Computer for the 21st Century*. **Scientific American**, [s.l.], v. 265, n. 3, Sept. 1991, p. 94-104.

WERTHAM, Fredric. **Seduction of the Innocent**. Nova York: Rinehart & Company, 1954.

WHITE, Robert A. *Recepção: a abordagem dos Estudos Culturais*. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 12, p. 57-76, 1998.

WIENER, Norbert. **Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1968.

WILLIAMSON, John. **Latin American Adjustment: How Much Has Happened?**. Washington, D.C.: Peterson Institute for International Economics, 1990.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação: Da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus, 1998.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Presença, 1999.

WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

XAVIER, Manassés Morais. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva: leituras do jornalismo político no Ensino Médio**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido

(modelo para responsáveis pelos alunos)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) adolescente, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada “Convergência de intencionalidades entre Educomunicação e Jornalismo Digital Independente em projetos no âmbito da Educação Básica”, sob a responsabilidade de Felipe Gustavo Guimarães Saldanha, estudante de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, orientado pelo Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares.

Essa pesquisa tem como objetivo geral identificar os valores éticos, estéticos e epistemológicos em comum entre a Educomunicação no âmbito da Educação Básica e o Jornalismo Digital Independente; e como objetivos específicos: elucidar as distintas percepções referentes aos papéis educativos do Jornalismo segundo alunos, professores e jornalistas; sistematizar um referencial atualizado e coerente para o uso da linguagem jornalística pelo professor da Educação Básica em projetos educacionais; e mapear convergências entre os percursos de movimentos relacionados à Educomunicação e o JDI, mas que não se identificam ativamente com tais termos.

Na participação do(a) adolescente sob sua responsabilidade, ele(a) integrará um grupo focal com colegas no qual responderá a questões sobre seu envolvimento em projetos educacionais da sua escola. As conversas serão gravadas para posterior transcrição.

Em nenhum momento, nem o(a) adolescente nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa, incluindo as informações prestadas pelos participantes, serão publicados em eventos e artigos científicos e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas.

Nem ele(a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em um eventual desconforto durante as respostas às perguntas do pesquisador, que tomará todos os cuidados necessários para manter os participantes seguros e confortáveis, entrevistando-os em ambientes conhecidos e evitando questões que possam constrangê-los. Os benefícios serão o autoconhecimento proporcionado pela participação e o compartilhamento dos resultados do trabalho, que poderão ser usados pelos gestores da escola em eventuais análises internas e processos de aperfeiçoamento.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) adolescente sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(a) adolescente sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) adolescente sob sua responsabilidade da pesquisa.

O(A) adolescente sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável pelo telefone [REDACTED] ou e-mail [REDACTED]. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, localizado na Av. Arlindo Bétio, 1000 – Ermelino Matarazzo – CEP 05508-000 – São Paulo – SP, telefone: (11) 3091-1046, e-mail: cep-each@usp.br. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

São Paulo, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura do pesquisador

Eu, responsável legal pelo(a) adolescente _____ consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

(modelo para alunos)

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Convergência de intencionalidades entre Educomunicação e Jornalismo Digital Independente em projetos no âmbito da Educação Básica”, sob a responsabilidade de Felipe Gustavo Guimarães Saldanha, estudante de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, orientado pelo Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares.

Essa pesquisa tem como objetivo geral identificar os valores éticos, estéticos e epistemológicos em comum entre a Educomunicação no âmbito da Educação Básica e o Jornalismo Digital Independente; e como objetivos específicos: elucidar as distintas percepções referentes aos papéis educativos do Jornalismo segundo alunos, professores e jornalistas; sistematizar um referencial atualizado e coerente para o uso da linguagem jornalística pelo professor da Educação Básica em projetos educacionais; e mapear convergências entre os percursos de movimentos relacionados à Educomunicação e o JDI, mas que não se identificam ativamente com tais termos.

Na sua participação, você integrará um grupo focal com colegas no qual responderá a questões sobre seu envolvimento em projetos educacionais da sua escola. As conversas serão gravadas para posterior transcrição.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa, incluindo as informações prestadas pelos participantes, serão publicados em eventos e artigos científicos e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em um eventual desconforto durante as respostas às perguntas do pesquisador, que tomará todos os cuidados necessários para manter os participantes seguros e confortáveis, entrevistando-os em ambientes conhecidos e evitando questões que possam constrangê-los. Os benefícios serão o autoconhecimento proporcionado pela participação e o compartilhamento dos resultados do trabalho, que poderão ser usados pelos gestores da escola em eventuais análises internas e processos de aperfeiçoamento.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável pelo telefone [REDACTED] ou e-mail [REDACTED]. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, localizado na Av. Arlindo Béttio, 1000 – Ermelino Matarazzo – CEP 05508-000 – São Paulo – SP, telefone: (11) 3091-1046, e-mail: cep-each@usp.br. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

São Paulo, ____ de _____ de 20____

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

(modelo para professores/formadores)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Convergência de intencionalidades entre Educomunicação e Jornalismo Digital Independente em projetos no âmbito da Educação Básica”, sob a responsabilidade de Felipe Gustavo Guimarães Saldanha, estudante de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, orientado pelo Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares.

Essa pesquisa tem como objetivo geral identificar os valores éticos, estéticos e epistemológicos em comum entre a Educomunicação no âmbito da Educação Básica e o Jornalismo Digital Independente; e como objetivos específicos: elucidar as distintas percepções referentes aos papéis educativos do Jornalismo segundo alunos, professores e jornalistas; sistematizar um referencial atualizado e coerente para o uso da linguagem jornalística pelo professor da Educação Básica em projetos educacionais; e mapear convergências entre os percursos de movimentos relacionados à Educomunicação e o JDI, mas que não se identificam ativamente com tais termos.

Na sua participação, você responderá a questões sobre seu envolvimento e o de seus alunos em projetos educacionais da sua escola. As conversas serão gravadas para posterior transcrição.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa, incluindo as informações prestadas pelos participantes, serão publicados em eventos e artigos científicos e ainda assim a sua identidade será preservada.

Os riscos consistem em um eventual desconforto durante as respostas às perguntas do pesquisador, que tomará todos os cuidados necessários para manter os participantes seguros e confortáveis, entrevistando-os em ambientes conhecidos e evitando questões que possam constrangê-los. Os benefícios serão o autoconhecimento proporcionado pela participação e o compartilhamento dos resultados do trabalho, que poderão ser usados pelos gestores da escola em eventuais análises internas e processos de aperfeiçoamento.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável pelo telefone [REDACTED] ou e-mail [REDACTED]. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, localizado na Av. Arlindo Béttio, 1000 – Ermelino Matarazzo – CEP 05508-000 – São Paulo – SP, telefone: (11) 3091-1046, e-mail: cep-each@usp.br. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

São Paulo, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE B – Roteiro de grupo focal com estudantes

INÍCIO

- Apresentar-me novamente e apresentar a pesquisa: relação entre a escola e o jornalismo, com foco nos projetos que adotam o conceito de Educomunicação
- Pedir as cópias dos termos e deixar uma cópia com eles
- Avisar que tudo o que for falado será confidencial, o que deve ser observado tanto pelo pesquisador quanto pelos próprios participantes
- Explicar que essa será uma roda de conversa, que tenho algumas curiosidades sobre o projeto e a vida deles, mas que eles são livres para falar o que quiserem e só precisam responder caso se sintam confortáveis
- **Antes de começarmos, para que eu conheça melhor vocês, por favor, peguem uma folha de papel e escrevam: nome, idade, série, cor, bairro em que moram, com quem moram e “quero ser”. Essas informações não serão compartilhadas com seus colegas.**

1ª PARTE

Vamos falar um pouco sobre o projeto.

- Por que vocês resolveram participar do projeto?
- Que tarefas vocês desempenham no projeto?
- Na opinião de vocês, para que serve o projeto?
- Do que vocês mais gostam no projeto? Por quê?
- E do que menos gostam? Por quê?
- O projeto mudou alguma coisa na vida de vocês?
- Mudou a forma como vocês estudam?

2ª PARTE

Agora vamos conversar sobre a relação de vocês com as mídias.

- O que vocês mais gostam de ler, ouvir ou assistir (livros, séries, filmes, vídeos no YouTube, programas de TV, rádio, sites de notícia, podcasts, redes sociais [quais?], WhatsApp...)? Por quê?
- O que vocês menos gostam? Por quê?
- E o que vocês, de fato, mais consomem? Por quê?
- Vocês gostam de acompanhar notícias? Por quê? De que forma?
- Na opinião de vocês, qual é o melhor jeito de se manter bem-informado? E o pior? Por quê?
- Vocês sentem que estão aprendendo alguma coisa quando acompanham as notícias? No que isso é diferente do aprendizado na escola?

3ª PARTE

Para fechar, vamos tentar trazer o projeto de volta para a nossa discussão.

- Vocês passaram a consumir mais, ou a consumir menos, algum tipo de mídia por causa do projeto? Por quê?
- O projeto mudou a confiança de vocês nessas mídias, ou a forma como refletem sobre elas?
- Vocês conhecem o termo “Educomunicação”? Já conheciam antes do projeto? O que isso significa para vocês?

FIM

- Há alguma coisa a mais que vocês gostariam de compartilhar?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com professores**INÍCIO**

- Colher assinatura no termo de consentimento
- Avisar sobre a confidencialidade
- Explicar que o(a) professor(a) é livre para falar o que quiser e só precisa responder caso se sinta confortável

IDENTIFICAÇÃO

- Nome
- Área de formação (*conforme sua trajetória profissional e/ou cursos frequentados*)
- Escola
- Cargo base
- Cargo designado

PERGUNTAS

- 1) Você poderia descrever, de forma resumida, como funciona o projeto de Imprensa Jovem na sua escola?
- 2) Em que medida o conceito de Educomunicação orienta o projeto?
- 3) De que forma e com que relevância as linguagens e procedimentos do jornalismo estão presentes nesse projeto?
- 4) Poderia citar alguma referência do campo do jornalismo (veículo, programa, formato etc.) que seja uma inspiração para o projeto?
- 5) Além do jornalismo, que outras referências midiáticas inspiram o projeto? Com que relevância?
- 6) Você consome jornalismo no dia a dia? O que costuma consumir? Em que medida esse consumo influencia seu trabalho no projeto?
- 7) Você acredita que o jornalismo faça parte do repertório dos seus alunos? Tem uma ideia sobre o que eles costumam consumir?

FIM

Há algo mais que você gostaria de compartilhar?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com formadores**INÍCIO**

- Colher assinatura no termo de consentimento
- Avisar sobre a confidencialidade
- Explicar que o(a) formador(a) é livre para falar o que quiser e só precisa responder caso se sinta confortável

IDENTIFICAÇÃO

- Nome
- Modalidade(s) oferecida(s)

PERGUNTAS

- 1) Você poderia descrever, de forma resumida, como são as formações que você oferece?
- 2) Em que medida o conceito de Educomunicação orienta suas formações?
- 3) Na sua visão, como suas formações contribuem para a execução dos projetos de Imprensa Jovem?
- 4) De que forma e com que relevância as linguagens e procedimentos do jornalismo estão presentes no conteúdo das suas formações?
- 5) Poderia citar alguma referência do campo do jornalismo (veículo, programa, formato etc.) que seja uma inspiração para suas formações?
- 6) Além do jornalismo, que outras referências midiáticas inspiram suas formações? Com que relevância?
- 7) Você consome jornalismo no dia a dia? O que costuma consumir? Em que medida esse consumo influencia seu trabalho nas formações?
- 8) Você acredita que o jornalismo faça parte do repertório dos educadores que frequentam suas formações? Tem uma ideia sobre o que eles costumam consumir?

FIM

Há algo mais que você gostaria de compartilhar?

ANEXO – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

USP - ESCOLA DE ARTES,
CIÊNCIAS E HUMANIDADES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO
PAULO - EACH/USP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Convergência de valores entre Educomunicação e Jornalismo Digital Independente em projetos no âmbito da Educação Básica

Pesquisador: FELIPE GUSTAVO GUIMARAES SALDANHA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 18487819.0.0000.5390

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.566.481

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de doutorado que busca analisar as convergências de valores entre a produção jornalística de veículos digitais independentes e os projetos educacionais desenvolvidos em escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: identificar os valores éticos, estéticos e epistemológicos em comum entre a Educomunicação no âmbito da Educação Básica e o Jornalismo Digital Independente.

Objetivos específicos: elucidar as distintas percepções referentes aos papéis educativos do Jornalismo segundo alunos, professores e jornalistas;

sistematizar um referencial atualizado e coerente para o uso da linguagem jornalística pelo professor da Educação Básica em projetos educacionais; mapear as convergências entre os percursos de movimentos relacionados à Educomunicação e o JDI, mas que não se identificam ativamente com tais termos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos e relacionam-se a um eventual desconforto durante as respostas às perguntas do pesquisador, que tomará todos os cuidados necessários para manter os

Endereço: Av. Arlindo Béttio, nº 1000

Bairro: Ermelino Matarazzo

CEP: 03.828-000

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-1046

E-mail: cep-each@usp.br

USP - ESCOLA DE ARTES,
CIÊNCIAS E HUMANIDADES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO
PAULO - EACH/USP



Continuação do Parecer: 3.566.481

participantes seguros e confortáveis, entrevistando-os em ambientes conhecidos e evitando questões que possam constrangê-los.

Benefícios: autoconhecimento proporcionado pela participação e o compartilhamento dos resultados do trabalho, que poderão ser usados por si e/ou pelos gestores das suas instituições em eventuais análises internas e processos de aperfeiçoamento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa qualitativa baseada em técnicas de observação direta (grupos focais, entrevistas e registro sistemático "in loco" de atividades) e indireta (coleta de produtos resultantes dos projetos observados e textos institucionais). As técnicas de coleta de dados utilizadas são de observação direta, por meio de grupos focais com alunos, entrevistas com os professores e registro sistemático in loco de atividades, e indireta, a partir dos produtos resultantes dos projetos. Também está prevista a realização de entrevistas com jornalistas de veículos independentes e textos institucionais produzidos por estas redações. Com base na análise de estudo de caso, busca-se uma generalização teórica que responda ao problema de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresenta um Termo de Assentimento, que será aplicado aos participantes menores. Apresenta, também, três TCLE, que serão aplicados aos responsáveis legais dos participantes menores, aos professores e aos jornalistas, respectivamente. Os termos estão de acordo com a Resolução 466/12 e demais da CONEP.

Recomendações:

Projeto não tem pendências. Recomenda-se a aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. Arlindo Béttio, nº 1000
Bairro: Ermelino Matarazzo **CEP:** 03.828-000
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3091-1046 **E-mail:** cep-each@usp.br

USP - ESCOLA DE ARTES,
CIÊNCIAS E HUMANIDADES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO
PAULO - EACH/USP



Continuação do Parecer: 3.566.481

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1395824.pdf	16/07/2019 14:11:51		Aceito
Orçamento	Orcamento_ProjetoPesquisa_FelipeSaldanha.pdf	16/07/2019 14:09:20	FELIPE GUSTAVO GUIMARAES SALDANHA	Aceito
Outros	CartaProtocolo_ProjetoPesquisa_FelipeSaldanha.pdf	16/07/2019 13:49:37	FELIPE GUSTAVO GUIMARAES SALDANHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CartaAceite_ProjetoPesquisa_FelipeSaldanha.pdf	16/07/2019 13:49:01	FELIPE GUSTAVO GUIMARAES SALDANHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_ProjetoPesquisa_FelipeSaldanha.pdf	16/07/2019 13:47:11	FELIPE GUSTAVO GUIMARAES SALDANHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa_FelipeSaldanha.pdf	16/07/2019 13:44:27	FELIPE GUSTAVO GUIMARAES SALDANHA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto_ProjetoPesquisa_FelipeSaldanha.pdf	16/07/2019 13:40:29	FELIPE GUSTAVO GUIMARAES SALDANHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 10 de Setembro de 2019

Assinado por:
Rosa Yuka Sato Chubaci
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Arlindo Béttio, nº 1000
Bairro: Ermelino Matarazzo **CEP:** 03.828-000
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3091-1046 **E-mail:** cep-each@usp.br