

A educação midiática, diálogos e práticas possíveis com crianças no ambiente educacional da favela

Thaiane Moreira de Oliveira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense (PPGCOM/UFF).

E-mail: thianeoliveira@id.uff.br

Lumárya Souza de Sousa

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense (PPGCOM/UFF).

E-mail: lumaryas@id.uff.br

Resumo: A partir dos pressupostos da metodologia da pesquisa-ação, este artigo apresenta experiências do projeto FavelAção, que promoveu atividades de educação midiática em uma escola pública na favela carioca com crianças entre 9 e 12 anos de idade. São apontadas percepções midiáticas dos educandos a partir das diferentes formas que se relacionam, utilizam, consomem e entendem as mídias, apontando como essa relação é permeada por invisibilidades e disputas por autoridade e reconhecimento dos seus processos intersubjetivos. Os resultados apontam indivíduos já letrados midiaticamente, tanto no sentido crítico quanto produtivo das mídias, mas que também reivindicam por espaços dialógicos que os reconheçam enquanto sujeitos.

Palavras-chave: educação midiática; crianças; escola pública; favela; pesquisa-ação.

Abstract: Based on the assumptions of our action-research methodology, this study shows experiences from the FavelAção project, which promoted media education in a public school in a favela of Rio de Janeiro with children between 9 and 12 years old. We describe students' perceptions of the media from the different ways they relate to, use, consume, and understand the media, pointing out how this relationship is permeated by invisibilities, disputes for authority, and recognition of their intersubjective processes. Our results show that individuals are already media literate both in its critical and productive sense, but also claim for dialogic spaces which recognize them as subjects.

Keywords: media education; kids; public school; favela; action research.

1. INTRODUÇÃO

O que você gostaria de ser “quando crescer”? A resposta foi quase unânime: youtuber. A situação, que pode parecer pontual das crianças estudantes da Escola Municipal Ayrton Senna, localizada na maior favela da cidade de Niterói (RJ), o Morro do Estado, se reflete na atual noção da infância tão característica da contemporaneidade, que segue uma concepção cada vez mais midiaticizada¹ e tem sido definida discursivamente pela grande mídia como “a geração que não assiste mais TV e corre atrás de youtuber”². É com este recorte de transformações da infância no mundo contemporâneo e de novas formas de usos, consumos e práticas midiáticas por parte das crianças que esta pesquisa se desdobra.

A infância, marcada pela presença das mídias, coloca as crianças em um papel social cada vez mais próximo de um universo novo, muitas vezes considerado “adulto” ou interpretado a partir de um “outro”, os pais ou responsáveis. Neste debate, as relações de consumo midiático passam tanto pelos interesses das próprias crianças quanto dos grandes conglomerados de mídias, que agendam e agenciam esse consumo. Ao mesmo tempo, entendemos que a comunicação é um processo que parte de práticas sociais, relacionamentos e conhecimentos, que tanto podem ser aprendidos como estimulados por meio de uma leitura crítica das mídias e de habilidades, tanto para o consumo quanto para a produção³. A intenção, portanto, é dar destaque “não ao que falta às crianças, mas ao que elas podem se valer para viverem e serem em um mundo organizado e, às vezes, dominado pelas lógicas midiáticas”⁴.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é compreender em que medida as relações, o consumo e os usos que as crianças fazem das mídias se manifestam nas suas próprias interpretações e significados do mundo, em meio a um contexto de representatividade marginal e estigmatizada. Os protagonistas desta pesquisa são crianças entre 9 e 12 anos de idade, estudantes dos 4º e 5º ano do ensino fundamental I da Escola Municipal Ayrton Senna, localizada no Morro do Estado, que participaram de atividades práticas de educação midiática com o projeto FavelAção, realizadas semanalmente durante todo o ano letivo de 2018, envolvendo cerca de 120 estudantes. As discussões aqui apresentadas são decorrentes dessa experiência a partir de imersões na escola, realizadas na perspectiva da pesquisa-ação, uma proposta metodológica participativa e centrada nos sujeitos, buscando torná-las protagonistas do processo e, assim, romper com um cenário latente de invisibilidades.

A proposta ocorreu em sintonia com a realidade escolar, sendo a temática da educação midiática apontada pela própria direção e equipe pedagógica da escola como um desafio diário enfrentado pelos professores da instituição, além da falta de acesso à internet nas dependências da escola. Toda execução do projeto foi conduzida em três etapas: (1) mapeamento de interesses e referências midiáticas com intuito de compreender o consumo midiático das crianças e, assim, gerar maior engajamento nas oficinas e torná-las atores deste processo, resultando nas temáticas YouTube, música, jornalismo, audiovisual,

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

2 MARTÍN, María. A geração que não assiste mais TV e corre atrás de youtuber. **El País**, Rio de Janeiro, 15 ago. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/13/tecnologia/1502578288_835104.html. Acesso: 20 set. 2021.

3 BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

4 TOMAZ, Renata. Mídia, infância e socialização: perspectivas contemporâneas. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, v. 18, n. 302, p. 4-28, 2020.

fotografia e mídias sociais; (2) oficinas de ferramentas comunicacionais com encontros que exploraram temáticas elencadas pelas crianças como prioritárias para concepção da mídia e foram realizados com o intuito de observar as habilidades dos alunos a partir do uso das ferramentas comunicacionais; (3) oficinas de cidadania midiática realizadas apenas com os alunos do 5º ano, por meio de encontros que exploraram dimensões da competência midiática (acesso, análise, avaliação e produção criativa de mídias) a partir de falas das próprias crianças como ponto de partida para definição dos temas das ações que foram política e cidadania.

Os alunos desta pesquisa compartilham de um cenário de invisibilidades, marcado por estigmas sociais. Crianças, estudantes de uma escola pública e faveladas. Essas três características juntas carregam um peso que compõe uma “tríade de invisibilidades”: (1) uma invisibilidade que se refere à posição ocupada historicamente pela criança dentro da sociedade, percebida a partir do “outro”, seja pelos pais ou responsáveis – lugar este ainda tão normatizado e que acaba por se dissolver em reivindicações de formas de reconhecimento da sua voz ao buscar um “lugar de fala” possível como no mundo social da internet⁵; (2) uma invisibilidade que acompanha a escola pública no Brasil, que tem se caracterizado por uma longa história de fracasso escolar, políticas públicas ineficientes e por ser constituída predominantemente por classes populares⁶; e (3) uma invisibilidade que está ligada aos estereótipos da favela, sustentados principalmente pela mídia hegemônica a partir de narrativas de “ausências” e “falas do crime”.

A proposta deste trabalho não é investigar as marcas dessas ausências ou as causas desse apagamento. A “tríade de invisibilidades” não se trata de uma mera categoria de identificação desses sujeitos, mas de uma vertente analítica fundamental para a construção de um conjunto de reflexões que reforçam aspectos-chaves utilizados para se definir se um indivíduo é ou não educado midiaticamente. Existem quatro importantes competências que definem o que se entende por “educação midiática”, e são elas: acesso, análise, crítica e produção criativa de mídias⁷. A proposta é de nos aprofundarmos num debate sobre como essas competências e/ou capacidades são desenvolvidas em meio à autoridade, ao reconhecimento e à singularidade de vozes das crianças, um processo que requer ampliação dos seus repertórios e valorização das suas experiências culturais.

Para o desenho desta pesquisa, partimos de três principais questionamentos: quais diálogos têm essas crianças com a mídia numa disputa por reconhecimento e visibilidade enquanto sujeitos críticos e relevantes atores sociais? Em que medida essas crianças são afetadas e invisibilizadas pelos interesses reproduzidos pelos discursos hegemônicos midiáticos no seu processo de socialização? Estariam as competências balizadoras do que se define por educação midiática contribuindo para um reforço dessa relação de invisibilidades da qual compartilham os sujeitos da pesquisa?

5 TOMAZ, Renata. **O que você vai ser antes de crescer: youtubers, infância e celebridade**. 2018. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. p.81.

6 ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular: desafio à democratização da escola pública**. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, 2007.

7 LIVINGSTONE, Sônia. **Media literacy and the challenge of new information and communication technologies**. London: LSE Research Online, 2004.

2. PERSPECTIVAS TECNICISTAS E CRÍTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

A educação midiática já está presente de alguma forma no cotidiano escolar da educação formal. Alguns autores, como Hamilton⁸, vêm discutindo que o processo de aprendizagem sobre a mídia é quase sempre voltado para uma compreensão da lógica textual impressa, de forma ordenada e linear, como propõem alguns livros didáticos. Mesmo com avanços em discussões para dar conta de um cenário digital, ampliando com isso as polissemias sobre o assunto incorporando temas como *digital literacies*, *multiliteracies*⁹, entre outros, muitas vezes as propostas que colocam a educação midiática em prática utilizam os recursos a partir de uma perspectiva tecnicista, sem ampliar a visão e a consciência crítica sobre a mídia.

Tais polissemias envolvendo a interface entre mídia e educação são derivadas sobretudo em função de disputas de sentido travadas em diferentes esferas sobre o domínio epistemológico sobre a educação midiática. Desde 1980, muitas recomendações e declarações oficiais buscam definir e normatizar a prática a partir de diretrizes para uma educação midiática. Desde então, as instituições internacionais têm ocupado papel de destaque nesta temática, de maneira decisiva na construção conceitual dessa agenda. Em 2011, a Unesco, responsável pela construção de uma agenda global sobre o tema desde os anos 1980, propôs uma mudança conceitual ao defender a *Media and Information Literacy* (Alfabetização Midiática e Informacional)¹⁰, com a divulgação de um currículo para professores, buscando englobar os avanços tecnológicos e a intensa proliferação de informações, aspectos considerados pela instituição como sintomas emergentes das demandas da sociedade contemporânea.

Neste debate, permeado por influências globais no campo da educação midiática, a escola tem sido considerada parte essencial de um ecossistema multimidiático, comunicativo e pedagógico¹¹, e a ela são impostas questões frente às novas linguagens e aos desafios do mundo das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). No entanto, muitos são os limites estruturais para esta prática a partir de escolas, sobretudo em um cenário de precarização do ensino público brasileiro. Não há dúvidas sobre a urgência de se pensar na formação de educação midiática e informacional para os próprios professores, capazes de dominar não apenas linguagens e estéticas, mas lógicas de produção e de circulação em plataformas digitais, contudo, o grande desafio da escola é bem anterior a este. Não é apenas se adaptar ao modo de vida imerso na cultura digital e às lógicas de um mundo midiático, mas também definir o seu papel em relação ao uso das tecnologias de forma que os alunos possam, além de acessar e participar dos espaços digitais, também analisar as dissonâncias nestas produções e reconhecer criticamente os interesses reproduzidos pelos discursos midiáticos em diferentes circuitos¹².

É evidente que a preocupação diante dos avanços tecnológicos e informacionais da sociedade contemporânea está depositada na educação. Há uma cobrança

8 HAMILTON, Mary. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: CLARKE, Julia; HANSON, Ann; HARRISON, Roger; REEVE, Fiona (ed.). *Supporting lifelong learning*. London: Routledge, 2000. p. 7.

9 Letramentos digitais que compreende as habilidades educativas e midiáticas em ambientes online ou multiletramentos que contempla múltiplas relações entre letramentos e contextos sociais, a partir de diferentes modos e formas de significação social.

10 UNESCO. *Media and information literacy: reinforcing human rights, countering, radicalization and extremism*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2016.

11 FANTIN, Mônica. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. *Comunicação e Sociedade*, São Paulo, v. 13, p. 69-85, 2008.

12 TOMÉ, Vitor; LOPES, Paula; REIS, Bruno; DIAS, Carlos. Exercício de cidadania ativa e participação através dos média: um projeto comunitário focado em crianças do Pré-escolar e 1º Ciclo. *Comunicação & Sociedade*, São Paulo, v. 36, p. 101-120, 2019.

por certos posicionamentos das instituições educativas quanto às reconfigurações midiáticas, ao mesmo tempo em que há uma aposta na educação midiática como solucionadora das principais demandas e problemas da educação pela justificativa do seu potencial em promover uma sociedade mais justa, equilibrada e inclusiva, favorecendo o exercício da cidadania e um certo “empoderamento” dos sujeitos sociais.

A educação midiática surge e se desenvolve num contexto de resistências e em paralelo à formação de uma indústria cultural ao longo do século XX, transparecendo uma sensação de medo na qual as mídias eram encaradas como um “mal” a ser combatido pela educação formal. Em sua fase inicial, foi se configurando como uma educação contra os meios. Posteriormente, ancorada nos estudos culturais latino-americanos, a questão da influência da mídia sobre os indivíduos vai perdendo espaço, e a escola passa a perceber a necessidade de adotar uma postura mais aberta e menos resistente sobre os meios de comunicação, incluindo diferentes produtos midiáticos em suas práticas pedagógicas.

A partir de uma perspectiva crítica, Paulo Freire¹³ é um dos educadores pioneiros nesta discussão entre comunicação e educação. Em seu clássico texto “Extensão ou comunicação?”, Freire destacava os processos comunicacionais no agir pedagógico libertador, como um modo de fuga da lógica da educação bancária, considerando a comunicação indispensável ao processo educativo. Entender a educação midiática por uma perspectiva crítica permite aos educadores a contemplar também os diferentes contextos midiáticos a partir de uma perspectiva histórica, cultural, social e econômica das formas de alfabetização¹⁴. Com este debate, a premissa de que promover a educação é fazer comunicação foi a base de estudiosos da comunicação, com destaque para o comunicador Mário Kaplún¹⁵, que passa a utilizar o termo “educomunicação” para se referir à área. A partir de então, a comunicação se torna componente essencial da educação e não um mero recorte instrumentalista e tecnicista da tecnologia da informação e da comunicação¹⁶, incorporando outros movimentos de “educação popular”, “comunicação alternativa” ou “comunicação popular e alternativa” para além dos limites da educação formal¹⁷.

Apesar de ampla tradição de uma educação midiática crítica de natureza epistemológica latino-americana, tem se observado um fortalecimento de concepções tecnicistas sobre a educação midiática. Reflexo dessa perspectiva é a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, nos últimos dias do governo Temer. Sendo um campo de disputas políticas e econômicas, visto uma ampla participação de fundações financeiras e pouco diálogo com a própria comunidade acadêmica e escolar em sua proposição, se destaca por incluir as mídias como um dos seus principais pilares, inaugurando este debate sobre linguagens midiáticas nos currículos básicos brasileiros, sem qualquer referência a perspectivas críticas e sem sequer oferecer soluções sobre problemas estruturais para a educação pública brasileira frente a mais esta responsabilidade.

13 FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

14 MARTÍN, Alfonso; TYNER, Kathleen. Alfabetización mediática en contextos múltiples. **Comunicar**, Huelva, v. 38, n. 19, p. 10-12, 2012.

15 KAPLUN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 14, p. 68-75, 1999.

16 SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12-24, 2000.

17 PERUZZO, Círcia. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Revista Pensamento Comunicacional Latino-Americano**, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 1-9, 2002.

A responsabilização da escola frente aos desafios comunicacionais e midiáticos contemporâneos também transparece em uma agenda recente no campo da educação midiática, reflexo de um momento atual marcado pela desinformação e o combate às *fake news*, no qual a educação midiática e informacional é apontada como peça-chave para a gestão infodêmica. A relação mídia-educação é entendida como uma estratégia educacional para lidar com esse problema diante da falta de informação e passividade, acreditando-se no ensino de habilidades midiáticas como alternativa para tornar os cidadãos mais informados. Tal perspectiva tecnicista é demarcada pela retomada de ideias já amplamente superadas no campo da comunicação, de que os sujeitos são passivos e alheios ao processo comunicacional, e que normatizações de uma educação midiática bancária baseada em técnicas para identificação de notícias falsas é o suficiente para resolver um problema social complexo como a circulação de desinformação.

3. PESQUISA-AÇÃO COMO METODOLOGIA PARA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA SOB A TRIÁDE DA INVISIBILIDADE

Na concepção da educação midiática, enquanto uma prática social, cultural e política, mais do que questionar as mídias na interface com a educação, é preciso entender essa relação como um processo plural, amplo e coletivo. É com este propósito que a metodologia da pesquisa-ação foi utilizada no projeto *Favelação*, na tentativa de dar conta desses contextos e especificidades que fazem de uma escola pública espaço tão singular.

O percurso de modelos de pesquisa-ação se intensificou a partir da década de 1970, especialmente na América Latina, com o fortalecimento de movimentos populares e em um contexto marcado por regimes autoritários, fazendo emergir novas formas de produção de conhecimento científico, já que abordagens tradicionais não davam conta das necessidades de grupos populares e de todo o contexto da época. Estabilidade política, lutas por direitos e o fim das desigualdades sociais eram demandas consideradas urgentes pela sociedade da época, tornando-se necessário a universidade repensar seu papel e sua função diante do contexto social. No campo da Comunicação, a metodologia da pesquisa-ação tem sido muito utilizada em estudos de recepção midiática ou com a finalidade de conhecer a realidade comunicacional e dinâmicas próprias de grupos populares. A ação a que se refere a pesquisa-ação é dupla: ação do pesquisador e ação do grupo estudado. Na pesquisa-ação, o pesquisador não apenas observa, mas também tem livre atuação, centrada na cooperação e coletividade com os sujeitos do grupo pesquisado. Thiollent¹⁸ associa essa modalidade a uma função política através de uma ação ou resolução de um problema que deve ter como princípio básico a coletividade e cooperatividade, quando os sujeitos investigados têm algo a dizer ou a fazer. A investigação e a condução do investigador e investigados está diretamente ligada a uma proposta de política de transformação.

18 THIOULENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 20.

O retorno do conhecimento é um dos grandes diferenciais da pesquisa-ação, que ocorre durante todo o processo investigativo. Peruzzo¹⁹ explica que a pesquisa-ação pressupõe uma democratização desses resultados ao longo da pesquisa porque “os próprios passos delineados vão possibilitando a participação na discussão de ‘achados’ pois se realizam fóruns e seminários para apresentação e discussão de resultados parciais e organização interna da pesquisa”.

Thiollent²⁰ propõe algumas fases fundamentais para se fazer pesquisa-ação na prática: exploratória, planejamento, ação e avaliação. Apesar da organização sistemática, o autor esclarece que entres essas fases “há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada”. É um modelo baseado em ciclos de espirais auto reflexivas. O processo se inicia com a fase de planejamento, a partir de um problema que é discutido coletivamente com o grupo investigado. Em seguida, parte-se para o período da pesquisa dedicado ao planejamento de ações para se alcançar a resolução do problema identificado. Posteriormente, as ações são executadas, seguidas de uma avaliação dessa ação e devolução dos resultados aos sujeitos implicados, no entanto, não é um processo estático. A constante interpretação das ações e das novas ações resulta numa frequente mudança de direção dessa espiral.

4. O DIÁLOGO MIDIÁTICO E A INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS FAVELADAS

Seguindo uma perspectiva de que “a recepção serve para pensar” e para questionar hegemonias²¹, a intenção deste projeto não foi somente exaltar as potencialidades, criatividade e participação dos sujeitos sociais envolvidos na pesquisa, mas sim de problematizar esse lugar de lutas e embates nas lógicas de produção sobre os meios de comunicação. Os sujeitos desta investigação consomem, utilizam, se apropriam, produzem e circulam diferentes sentidos como produtores e narradores da sua própria história, vivências e experiências, ainda que não mantenham controle deste processo. Esta pesquisa apresenta os resultados a partir de quatro eixos de análise que se apoiam nas dimensões analíticas da definição de educação midiática (acesso, crítica, análise e produção criativa de mídias), na tentativa de identificar marcas de invisibilização das crianças ao se apropriarem dessas diferentes dimensões.

4.1. Acesso e os sujeitos como interlocutores da cultura do consumo

Questões como acesso à conectividade e às tecnologias da informação/das mídias são quase sempre apontadas como impasses determinantes para efetivação da educação midiática. Essa percepção baseada no acesso é comum

19 PERUZZO, Cíclia. Epistemologia e método da pesquisa-ação. Uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 25., 2016, Goiânia. *Anais* [...]. Goiânia: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2016. p. 13.

20 THIOLLENT, Michel. *Metodologia*... Op. cit., p. 47.

21 FIGARO, Roseli; GROHMANN, Rafael. A recepção serve para pensar: um “lugar” de embates. *Palavra Chave*, Bogotá, DC, v. 20, n. 1, p. 142-161, 2017.

tanto no discurso dos professores quanto em políticas públicas que tratam da área. Uma visão utilitarista das tecnologias que desconsidera embates reflexivos e críticos fundamentais para um entendimento da relação mídia-educação, com ênfase na infraestrutura e no acesso às tecnologias como vetores determinantes para o desenvolvimento tecnológico dos envolvidos no fazer educacional.

Por outro lado, ao olhar para as crianças, se evidenciam outras perspectivas muitas vezes desconsideradas nessa dimensão do acesso. A dissonância se expressa na medida em praticamos a escuta e entendemos esses sujeitos como interlocutores da cultura do consumo que avançam nos espaços de visibilidades. O repertório midiático e a produção de significados manifestados pelas crianças apresentam um acervo cultural vasto, com destaque para algumas especificidades e produtos que revelam seus gostos e formas de consumo: a banda coreana k-pop; séries originais Netflix como *La Casa de Papel*; youtubers como os irmãos Felipe Netto e Lucas Netto; jogos online como *Minecraft* e *Free Fire*; filmes de terror; WhatsApp; músicas de funk de cantores como Nego do Borel e MC Bruninho. Em resposta a um questionário de perfil pessoal sobre os estudantes, ao entrelaçamento das mídias com o cotidiano também fica evidente: “Eu quero ser youtuber”; “Mexer no celular, brincar e assistir TV”; “Ouvir música”; “Mexer no celular 24h”; “Jogar videogame”; “Escrever e ficar no YouTube”; “Mexer no Twitter”; “Eu gosto de telefone e notebook”; “Eu adoro ver novela e YouTube”.

Interesses como esses refletem as facilidades de acesso à internet compartilhada por todos os alunos. Ainda que não haja acesso à rede na escola, todos relataram a utilização em casa, seja por uma rede de Wi-Fi própria ou acesso à de um vizinho ou parente, sendo o smartphone o principal meio de acesso. Essa peculiaridade do acesso utilizado pelas crianças por meio de estratégias comunitárias e de compartilhamento levam este debate para os processos de acesso às mídias e às tecnologias digitais, sobretudo quando nos referimos a grupos socialmente marginalizados. Apesar das gambiarras para o acesso, aqueles considerados menos favorecidos socialmente compartilham de uma realidade de exclusão digital, a qual representa um contexto minado por uma série de consequências sociais, econômicas e culturais, seja na distribuição desigual da internet ou do acesso aos suportes necessários para se acessar a rede. Contudo, destacar esse cenário de “falta” não é deslegitimar esses sujeitos como não comunicacionais, ao contrário disso, é entender a criação e o uso de mecanismos próprios e alternativos ao acesso como uma forma de reconhecimento nesse processo midiático.

O acesso físico ao equipamento e a capacidade de manipular a tecnologia é algo inerente à concepção da infância na atualidade e às crianças participantes desta pesquisa. Deste modo, o *FavelAção* não tinha como objetivo a garantia ou a viabilização deste acesso às plataformas midiáticas, mas sim de proporcionar vias para o domínio de certos códigos e significados no âmbito das mídias, oferecendo um acesso a novas perspectivas críticas de conhecimento sobre aquilo que consomem e utilizam. Em uma oficina, quando surge o debate sobre as

eleições de 2018, o olhar atento dos alunos aos assuntos lançados pelas mídias demonstra a capacidade que têm no envolvimento com repercussões midiáticas, mas também revela a carência quanto a esta proposta crítica e a espaços que permitam o diálogo sobre elas. Portanto, o ponto de partida não está no acesso, mas no encorajamento a documentar, refletir, analisar e criticar seus próprios usos das mídias.

4.2. Crítica e a luta por representatividades sem estigmas e sem silenciamentos

O pensamento crítico e a educação midiática estão conectados. No que tange a esta relação, uma perspectiva global tende a relacionar a formação dos sujeitos partindo da compreensão de que eles não possuem todas as ferramentas cognitivas para uma compreensão ampla e crítica do funcionamento da mídia. Nesta perspectiva, ignore-se uma concepção que coloque em jogo não o meio, mas as nuances e mudanças na relação desses sujeitos com os processos midiáticos e comunicativos em paralelo às formas de protagonismo político e de resistência dessa camada da população à ordem hegemônica.²²

Neste sentido, com a execução das oficinas, concluímos que os alunos já são críticos e intuitivos quanto às mídias e às diversas demandas sociais, desde que sejam reconhecidos como atores sociais, atuantes, conscientes e produtores de sentido, ainda que sejam crianças. O que observamos foi uma alteridade a este discurso hegemônico que acaba por invisibilizar as crianças no processo midiático mediante um argumento de representatividade marginal, provocando estigmatização, invisibilidade e silenciamentos. Na sala de aula da Escola Municipal Ayrton Senna estão alunos interlocutores com as mídias, muito além de simples consumidores de produtos midiáticos. Estudantes que, antes de tudo, se demonstraram sujeitos capazes de dialogarem com esses conteúdos, as linguagens e as diferentes informações midiáticas, desde que lhe seja reconhecida voz e oferecido espaço para que assumam uma função de agência na sociedade.

Reflexo disso é o interesse das crianças por discussões políticas, cidadãos e questionamentos quanto às lógicas da informação midiática quando foi disposto o debate da desinformação. Em uma das atividades, os alunos foram estimulados a criar um poema sobre o que entendem por cidadania. Um dos grupos escreveu: “Ser cidadão é ter opinião. É respeitar a cidade e outros cidadãos. Ter direito a segurança. Ter direito de ser respeitado”. O outro grupo: “Cidadão é ajudar um ao outro. Ter respeito pra parar com o preconceito. É respeitar nossos direitos pra todo mundo ser feliz”. A luta por reconhecimento social se expressa nas narrativas construídas pelos estudantes. Potencialmente afetadas e atravessadas por relações midiáticas, as crianças do Favela *Ação* corroboram de visões de mundo, bem como ações, muitas vezes pelo reflexo do imediatismo midiático, mas isso não quer dizer que, por esse motivo, sejam menos críticas ou menos cidadãs.

22 FIGARO, Roseli; GROHMANN, Rafael. A recepção... Op. cit., p. 11.

Quando questionados sobre os reflexos da desinformação e o papel discursivo na mídia na construção de sentido e de um imaginário social, na oficina “A favela é *fake news*?”, os alunos relataram o “dever” do jornalismo com a veracidade, mas identificaram a recorrência de notícias consideradas por eles como “mentirosas” e de “enganação”, especialmente sobre a imagem da favela na mídia. Embora os alunos considerem o jornalismo extremamente relevante por “ter a função de informar”, como sublinhou J. S., a noção jornalística da grande maioria refere-se principalmente ao jornalismo televisivo, sendo o telejornal a principal referência. A veracidade do jornalismo também foi colocada como ponto de discussão para as crianças. O jornalismo associado diretamente à noção de verdade foi colocado como ponto de debate pelo grupo, fazendo-se necessário pensar mais profundamente a partir de uma desconstrução dos discursos da mídia hegemônica.

Para a realização desta oficina, partimos de uma noção de notícias falsas que desafia o posicionamento da mídia na construção narrativa da favela. Assim, buscamos refletir sobre o combate à desinformação por meio da educação para a mídia no contexto da escola pública. As crianças relataram a invisibilidade da favela diante das notícias da mídia que têm acesso, mas também observaram que estão atentas às notícias que fazem parte das narrativas sobre a favela apresentadas pela mídia hegemônica, destacando palavras como “tiroteios, mortes, invasão, furto e tráfico”. Na construção de um discurso sobre “O que é o Morro do Estado” – no caso, o que as crianças entendem por este lugar – ficou claro o potencial da educação midiática na ressignificação da memória social dos alunos sobre o espaço onde vivem e os conteúdos midiáticos da favela presentes em seus repertórios de vida. As palavras escritas pelos alunos foram: campo (referindo-se ao campo de futebol localizado no principal ponto de encontro do Morro do Estado), luta, escola, fé, Igreja Cristã, tiro, calma, Igreja de Deus, casa, violência, tráfico, mortes, invasão, roubo e calmaria.

Quando realizamos a atividade, cada uma das crianças teve a oportunidade de narrar sua própria história, independente da construção simbólica da favela apoiada pela mídia de massa, ultrapassando os limites de um cenário invisível que é imposto a ela. Assim, além de desdobrar o discurso midiático, a oficina teve como objetivo reconhecer a voz da favela, mostrar ao aluno seu potencial na formação de discursos sobre seu espaço social, estimulando-o a pensar em transformações sociais. Em um segundo momento, os alunos puderam ainda analisar notícias midiáticas sobre o Morro do Estado e comparar os discursos, refletindo sobre a concepção de notícia falsa, por meio de uma perspectiva que busca evidenciar as posições discursivas da grande mídia, ao mesmo tempo em que buscou-se potencializar os alunos na produção de narrativas midiáticas alternativas sobre seu próprio espaço, a partir de suas próprias experiências.

4.3. Análise e o consumo midiático

Entender as práticas midiáticas de um modo geral é compreender uma noção na qual as mídias apresentam uma versão do mundo, uma representação

de determinada realidade, de determinado grupo social. É perceber que há um processo de como as mídias reivindicam sua verdade que, além de uma perspectiva crítica, implica uma noção de processos de produção, difusão, ideologias, valores e estéticas. Portanto, para se dar conta desta dimensão mais analítica, faz-se necessário uma visão ampla de que conteúdos de mídia são produzidos não apenas por pessoas, mas também por empresas, sistemas e instituições, que funcionam dentro de uma determinada lógica de mercado e rede de interesses.

A percepção de um sistema assim tão complexo não foi identificada como algo natural ao conhecimento das crianças deste estudo, no entanto, observamos um olhar apurado e detalhista quanto a determinadas linguagens, padrões, ângulos, imagens e sons, com alunos perceptíveis aos significados criados a partir de diferentes formas de linguagem e estética midiáticas. Esta vertente foi tema da oficina “Linguagens e produtos midiáticos”, que foi realizada após observação de certo domínio técnico por parte dos alunos em algumas atividades. O objetivo da atividade foi compreender os códigos, gêneros e estruturas narrativas dos diferentes produtos midiáticos, além de discutir sobre a qualidade estética das produções, sua formatação e relação com demais conteúdos midiáticos. Os alunos destacaram: “A mídia está em tudo. É uma informação, uma rede social, não importa o lugar”, comentou M. C.; “O tempo todo fazemos mídia e só não sabíamos disso. Quando a gente se comunica, a gente faz mídia de alguma forma”, acrescentou L. F.

Os alunos também levantaram um debate sobre a produção da telenovela e como mecanismos presentes neste formato condicionam determinadas ações individuais, dando ênfase na influência publicitária e na percepção de gostos dos consumidores. “A propaganda faz a gente querer coisas que às vezes a gente nem precisa e a novela também. A gente acha que não tá comprando nada quando assiste a novela, mas às vezes a gente compra a ideia, qualquer coisa”, opinou M. C. O relato do aluno é um exemplo como as experiências nas oficinas transcenderam o espaço escolar, reafirmando-o como local de reflexão e construção de conhecimentos.

Mas essa relação analítica com as mídias não ocorre sempre de forma autoconsciente. Há uma dimensão pessoal e emocional que merece destaque, advinda tanto da convivência naturalizada das crianças com as mídias como da própria midiática das suas experiências, atravessando essa relação estética no processo de escolha de conteúdos e formatos pelos alunos para narrarem e idealizarem seus próprios propósitos. Esse consumo midiático é o que faz dessa análise midiática possível, e vem de uma relação da criança com a cultura do consumo que, de um lado, parte de uma tendência que a concebe como “incapaz” de resistir ao poder midiático, sendo esta seduzida e manipulada por determinados conteúdos. Por outro lado, temos uma criança-consumidora que tem seu próprio tempo, quer cada vez mais estar no controle e possui maneiras específicas de se apropriar, consumir e usar esses produtos no dia a dia.

É nesta dicotomia de reivindicação enquanto consumidora que a midiaticização da sua experiência fica evidente e se reflete nas práticas observadas no projeto. Na oficina “Youtuber por um dia”, as crianças relataram a versatilidade da plataforma, identificando alguns formatos presentes nos vídeos dos canais que têm acesso como: tutorial, videoclipe, desafio, receitas, paródia, entrevista, *gameplay*²³, documentário e vlog. Na tentativa de estabelecer proximidades e distanciamentos estéticos e produtivos quanto ao audiovisual, os opinaram sobre YouTube e televisão. A maioria dos alunos interpretou a plataforma a partir de uma lógica própria do seu consumo: “O YouTube é a minha televisão”; “É a televisão que eu escolho o quê e quando eu quero ver”; “É uma TV que pode ser no telefone, tablet, computador...”; “o YouTube que é assistido pela TV é uma televisão falsificada”, são argumentos que revelam como a noção de tela é fundamental para um público exigente com o controle da ação, influenciada pelo consumo de dispositivos móveis ao buscar não apenas o controle da programação, como também a mobilidade.

4.4. A criação enquanto instrumento de luta por reconhecimentos

A aposta para realização desta pesquisa foi um percurso didático que busca ultrapassar fronteiras no trabalho com crianças, de crianças consumidoras e espectadoras às crianças produtoras de cultura. A produção de mídias aparece neste estudo na figura de crianças que se entendem como (co)criadoras das suas próprias interpretações, produtos e significados, como resposta a uma demanda por outras formas de reconhecimentos que não apenas na indústria cultural do consumo, mas também enquanto sujeitos críticos e reflexivos sobre as mídias. Esta dimensão, expressa pela produção e pela criatividade, foi a mais acionada nas atividades desempenhadas no projeto, com ativa participação por parte dos estudantes. Quando colocados frente a desafios criativos, eles não somente encararam o papel de produtores de mensagens midiáticas como também reivindicaram sua autoria por meio de uma relação que envolve memória, identidade, consumo e saber local.

Portanto, o papel da ação com o projeto não consistiu em “educar ou letrar midiaticamente” as crianças, mas sim em desenvolver formas de validar o olhar delas e ao mesmo tempo conduzir mediações técnicas e estéticas quando solicitadas. Como resultado das oficinas, a produção audiovisual se sobressai em relação às demais, sendo inclusive apontada pelos próprios alunos como aspecto positivo das atividades em um encontro avaliativo sobre a ação. Com a produção audiovisual para o YouTube, por exemplo, o objetivo não consistia em determinar padrões e estéticas para a produção, mas torná-los conscientes sobre a existência de uma narrativa audiovisual específica para este tipo de formato e, ao mesmo tempo, oferecer liberdade expressiva e criativa para que reafirmassem sua autoridade. Definimos juntos o formato

²³ Formato de vídeo do YouTube que consiste em uma transmissão de partida de jogo, podendo ser uma transmissão ao vivo ou um vídeo gravado e editado posteriormente.

que cada grupo deveria produzir seu vídeo (desafio, tag, vlog/diário) e todos utilizaram smartphones para a produção, demonstrando que a técnica pode ser mais importante do que o nível do equipamento. Os resultados foram: “Desafio do Travessão”, gravado na quadra da escola e consistiu em um vídeo desafio de futebol; “Nosso dia na escola”, no qual gravaram um vlog/diário apresentando a escola; e “Entrevistando as cozinheiras da escola”, que consistiu em uma entrevista com as merendeiras escola sobre o dia a dia delas como cozinheira. Logo, mais uma vez, evidenciamos não apenas o potencial criativo das crianças envolvidas na produção midiática desta oficina, como também uma recepção midiática que se expressa como manifestação alternativa à representação estigmatizada que as coloca na condição de invisibilidade social, seja pela escolha de ressignificar um produto que parte do seu consumo midiático (como exemplo o vídeo desafio) ou pela possibilidade de narrar a sua própria história e se colocar em evidência (como o exemplo do vídeo vlog na escola).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma percepção que entende a recepção como lugar de onde se compreendem os “sujeitos comunicacionais”, este artigo se desenhou na tentativa de perceber como as crianças, os protagonistas desta pesquisa, se relacionam com as diferentes formas de mídias em resistência a um paradigma hegemônico que tende a demarcar invisibilidades e estigmas. Os achados apontam indivíduos já letrados e educados midiaticamente, tanto no acesso quanto nas análises e críticas, bem como na capacidade de criação midiática, quando lhes é negado o direito de uma narrativa para além dos estigmas sociais constantemente reproduzidos pela mídia massiva.

Quando a favela é retratada como lugar do tráfico e de bandido, quando a escola pública é retratada como antro de marginais e vândalos, a crítica se torna uma consequência natural desta representação midiática desses sujeitos e a possibilidade de produção midiática e informacional alternativa à grande mídia se torna a única forma possível de se contar a sua própria história. São identificadas estratégias próprias e alternativas de participação e de reconhecimento no processo midiático que se manifestam de duas formas: (1) nos modos comunitários de facilitação sobre o acesso às tecnologias digitais através do compartilhamento de internet ou de senhas de acesso à plataformas de streaming; (2) e nos usos de referências que partem da midiatização das suas próprias experiências como principal fonte de inspiração, tanto na estética observada nos produtos midiáticos finais nas oficinas como no processo de escolha de conteúdos e pautas nos debates ao narrarem suas histórias e propósitos, ou seja, formas de se reconhecerem enquanto consumidores ativos e reflexivos.

A leitura crítica, reflexiva e criativa das mídias aqui observada aparece sob a reivindicação de espaços dialógicos e participativos, que reconheçam as vozes e a autoridade dessas crianças. Essa perspectiva coloca em cheque um

percurso teórico que defende a educação midiática a partir das dimensões do acesso, análise, crítica e produção criativa das mídias, na medida em que defender essa lógica acaba por também reforçar uma ordem subalterna que desde seu princípio coloca a criança na relação com a “falta”, ou seja, reforça os argumentos da invisibilidade e da não capacidade a partir do momento em que essas práticas/interações/relações/consumos midiáticos são apresentadas às crianças como certos modelos de conduta a serem seguidos, modelos estes que, em contrapartida, são vistos por elas como novas possibilidades subjetivas de acessarem o mundo e transitarem de um local socialmente periférico para um com representatividade social. Portanto, há a necessidade de se repensar um formato de educação midiática em uma agenda dialógica que: (1) reflita sobre as lógicas hegemônicas que constituem as mídias, tanto de produção como de circulação da informação e do consumo; (2) considere os processos de produção de conhecimento em conjunto, que reconheça os sujeitos como co-produtores não apenas da comunicação mas também de conhecimentos; (3) e supere noções e modelos assistencialistas ou capacitadores, que despolitizam os conflitos, as disputas e silenciam os sujeitos e as contradições sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular: desafio à democratização da escola pública**. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, 2007.

FANTIN, Mônica. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. **Comunicação e Sociedade**, São Paulo, v. 13, p. 69-85, 2008.

FIGARO, Roseli; GROHMANN, Rafael. A recepção serve para pensar: um “lugar” de embates. **Palabra Clave**, Bogotá, DC, v. 20, n. 1, p. 142-161, 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

HAMILTON, Mary. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. *In*: CLARKE, Julia; HANSON, Ann; HARRISON, Roger; REEVE, Fiona (ed.). **Supporting lifelong learning**. London: Routledge, 2000. p. 176-187.

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

KAPLUN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 14, p. 68-75, 1999.

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

MARTÍN, Alfonso; TYNER, Kathleen. Alfabetización mediática en contextos múltiples. **Comunicar**, Huelva, v. 38, n. 19, p. 10-12, 2012.

MARTÍN, María. A geração que não assiste mais TV e corre atrás de youtuber. **El País**, Rio de Janeiro, 15 ago. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/13/tecnologia/1502578288_835104.html. Acesso: 20 set. 2021.

PERUZZO, Cicília. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Revista Pensamento Comunicacional Latino-Americano**, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 1-9, 2002.

PERUZZO, Cicília. Epistemologia e método da pesquisa-ação. Uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação. *In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS*, 25., 2016, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2016.

SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12-24, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMAZ, Renata. **O que você vai ser antes de crescer: youtubers, infância e celebridade**. 2018. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TOMAZ, Renata. Mídia, infância e socialização: perspectivas contemporâneas. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, v. 18, n. 302, p. 4-28, 2020.

TOMÉ, Vitor; LOPES, Paula; REIS, Bruno; DIAS, Carlos. Exercício de cidadania ativa e participação através dos média: um projeto comunitário focado em crianças do Pré-escolar e 1º Ciclo. **Comunicação & Sociedade**, São Paulo, v. 36, p. 101-120, 2019.

UNESCO. **Media and information literacy: reinforcing human rights, countering, radicalization and extremism**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2016.