

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

Vanessa Coutinho Martins

Clube de Leitura Audiovisual: Paulo Freire e Marshall McLuhan em uma abordagem
educ comunicativa para a educação midiática em escolas no Brasil

Juiz de Fora
2025

Vanessa Coutinho Martins

Clube de Leitura Audiovisual: Paulo Freire e Marshall McLuhan em uma abordagem
educomunicativa para a educação midiática em escolas no Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Comunicação. Área de concentração: Comunicação e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia de Albuquerque Thomé
(Universidade Federal de Juiz de Fora)

Coorientador: Prof. Dr. Robert K. Logan
(St. Michael's College - University of Toronto)

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Martins, Vanessa Coutinho.

Clube de Leitura Audiovisual : Paulo Freire e Marshall McLuhan em uma abordagem educomunicativa para a educação midiática em escolas no Brasil / Vanessa Coutinho Martins. -- 2025.
358 f. : il.

Orientadora: Cláudia de Albuquerque Thomé
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Comunicação Social. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2025.

1. Educomunicação. 2. Media Education. 3. mídia. 4. audiovisual. 5. livro. I. Thomé, Cláudia de Albuquerque, orient. II. Título.

Vanessa Coutinho Martins

Clube de Leitura Audiovisual: Paulo Freire e Marshall McLuhan em uma abordagem
educomunicativa para a educação midiática em escolas no Brasil

Tese apresentada ao
Programa de Pós -
Graduação em
Comunicação
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Doutora em
Comunicação. Área
de concentração:
Comunicação e
Sociedade.

Aprovada em 23 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Cláudia de Albuquerque Thomé - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.ª Dr.ª Gabriela Borges Martins Caravela
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Aluizio Ramos Trinta
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.ª Dr.ª Filomena Bomfim
Universidade Federal de São João del - Rei

Prof. Dr. Wilson Oliveira da Silva Filho

Juiz de Fora, 10/04/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Claudia de Albuquerque Thome, Professor(a)**, em 25/04/2025, às 13:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Borges Martins Caravela, Professor(a)**, em 25/04/2025, às 13:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Filomena Maria Avelina Bomfim, Usuário Externo**, em 27/04/2025, às 19:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ALUIZIO RAMOS TRINTA, Usuário Externo**, em 13/05/2025, às 17:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Oliveira da Silva filho, Usuário Externo**, em 15/05/2025, às 13:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2345481** e o código CRC **6E92B224**.

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam em uma Educação Libertadora.

AGRADECIMENTOS

Esta tese não teria sido desenvolvida sem o apoio de diversos pesquisadores e instituições. Primeiramente, gostaria de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCOM/UFJF) o oferecimento de ensino público de qualidade, durante os intensos anos de pesquisa no mestrado e no doutorado. Agradeço também à University of Toronto a oportunidade de poder ter acesso aos materiais disponíveis em suas bibliotecas e de desenvolver meu trabalho de pesquisa enquanto pesquisadora visitante na St. Michael's College.

À querida professora e orientadora, Dra. Cláudia de Albuquerque Thomé, que esteve comigo me orientando e me apoiando em todos os momentos de desenvolvimento deste trabalho. Agradeço também ao professor Dr. Marco Aurelio Reis, que, com toda sua *expertise*, foi de extrema importância, principalmente nos primeiros passos desta pesquisa.

Ao professor Dr. Robert K. Logan, que, durante o período no exterior, também orientou esta pesquisa. Ele foi e ainda continua sendo um incomparável “*guide on the side*”.

À professora Dra. Filomena Maria Avelina Bomfim, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), que me introduziu ao mundo da Educomunicação e acompanhou esta pesquisa desde o início, oportunizando reflexões e publicações que colaboraram para o amadurecimento deste estudo.

Aos membros da banca pelos conselhos, direcionamentos, revisões e indicações bibliográficas. Um agradecimento especial ao professor Dr. Aluizio Ramos Trinta, pelos ensinamentos valiosos e por insistir: “Não seja ortodoxa!”.

À professora Dra. Adriana Braga, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que abriu as “portas virtuais” de sua sala de aula *online* durante a pandemia e me recebeu como aluna em sua disciplina *Introdução à Ecologia das Mídias: tecnologia e cultura*. Graças à professora Adriana, fui introduzida à fantástica galáxia (como diria McLuhan) da Ecologia das Mídias.

Aos pesquisadores-membros da Media Ecology Association e da ABPEducom pelos inúmeros debates e direcionamentos sobre os temas que envolvem Ecologia das Mídias e Educomunicação, respectivamente, tanto durante os eventos quanto em conversas privadas.

Aos professores do St. Michael's College, na University of Toronto, pelos ensinamentos durante as disciplinas e pelos conselhos sobre minha pesquisa: professora Xianwei Wu, professor Matthew da Mota e professor Paolo Granata. Ao professor Granata gostaria de prestar especial agradecimento por todo o acolhimento e pelas oportunidades acadêmicas que me foram

oferecidas durante meu período como pesquisadora visitante no Book and Media Studies Program.

Aos responsáveis pela Marshall McLuhan Collection, na John M. Kelly Library – University of Toronto, em especial Teresa Wong (Digital Archivist) e Laura Forsey (Library Technician), por toda dedicação, pela paciência e pelo interesse em minha pesquisa durante as incontáveis horas que passei na biblioteca. Agradeço também a Andrew Sandock, da Ontario Historical Education Collections (OHEC), sob guarda do Ontario Institute for Studies in Education Library (OISE), pela dedicação em seu trabalho quase que arqueológico na busca por materiais audiovisuais específicos de Paulo Freire.

Aos amigos pesquisadores e aos parceiros de publicação: Pedro Miranda, doutor pelo PPGCOM da UFJF, Kathryn Hawkins e Luke Maynard, da University of Toronto, e Victor Menezes, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A este último um agradecimento especial, não apenas pelas colaborações científicas, mas também pela parceria no clube de leitura, que contribuiu para os primeiros passos desta tese, e pelos inúmeros aprendizados que grandemente colaboraram para que esta pesquisa fosse concluída com sucesso.

Aos membros do grupo de pesquisa “Narrativas midiáticas e dialogias” (CNPq/ UFJF), coordenado pela professora Cláudia Thomé, pelos estudos e pelas reflexões potentes, e ao “Grupo de Estudos & Pesquisas em Educomunicação” (CNPq/UFSJ) pela oportunidade de poder criar e coordenar a linha “Interfaces entre a Educomunicação e os estudos sobre Marshall McLuhan”, derivada desta tese, e por poder participar dos debates que tanto contribuíram para meu desenvolvimento enquanto pesquisadora.

Agradeço à direção e à coordenação da escola na qual o clube foi desenvolvido, que, por razões de proteção às identidades dos estudantes, não terão seus nomes aqui mencionados. À professora regente, que acreditou no projeto, incorporou o cronograma das atividades do clube de leitura em seu planejamento de aulas e esteve acompanhando de perto, em todos os encontros, o desenvolvimento e a implementação do clube de leitura audiovisual na instituição.

À Editora Rocco, que acreditou nesta pesquisa e doou livros da saga *Harry Potter* para a biblioteca da escola em que o clube de leitura audiovisual foi desenvolvido.

Ao Rotaract Club de Cataguases, que tomou conhecimento da pesquisa e levantou uma campanha de doação de livros de literatura para melhoria da biblioteca da escola, arrecadando mais de 200 obras.

À Prefeitura Municipal de Cataguases, à Secretaria de Cultura e Turismo, ao Governo Federal e ao Ministério da Cultura o financiamento do formato impresso da cartilha derivada

desta tese, a partir da aprovação na Lei Complementar nº 195/2022 (Lei Paulo Gustavo) e o financiamento pela Política Nacional Aldir Blanc II de Fomento à Cultura (PNAB), instituída pela Lei n.º 14.399, de 8 de julho de 2022, de um dos *e-books* atrelados a esta pesquisa.

Ao Polo Audiovisual da Zona da Mata e aos bolsistas PAEx da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) vinculados ao projeto Tela Viva.

A Michel McLuhan pela permissão de pesquisa e uso do material coletado na Library and Archives Canada (LAC) – Ottawa, para o desenvolvimento desta tese.

À Sara Pozzato pela revisão impecável deste trabalho e dos três livros vinculados a esta pesquisa.

À minha família e ao meu marido Bruno pelo apoio incondicional em todos os anos do doutorado.

Por último, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de doutorado e doutorado sanduíche no exterior (edital nº 10/2022 PDSE), que possibilitou a realização desta pesquisa, a aquisição de conhecimento e a divulgação científica em eventos acadêmicos no país e no exterior.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, em razão da Portaria n.º 206 da CAPES, publicada em 4 de setembro de 2018, e das regras indicadas nos Termos de Compromisso para Concessão de Bolsas.

“I don't explain; I explore” – Herbert Marshall McLuhan

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como o diálogo entre os fundamentos de Paulo Freire e os de Marshall McLuhan podem enriquecer o debate sobre a Educação Midiática e, consequentemente, a Educomunicação e a Ecologia das Mídias — campos aos quais esses educadores são respectivamente ligados. Enquanto Freire é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, Marshall McLuhan é amplamente conhecido por seus estudos sobre o impacto das novas tecnologias e os efeitos dos meios de comunicação na sociedade, inclusive no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo tendo a educação como uma de suas principais preocupações (Kuskis; Logan, 2013), McLuhan escreveu apenas dois livros sobre o assunto, mas expressou suas considerações educacionais em palestras, seminários, cartas e entrevistas. Sendo assim, a partir de uma pesquisa minuciosa desses materiais espalhados em diversas bibliotecas no Canadá, um conjunto de informações sobre o que o autor escreveu sobre educação foi reunido. Ao realizar tal tarefa, seu perfil educacional foi identificado. A partir da aplicação dos conceitos desses dois educadores nas *Laws of Media* (McLuhan, M.; McLuhan, E., 1988), algumas conexões foram identificadas. Elas foram utilizadas como base para a criação de um clube de leitura audiovisual, em uma escola da rede pública de Cataguases (MG), considerando os preceitos da Pesquisa Participante (Peruzzo, 2003, 2005). Sendo a Educomunicação um campo de mediações (Soares, 2000), a proposta visa proporcionar, além do gosto pela leitura literária, o desenvolvimento da educação midiática dos jovens, a partir da leitura de obras que dialoguem com seus contextos, realizando paralelos entre o ficcional e o mundo real, por meio de recursos audiovisuais relacionados aos livros ou outros produtos midiáticos. Além disso, o audiovisual também está presente no desenvolvimento de uma websérie literária, realizada em técnica de animação em rotoscopia (Bratt, 2011), a partir de filmes/curta-metragem derivados dos livros, como forma de expressão e reflexão sobre as temáticas debatidas. Ao final do projeto, os estudantes foram convidados a participar de um grupo de discussão e entrevistas individuais em profundidade. A análise das falas presentes nesses materiais foi conduzida com base nos conceitos de Conscientização (Freire, 1979, 2022), de Formulação de Perguntas na visão de McLuhan (McLuhan, 1973; Martins; Logan, 2023) e na perspectiva de Freire (2000, 2022), além da relação de Figura/Fundo (McLuhan, M.; Hutchon; McLuhan, E., 1977). Depoimentos espontâneos dos pais/responsáveis, do diretor da escola e da professora responsável pela disciplina em que o clube aconteceu também foram colhidos. A partir da Análise de Conteúdo na modalidade temática (Bardin, 2011), conclui-se que o livro é a base para uma educação midiática integrada, que instiga a problematização e conduz a uma educação libertadora. O movimento de reflexão literária/midiática e produção audiovisual favorecem o protagonismo colaborativo e enriquecem o repertório crítico e cultural dos estudantes, possibilitando percepções dos vieses nos discursos das mídias que são acessadas diariamente. Portanto, a proposta teórico-metodológica apresentada, que foi adaptada em formato de cartilha gratuita, oferece trilhas para a construção de políticas públicas voltadas à educação midiática em escolas no Brasil.

Palavras-chave: Educomunicação; *Media Education*; mídia; audiovisual; livro.

ABSTRACT

This research aims to investigate how the dialogue between Paulo Freire's and Marshall McLuhan's theories can enrich the debate on Media Education and, consequently, Educommunication and Media Ecology — fields to which these educators are respectively linked. While Freire is considered one of the most notable thinkers in the history of world pedagogy, McLuhan is widely known for his studies on the impact of new technologies and the media effects on society, including the teaching-learning process. Even though education was one of his main concerns (Kuskis; Logan, 2013), McLuhan wrote only two books on the subject, but expressed his educational considerations in lectures, seminars, letters and interviews. Therefore, from a thorough research of these materials scattered across several libraries in Canada, a set of information about what the author wrote about education was gathered. By carrying out this task, his educommunicative profile was identified. By applying the concepts of these two educators in the *Laws of Media* (McLuhan, M.; McLuhan, E., 1988), some connections were identified. They were used as a basis for the creation of an audiovisual reading club in a public school in Cataguases (MG/Brazil), considering the Participatory Research precepts (Peruzzo, 2003, 2005). Since Educommunication is a mediation field (Soares, 2000), it aims to provide, in addition to a taste for literary reading, the development of media education, based on the reading of books that dialogue with their contexts, drawing parallels between fiction and the real world, through audiovisual resources related to books or other media products. In addition, audiovisual media is also present in a literary web series, which uses rotoscoping animation technique (Bratt, 2011), based on films/short films derived from the books, as a form of expression and reflection on the topics discussed. At the end of the project, students were invited to participate in a discussion group and in-depth individual interviews. The analysis of the statements present in these materials was conducted based on the concepts of Conscientization (Freire, 1979, 2022)¹, Question Formulation in McLuhan's view (McLuhan, 1973; Martins; Logan, 2023) and in Freire's perspective (2000, 2022), in addition to the Figure/Ground relationship (McLuhan, M.; Hutchon; McLuhan, E., 1977). Testimonies from parents/guardians, the school principal, and the teacher responsible for the class in which

¹ Originally, the term is “Conscientização” — a term that Freire initially refused to translate into English by stating: “I refuse. Why not accept this term? I do not have to accept stress, but I have. Why do you not accept *conscientização*?” (Freire, 1985, p. 185). He eventually agreed to have it translated into the approximate English translation: conscientization (although, without considering the meaning of the term, the word “conscientização” could be translated as awareness or consciousness). It was both a political and pedagogical reason because he stated that the insistence of educators to have *Conscientização* translated into English reproduces the quasi-colonial expectation on the part of most English-speaking educators that published works in languages other than English must be simultaneously translated, because English speakers should not be expected to struggle reading works published in other languages (Macedo, 2017). Nota em português: Originalmente, o termo é chamado “Conscientização” — um termo que Freire inicialmente se recusou a traduzir para o inglês ao declarar: “Eu recuso. Por que não aceitar este termo? Eu não tenho que aceitar sotaque, mas eu tenho. Por que você não aceita Conscientização?” (Freire, 1985, p. 185, tradução nossa). Ele finalmente concordou em traduzi-lo para a tradução aproximada em inglês: Conscientization (embora, sem considerar o significado do termo, a palavra “conscientização” pudesse ser traduzida como *awareness* ou *consciousness*). Foi uma razão tanto política quanto pedagógica, porque ele afirmou que a insistência dos educadores em traduzir Conscientização para o inglês reproduz a expectativa quase colonial por parte da maioria dos educadores de língua inglesa de que trabalhos publicados em outras línguas que não o inglês devem ser traduzidos simultaneamente, porque não se deve esperar que falantes de inglês tenham dificuldades para ler trabalhos publicados em outras línguas (Macedo, 2017).

the club took place were also collected. Based on thematic Content Analysis (Bardin, 2011), it was concluded that the book is the basis for an integrated media education, which instigates problematization and leads to a liberating education. The literary/media reflection movement and audiovisual production favors collaborative protagonism and enriches the students' critical and cultural repertoire, enabling perceptions of biases in the media discourses that are accessed daily. Therefore, the theoretical-methodological proposal presented, which was adapted into a free booklet format, offers guidelines for the development of public policies aimed at media education in schools in Brazil.

Keyword: Educommunication; Media Education; media; audiovisual; book.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa do livro <i>Conexões entre a Educomunicação e a Teoria de Marshall McLuhan</i> (2024)	23
Figura 2 – <i>Officia beatae Mariae virginis et defunctorum</i> . França, final do século XIV	37
Figura 3 – <i>Movable types</i> , disponíveis no <i>Printing Room</i> , da John M. Kelly Library St. Michael's College – University of Toronto	38
Figura 4 – Uma bíblia acorrentada em Cumnor Church, Leicestershire, Inglaterra	40
Figura 5 – Exemplo de <i>Index librorum expurgatorum</i>	42
Figura 6 – Capa e primeira página do poema <i>The Country Book-Club</i>	51
Figura 7 – Programa Clube do Lar e Programa Cabaré Literário	56
Figura 8 – Mapa Ecologia das Mídias, de Paolo Granata	80
Figura 9 – Parâmetros para a educação midiática	95
Figura 10 – Panfletos de propostas inspiradas nas ideias de Freire	117
Figura 11 – Fases mais importantes da evolução da alfabetização	135
Figura 12 – Capa do livro <i>Um clube de leitura de Harry Potter: métodos, estratégias e resultados</i> (2024)	159
Figura 13 – Animação a partir da obra <i>Amoras</i> , de Emicida	163
Figura 14 – Alunos fazendo uso de espaços da escola durante o clube	171
Figura 15 – Estudantes divulgando o projeto na escola após doação de livros pelo Rotaract Club de Cataguases	173
Figura 16 – Gráfico das mídias utilizadas pelos respondentes para acesso à informação	174
Figura 17 – As 10 competências gerais da BNCC	181
Figura 18 – Algumas das respostas colhidas sobre como os alunos gostariam que fosse o clube	186
Figura 19 – Café literário na escola	187
Figura 20 – Iluminador de passagens	190
Figura 21 – Multiplicadores exercendo suas atividades	191
Figura 22 – Mediação em diversos momentos do clube	193
Figura 23 – Encontros do clube de leitura audiovisual	199
Figura 24 – Prática de habilidades no âmbito tecnológico digital	200
Figura 25 – Bate-papo híbrido nos encontros do clube	202
Figura 26 – Logo do clube de leitura audiovisual	203
Figura 27 – Marcadores de página do clube de leitura audiovisual	204

Figura 28 – Encontro <i>online</i> do clube de leitura audiovisual	209
Figura 29 – Literatura e audiovisual brasileiro no clube	212
Figura 30 – Prática das funções que envolvem as atividades do clube	225
Figura 31 – Conversa de forma híbrida com o autor Luiz Ruffato	227
Figura 32 – Visita guiada ao centro Cultural Humberto Mauro	228
Figura 33 – Finalização da primeira temporada do projeto com estudantes, pais e direção	229
Figura 34 – Gravação das oficinas sobre produção audiovisual	231
Figura 35 – Rotoscópio de Fleischer	234
Figura 36 – Animações em rotoescopia [...]	235
Figura 37 – As cinco etapas do clube de leitura audiovisual	237
Figura 38 – Capa do material <i>Clube de Leitura Audiovisual: o que é, como se faz?</i>	241
Figura 39 – Processo de coleta e análise de dados	245
Figura 40 – Nuvem de palavras a partir das entrevistas com os estudantes	248
Figura 41 – Desenvolvimento dos episódios da websérie literária	265
Figura 42 – Captura de <i>frames</i> que exemplificam o aspecto 1	269
Figura 43 – Captura de <i>frames</i> que exemplificam o aspecto 2	270
Figura 44 – Captura de <i>frames</i> que exemplificam o aspecto 3	272
Figura 45 – O livro como base da educação midiática	285

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Leis da mídia considerando a sala de aula como um meio	126
Quadro 2 – Experiências de campo	157
Quadro 3 – Esquematização das funções do clube e suas respectivas ações	194
Quadro 4 – Mídias e tipos de conteúdo utilizados no clube de leitura audiovisual	196
Quadro 5 – Organização do clube de leitura audiovisual	215
Quadro 6 – Oficinas de produção de narrativas audiovisuais	232
Quadro 7 – Episódios da websérie literária	235
Quadro 8 – Perfil dos estudantes voluntários entrevistados	252
Quadro 9 – Temas categorizados a partir das falas dos estudantes e suas frequências	254
Quadro 10 – Etapas do processo de criação da websérie literária	267
Quadro 11 – Temas categorizados a partir das falas da professora, do diretor e dos responsáveis	276

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEducom	Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
ECA	Escola de Comunicações e Artes
Educom	Educomunicação
EJA	Educação de Jovens Adultos
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
LAC	Library and Archives Canada
LOM	Laws of Media
MEA	Media Ecology Association
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OISE	Ontario Institute for Studies in Education
PPGCOM	Programa de Pós-Graduação em Comunicação
PPs	Políticas públicas
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
U of T	University of Toronto
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	LIVRO É A MENSAGEM? – QUESTÕES SOBRE MÍDIAS E LITERATURA	32
2.1	UM HISTÓRICO DA ORALIDADE E DA PALAVRA ESCRITA [...]	33
2.1.1	Livros, correntes e chamadas	39
2.1.2	O viés dos meios de comunicação	44
2.2	UM BREVE CONTEXTO NO CENÁRIO BRASILEIRO	45
2.3	CLUBES DE LEITURA E SUAS VERTENTES	50
2.4	A VIRADA DO SÉCULO XXI	61
3	A PARTE QUE VEM ANTES: OS CAMPOS E SEUS PENSADORES	65
3.1	O QUE É EDUCOMUNICAÇÃO?	65
3.2	O PENSAMENTO FREIRIANO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCOMUNICAÇÃO	72
3.3	O QUE É ECOLOGIA DAS MÍDIAS?	76
3.4	MARSHALL MCLUHAN E OS ESTUDOS DE MÍDIAS E EDUCAÇÃO	83
3.4.1	A influência de McLuhan nas ideias de Postman (e vice-versa)	88
3.5	E O QUE TUDO ISSO TEM A VER COM EDUCAÇÃO MÍDIÁTICA?	92
4	FREIRE E MCLUHAN EM UMA ABORDAGEM EDUCOMUNICATIVA PARA A EDUCAÇÃO MÍDIÁTICA	97
4.1	MARSHALL MCLUHAN: TEÓRICO DAS MÍDIAS E EDUCOMUNICADOR	98
4.2	IVAN ILLICH: O ELO EM COMUM	110
4.2.1	A influência de Illich em McLuhan (e vice-versa)	113
4.2.2	A influência de Freire em Illich (e vice-versa)	114
4.3	CONEXÕES ENTRE O PENSAMENTO FREIRIANO E O MCLUHANIANO	118
4.3.1	Leis da Mídia e a sala de aula enquanto meio	124
4.4	ONDE OS CONCEITOS SE APROXIMAM E SE COMPLEMENTAM	132

5	QUANDO A ACADEMIA SE UNE À SOCIEDADE	144
5.1	UM PANORAMA SOBRE A PESQUISA PARTICIPANTE	147
5.1.1	A potencialidade do diário de campo	151
5.1.2	Ética e afeto: há uma neutralidade em todo o fazer científico?	152
5.2	CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DE CAMPO	156
6	“BIBLIOTECA AZUL” – O CLUBE DE LEITURA AUDIOVISUAL NA ESCOLA	165
6.1	CATAGUASES NO CENÁRIO AUDIOVISUAL BRASILEIRO	166
6.2	CONTEXTOS DA ESCOLA DE ATUAÇÃO E DOS ESTUDANTES	169
6.3	CIDADANIA COMUNICATIVA E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA PARA OS MEIOS	174
6.4	CLUBE DE LEITURA AUDIOVISUAL COMO PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA PARA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA	177
6.4.1	O clube de leitura audiovisual em sintonia com as potencialidades da BNCC	180
6.4.2	Modelagem e estrutura do clube: métodos e técnicas	184
6.4.3	A escolha da obra de iniciação do projeto – de Harry Potter a Machado de Assis	205
6.4.4	O efeito multiplicador: produção audiovisual criativa e manifestações literárias	228
<i>6.4.4.1</i>	<i>A animação em rotoscopia: conceitos e aplicabilidade no clube</i>	233
6.5	DA TESE À CARTILHA, DO ACADÊMICO AO POPULAR	237
7	EXPLORANDO DADOS: FUNDAMENTOS E DIREÇÕES	244
7.1	METODOLOGIA, MÉTODOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	247
7.2	GRUPO DE DISCUSSÃO E ENTREVISTAS INDIVIDUAIS EM PROFUNDIDADE – CONSIDERAÇÕES	250
7.2.1	Análise das entrevistas dos estudantes	252
7.3	INVESTIGAÇÃO DO PROCESSO DA PRODUÇÃO CRIATIVA A PARTIR DAS ANIMAÇÕES EM ROTOSCOPIA	265
7.4	DEVOLUTIVA DA COMUNIDADE ESCOLAR E DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	274
7.5	LIVRO COMO A BASE DE UMA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA INTEGRADA	284

8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	288
	REFERÊNCIAS	293
	APÊNDICE A – Amoras	315
	APÊNDICE B – Estado da Arte de pesquisas sobre clube de leitura (Portal Capes)	318
	APÊNDICE C – Artigo publicado com Robert K. Logan	323
	APÊNDICE D – Funções no clube	324
	APÊNDICE E – Produto final da tese	325
	APÊNDICE F – Quadro-síntese de localidades que receberam a cartilha	347
	ANEXO A – Documentos do acervo	349
	ANEXO B – Anotações de Mcluhan	350
	ANEXO C – Planejamento de atividades sobre crônica aplicado pela professora	352
	ANEXO D – Mapa de ação SIGAE	356

1 INTRODUÇÃO

Na década de 1960, o pesquisador Marshall McLuhan já teorizava sobre as convergências entre os meios de comunicação e a nossa convivência em sociedade. Sua principal observação é que nenhum veículo é transparente, tendo, dessa forma, interesses implícitos. Mesmo sendo amplamente conhecido por seus estudos sobre mídias, o autor também mantinha sua preocupação com o ambiente escolar. Por isso, propagou, em distintos ambientes, conhecimento sobre educação e mídias. Lima e Bomfim (2016) nos lembram que, para McLuhan, as contingências culturais dos meios integram suas mensagens, de forma que os significados variam de contexto para contexto, dependendo de suas especificidades. Na realidade brasileira, é perceptível a carência em relação ao entendimento tanto das narrativas propagadas nas distintas mídias quanto do próprio viés implícito nos meios de comunicação.

Popper (2001) indica que teorias se iniciam a partir de problemas identificados pelos pesquisadores. Nesse sentido, são os problemas e suas resoluções que movimentam o ser humano e o desenvolvimento de conhecimento científico; e, nesta conjuntura específica, a autora desta pesquisa se perguntou: como seria possível contribuir com a solução da lacuna anteriormente apontada e por onde começar?

Assim, essa foi uma das questões que originaram este estudo, que deu seus primeiros passos ainda na dissertação de mestrado intitulada *Wizarding World Book Club e a ampliação do universo narrativo: uma análise das ações e das estratégias na rede social digital a partir do clube do livro de Harry Potter*², desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCOM/UFJF), sob orientação da professora Dra. Cláudia Thomé. A partir dos resultados dessa iniciativa, um clube de leitura foi criado por esta pesquisadora, em parceria com o historiador Victor Menezes, doutorando em Gerontologia e pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Assim, a pesquisa de mestrado deixou as páginas da dissertação e deu origem a um projeto de clube de leitura *online*³, desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa “Narrativas midiáticas e dialogias”⁴ (CNPq/UFJF). Um *e-book* gratuito a partir de publicações sobre o projeto foi

² Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12440/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

³ O projeto do clube de leitura é intitulado *Hogwarts, Mil Histórias*. Sua primeira temporada teve início em abril de 2021 e, fim, em fevereiro de 2022. *Live* apresentando o projeto no âmbito do grupo de pesquisa “Narrativas midiáticas e dialogias” está disponível em: <https://www.instagram.com/p/CRAS8w1DL1O/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

⁴ O grupo de pesquisa “Narrativas midiáticas e dialogias” é vinculado ao PPGCOM/UFJF, credenciado pela UFJF e consta do Diretório de Grupos do CNPq, sendo coordenado pela profa. Dra. Cláudia Thomé e pelo prof. Dr. Marco Aurelio Reis, ambos docentes do PPGCOM. A presente pesquisa de doutorado está filiada ao grupo, na linha de pesquisa “Narrativas em mutação”.

publicado. A obra, intitulada *Um clube de leitura de Harry Potter: métodos, estratégias e resultados* (Menezes; Martins, 2024), recebeu auxílio financeiro a partir da Política Nacional Aldir Blanc II de Fomento à Cultura (PNAB), instituída pela Lei n.º 14.399, de 8 de julho de 2022, que tem como objetivo fomentar a cultura nacionalmente.

A partir desses resultados, oriundos de observações e de estudos do projeto em colaboração com Menezes, esta pesquisadora percebeu o potencial da iniciativa, que poderia ser adaptada, acionando o campo comunicacional para amparar outras esferas da sociedade e para contribuir com a formação de estudantes, sobretudo da educação básica, na rede pública de ensino. Sendo assim, através do projeto com Victor Menezes, foram encontradas pistas relacionadas às interfaces dos estudos de educomunicação em paralelo com preceitos de McLuhan e como esse conhecimento poderia ser aplicado no atual e tão fragilizado cenário da educação brasileira.

Com o contexto da pandemia, vimos o despreparo do mundo em diversas instâncias. No ambiente escolar, mais de 90% dos estudantes do planeta foram afetados pelas desigualdades (Unesco, 2020). Segundo dados apresentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), após a pandemia, a emergente recessão econômica ameaça exacerbar as desigualdades e pode reverter o progresso obtido na expansão do acesso educacional e na melhoria da qualidade da aprendizagem. O que a Organização apontou, ainda em 2020, tem-se mostrado verdadeiro.

No contexto brasileiro, presenciamos extremas desigualdades não apenas de acesso e condições de uso das ferramentas tecnológicas, mas também de entendimento do poder das tecnologias e das narrativas que atravessam nosso cotidiano e chegam em nossas mãos por diversas fontes. No período pandêmico, a confiabilidade dessas fontes foi algo bastante discutido e não deve ser um assunto deixado de lado. De acordo com pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizada em 21 países, o brasileiro é aquele que apresenta maior dificuldade para identificar notícias falsas⁵ (Relatório [...], 2024). Por essa razão, o *bias* (ou viés) dos meios de comunicação deve ser algo amplamente desenvolvido na população, partindo, principalmente, do pilar do problema: a educação pública de qualidade. No princípio da pandemia, o sistema público de educação do Brasil se viu em condições extremas para promover o acesso igualitário ao conhecimento. Os vários desafios

⁵ A Pesquisa *Truth Quest* avalia se “alguns tipos de conteúdo são mais facilmente distinguíveis como falsos e enganosos do que outros e se o tema desempenha algum papel na sua detecção. O estudo classificou o conteúdo em cinco tipos: desinformação, informação errônea, decepção contextual, propaganda e sátira, divididos em três temas principais: meio ambiente, saúde e assuntos internacionais.”

enfrentados não foram totalmente superados e, agora, a duras penas, o sistema tenta seguir adiante para sanar as lacunas de aprendizagem dos estudantes brasileiros.

Nesse sentido, a pandemia evidenciou questões de acesso e de compreensão tecnológica/midiática, já debatidas por diferentes autores: a disponibilidade de recursos não significa garantia de acesso à informação. Ao mesmo tempo, o acesso não significa a compreensão do conteúdo e de seus efeitos. Mais ainda, a compreensão não assegura interações com responsabilidade e ética (Lohr, 2012; Dumbill, 2013) e o exercício pleno da cidadania, que, no contexto do século XXI, envolve, entre outros fatores, a leitura crítica de dados/notícias. Essas questões estão relacionadas à educação midiática, amplamente discutida por diversos estudiosos, como Buckingham (2003, 2022), Soares (2014), Consani (2019, 2024) e, especificamente no contexto brasileiro, Borges e Silva (2019), que apresentam uma série de artigos sobre a temática considerando a realidade nacional.

Em suma, o conceito de Educação Midiática tem sido definido como a capacidade de acessar e ler criticamente as distintas mídias, entendendo e avaliando os diferentes aspectos de seu conteúdo. Assim, a comunicação pode acontecer em uma variedade de conjunturas. Logo, o termo baseia-se na inclusão dos sujeitos em contextos sociais e de cidadania na sociedade, além de ser um dos principais pré-requisitos para a prevenção e a diminuição dos riscos de exclusão da vida comunitária, fortalecendo a autoexpressão e a participação, de maneira consciente, ética e responsável, em ambientes informacionais. Assim, prevê aptidões e competências necessárias para que seja desenvolvido, com autonomia, o relacionamento de sujeitos no ambiente comunicativo da sociedade. Levando isso em conta, é fundamental a importância de ações que auxiliem o sujeito e estimulem o desenvolvimento de determinadas aptidões nos jovens cidadãos, para que cresçam preparados para conviver de forma consciente e crítica com relação aos meios de comunicação e suas narrativas.

Portanto, consideramos que o acionamento de preceitos educomunicativos, a partir de Paulo Freire, atrelados aos fundamentos de Ecologia das Mídias, com foco em McLuhan, por meio de técnica de clube de leitura audiovisual, pode proporcionar subsídios que contribuem com essas questões, inclusive com a formalização de políticas públicas. Tal ação pode ser bastante significativa, principalmente, para o atual contexto brasileiro, em que muitos estudantes, mesmo nos anos finais da educação básica, ainda apresentam lacunas com relação a habilidades básicas de leitura e de interpretação de textos literários, em seus distintos formatos. Esses indivíduos acabam finalizando os estudos e entrando para a vida ampla em sociedade com brechas relacionadas a essas aptidões.

Algumas ações governamentais têm sido realizadas para a diminuição dessas lacunas, como as Avaliações Diagnósticas, que são avaliações externas aplicadas ao longo do ano letivo nas escolas públicas. No estado de Minas Gerais, há o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Criado em 2000, o sistema possui a função de aferir se os estudantes estão desenvolvendo as habilidades esperadas para a etapa escolar que estão cursando, segundo o previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para cada etapa da escolarização. O objetivo é fornecer informações para que os gestores de rede pública possam pensar em políticas públicas direcionadas aos desafios enfrentados pela educação no estado. Além disso, professores podem usar os resultados para o planejamento de ações pedagógicas que auxiliem os estudantes (Simave, 2025).

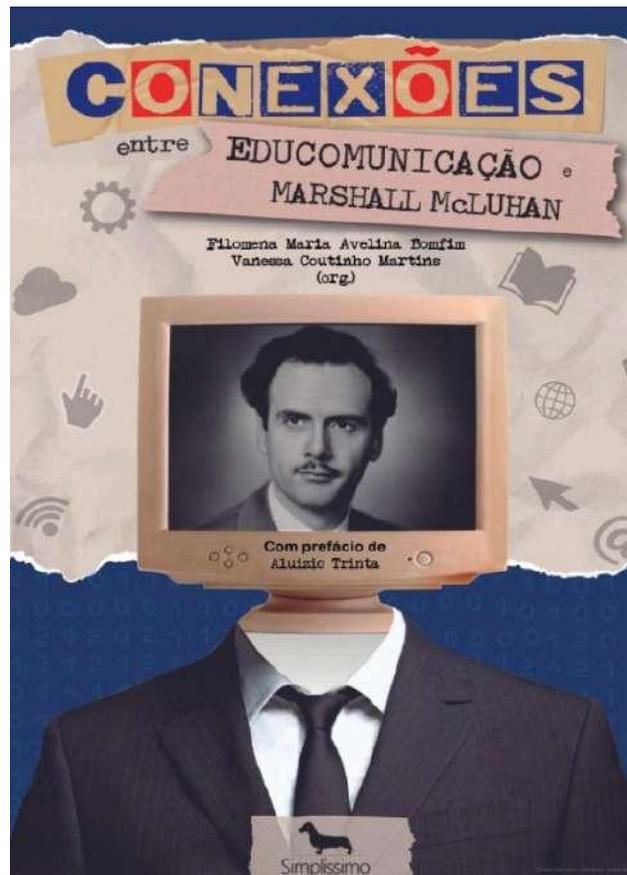
Destacamos, porém, que não estamos limitando o escopo deste projeto ao aperfeiçoamento da leitura e da escrita, mas, sim, demonstrando a relação e a importância dessas habilidades para o desenvolvimento dos jovens cidadãos e a realização de interações responsáveis no ambiente hiperconectado. A BNCC, inclusive, aborda elementos do Campo Jornalístico-Midiático, enquadrados em Língua Portuguesa, a partir de habilidades necessárias para selecionar fontes confiáveis, realizar curadoria de conteúdos e propagar mensagens. A partir do apresentado pela Base, é primordial criar propostas atrativas, que oportunizem o desenvolvimento social, o crescimento e a formação continuada desses sujeitos.

Dito isso, operacionalizando este estudo, evidenciamos seu enquadramento no campo comunicacional, que emerge como conhecimento pragmático voltado para a ruptura de uma educação pensada na manutenção de privilégios de uma maioria. Nesse sentido, as aproximações teóricas entre dois campos com postulados epistemológicos distintos foram realizadas com as requeridas medidas científicas. Uma delas, de grande importância, foi o diálogo entre as interfaces de Marshall McLuhan e os estudos sobre Educomunicação, durante a disciplina de Educomunicação, presente na grade do 7º período do curso de Comunicação Social – Jornalismo, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), no qual esta pesquisadora realizou atividade no âmbito docente (2022/01), sob a supervisão da profa. Dra. Filomena Bomfim. A partir dos debates em aula, os estudantes produziram trabalhos que compõem um *e-book* sobre esses paralelos e os autores ligados à Educomunicação estudados durante a disciplina. O *e-book*, intitulado *Conexões entre Educomunicação e Marshall McLuhan* (Bomfim; Martins, 2024)⁶, e a experiência com os alunos da UFSJ compuseram uma

⁶ A obra recebeu Bolsa Auxílio à Publicação de Textos Científicos a partir do edital 003/2023, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPE – UFSJ).

pesquisa exploratória para a verificação de viabilidade, de pertinência e de relevância acadêmica e social para o prosseguimento desta tese.

Figura 1 – Capa do livro *Conexões entre a Educomunicação e a Teoria de Marshall McLuhan* (2024)



Fonte: Portal GEPEducom UFSJ.⁷

Além dos diálogos com a turma do 7º período de Jornalismo, discussões no âmbito do “Grupo de Estudos & Pesquisas em Educomunicação” (CNPq/UFSJ), também coordenado pela professora Filomena Bomfim, contribuíram para o andamento da pesquisa. A partir desses estudos, a linha de pesquisa “Interfaces entre a Educomunicação e os estudos sobre Marshall McLuhan”, sob coordenação desta pesquisadora, foi criada, e produções científicas foram desenvolvidas a partir dos debates e reflexões do grupo.

⁷ Disponível em: <https://educomufsj.wixsite.com/educomufsj/c%C3%B3pia-publica%C3%A7%C3%B5es>

Outro elemento que auxiliou na verificação da viabilidade e da continuidade dos estudos sobre a aproximação de Marshall McLuhan com a Educomunicação foi a exposição das contribuições do autor para o conceito de sustentabilidade, a partir da Educom, defendidas em tese pós-doutoral de Bomfim (2017), realizada na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

Por fim, outro fator de extrema relevância para a constituição do aporte teórico da pesquisa diz respeito aos estudos e às discussões sobre a história da Comunicação no Brasil, realizados durante os encontros do grupo de pesquisa “Narrativas midiáticas e dialogias”⁸, com a mediação da professora Cláudia Thomé e do professor Marco Aurelio Reis, líderes do grupo. Além disso, o professor Marco Reis realiza um amplo trabalho com interface educacional, em uma escola da rede pública de Juiz de Fora, no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e na Educação de Jovens Adultos (EJA), e sua *expertise* foi imprescindível para a construção desta tese.

Diante do exposto, é importante destacar que a construção do problema de pesquisa considerou não apenas as inquietações que surgiram a partir do clube de leitura *online* criado em parceria com Vitor Menezes (citado anteriormente), mas também a partir da verificação da existência de poucas bases teóricas sobre a relação entre Marshall McLuhan e Educação ou Educomunicação no país. Além disso, a estruturação da questão-base deste estudo levou em conta observações e relatos obtidos durante período prévio de contato desta pesquisadora com o ambiente escolar no qual a tese foi desenvolvida. Ao vincular conhecimento acadêmico e realidade social a partir de recursos educacionais diversificados, essa formulação buscou compreender como o campo comunicacional pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes. Assim sendo, tendo em vista os apontamentos e essa breve contextualização, a pergunta inicial desta pesquisa foi delimitada: como o diálogo entre os fundamentos de Paulo Freire e os preceitos de Marshall McLuhan podem enriquecer o debate sobre educação midiática e, conseqüentemente, a Educomunicação e a Ecologia das Mídias?

A hipótese estabelecida é a de que a introdução do canadense da Ecologia das Mídias no campo da Educom tem a potencialidade de desenvolver consciência e compreensão da maneira pela qual a mídia molda o comportamento humano, interface relevante para estudos que promovem a interlocução com a educação midiática. Tal conjuntura diz respeito a McLuhan poder ser designado como um educador, e seu nome compor referências sobre educação, integrando a relação de educadores e teóricos já comumente acionados na

⁸ O grupo realizou, em 2022, o Ciclo de Estudos sobre o livro *História da Comunicação no Brasil* (2013), de autoria da professora Dra. Marialva Barbosa, referência em pesquisas sobre a história da mídia brasileira.

produção de conhecimento educacional, como Ismar Soares, Mario kaplún, Martín-Barbero, Célestin Freinet e Paulo Freire, por exemplo. Esses teóricos buscaram (ou ainda buscam) práticas libertárias e problematizações sociais. Outra hipótese formulada para o problema de pesquisa é de que esses fundamentos entrelaçados auxiliam em elucidações de processos inclusivos e despertam a construção do pensamento crítico em relação à mídia. Nesse sentido, é importante ressaltar que os teóricos aqui mencionados buscaram (ou ainda buscam) práticas libertárias e problematizações sociais.

A primeira pista para a formulação dessas hipóteses diz respeito à proximidade de pensamentos com relação ao papel da escola e do professor e a relação livro/aluno/mídias audiovisuais encontrada em alguns textos de McLuhan (1974, 1989) e que possuem proximidade com textos produzidos por Ismar Soares (2000, 2011), referência quando se trata de Educação no Brasil. Dessa forma, a fundamentação teórica para a criação e a aplicação do clube de leitura audiovisual está ancorada em vertentes de inclusão social e comunicacional.

Durante o período sanduíche na University of Toronto e a partir da investigação de materiais analisados — entre eles, arquivos pessoais e raros sobre/de McLuhan e também de Paulo Freire, quando este esteve Toronto —, disponíveis no Ontario Institute for Studies in Education (OISE)⁹ e nas bibliotecas canadenses, as primeiras hipóteses mostraram-se promissoras. A constatação da possibilidade de utilização de McLuhan em estudos sobre Educação consolidou-se após inúmeras discussões e análises desses materiais em conjunto com o professor Dr. Robert K. Logan, que também orientou esta pesquisa e que possui profundo conhecimento dos estudos de Marshall McLuhan, tendo, inclusive, colaborado com o teórico canadense por seis anos (1974 a 1980).¹⁰

⁹ Os materiais audiovisuais de Paulo Freire aos quais esta pesquisadora teve acesso no Oise estavam em formato de VHS, CD e DVD. O arquivista da biblioteca responsável pelos documentos de Freire informou que, há muito tempo, os materiais solicitados para esta pesquisa não eram consultados por outros pesquisadores. Sendo assim, os responsáveis pela conservação do acervo não haviam identificado que não existiam cópias ou versões no formato digital. Alguns materiais já estavam em estado de deterioração. A partir da solicitação ao acesso desses materiais e da consequente constatação do estado de degradação em que se encontravam, os materiais foram direcionados para digitalização e conservação.

¹⁰ Logan é professor emérito de Física e membro do St. Michael's College na University of Toronto. Ele expandiu o artigo de sua coautoria com McLuhan, intitulado *Alphabet, Mother of Invention*, no livro intitulado *The Alphabet Effect*, em 1984, e revisado novamente em 2004. Este livro é considerado um marco não apenas no campo da Ecologia das Mídias, mas também para estudos gerais da Comunicação e outros campos. Logan escreveu dois livros analisando o trabalho de McLuhan: *McLuhan Misunderstood: Setting the Record Straight* e *McLuhan in Reverse: His General Theory of Media (GToM)*. Neste último, ele enfatiza a concepção de McLuhan de mídia: o conceito de mídia não se limita somente à tecnologia de comunicação, mas engloba todas as formas de tecnologia, desde ferramentas manuais até a linguagem humana falada ou automóveis.

A partir do desenvolvimento teórico, das pesquisas realizadas e da resposta obtida à pergunta anteriormente exposta, uma segunda pergunta de pesquisa foi elaborada: no contexto brasileiro, como construir, de forma articulada com Freire e McLuhan, um método educacional para a educação midiática, que englobe o estímulo ao protagonismo e a conscientização dos estudantes? Essa pergunta trata-se de um desdobramento do processo, a partir da primeira pergunta, e diz respeito à aplicação dos conceitos teóricos desenvolvidos nesta tese em prol de uma sociedade mais igualitária, colocando, assim, em prática a teorização construída a partir da indagação inicial.

Para responder a essa pergunta, um clube de leitura audiovisual foi criado e desenvolvido em uma escola pública, com estudantes do ensino médio. Assim, o universo lúdico e literário funcionou como um fundo (*ground*) para a introdução de questões mais amplas relacionadas aos meios de comunicação e ao que acontece não apenas na comunidade na qual os sujeitos envolvidos estão inseridos, mas também em contextos mais abrangentes. Trata-se de uma relação construída em conjunto.¹¹ Entre as instâncias em que o audiovisual opera no clube, destacamos a produção de uma websérie literária a partir das temáticas debatidas durante os encontros. Os episódios são animações que fazem uso de uma técnica denominada rotoscopia (Bratt, 2011), que foi apresentada aos estudantes a partir de oficinas ofertadas pelos graduandos de Cinema e Animação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), em parceria extensionista. Essas oficinas foram gravadas na sala de aula, com auxílio de todos os envolvidos, e disponibilizadas no YouTube do curso de graduação da UEMG.

Em consonância com o exposto, o objetivo geral desta tese é: a partir da criação e da avaliação de um clube de leitura audiovisual em uma escola da rede pública de ensino, localizada na cidade de Cataguases (MG), com base nos fundamentos da Educomunicação (Freire) e da Ecologia das Mídias (McLuhan), objetivamos entender possíveis formas de promoção da educação midiática, a partir da leitura das obras literárias. O intuito é traçar paralelos entre o ficcional e o não ficcional, de modo a oferecer processos emancipatórios, sociais e comunicacionais, além de despertar o gosto pela leitura de literaturas e de promover a consolidação do pensamento crítico com relação às distintas mídias.

Como objetivos específicos, definimos, primeiramente, a expansão de pesquisas sobre Educomunicação e Ecologia das Mídias, ao realizar interfaces entre Educom e os estudos de Marshall McLuhan. É relevante destacar que tanto o educador brasileiro quanto o canadense

¹¹ McLuhan, inclusive, não descartava nenhum tipo de saber ao se relacionar com outros indivíduos nos encontros da *Coach House* e os utilizava para a elaboração de novas conjunturas teóricas (Trinta; Martins, 2023).

sofreram duras críticas sobre seus ideais durante a época em que atuavam e ainda são alvo de julgamentos por parte de alguns pesquisadores ou cidadãos em seus países de origem.

Outro objetivo específico é entender o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia (Freire, 2011) dos jovens envolvidos no projeto, em suas relações em sociedade, a partir de atividade educacional, e, diante disso, ampliar esta ação para outros espaços. Esse objetivo foi o primeiro a ser elaborado por esta pesquisadora, já que a proposta da pesquisa é não se limitar apenas à localidade geográfica e ao contexto em que o clube de leitura audiovisual foi primeiramente desenvolvido. Para isso, uma cartilha (em formato impresso e digital), contendo uma condensação dos resultados desta tese em linguagem não acadêmica, foi desenvolvida, incluindo um passo a passo para que outras iniciativas, inspiradas na proposta aqui elaborada, possam ser realizadas em diversos contextos no Brasil. Seu formato impresso foi viabilizado a partir de aprovação na Lei Complementar n.º 195/2022, também conhecida como Lei Paulo Gustavo.

A ampla divulgação da cartilha ocorreu de forma impressa: os exemplares foram enviados para as principais bibliotecas municipais das cinco regiões do país, bem como das universidades do Brasil, e de forma *online*, através dos *sites* dos grupos de pesquisa “Narrativas midiáticas e dialogias” (CNPq/UFJF), “Grupo de Estudos & Pesquisas em educação” (CNPq/UFSJ) e do *site* da ABPEducom.¹²

Outro objetivo específico é contribuir com a utilização e o entendimento de diferentes tipos de linguagens pelos jovens, tais como a oral, a escrita, a impressa, a midiática e a audiovisual, a partir de processos grupais de trocas de conhecimento entre os envolvidos. Esse objetivo específico está diretamente enquadrado em uma das competências gerais da BNCC ligadas à educação midiática, que prevê o conhecimento de outras linguagens além das já trabalhadas em sala, como a matemática e a científica, para que esses jovens sejam capazes de se expressar e de partilhar informações, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, para a produção de sentido. Dessa forma, esta iniciativa busca possibilitar a compreensão das distintas formas de uso dessas linguagens, bem como suas características e efeitos nos contextos de aplicação.

Outro objetivo, que também está delimitado em uma das competências gerais da BNCC, é: amparar o despertar do pensamento crítico sobre os conteúdos midiáticos que atravessam, diariamente, o cotidiano dos jovens. Essa proposta é materializada no projeto por meio de paralelos entre as narrativas literárias discutidas e as narrativas midiáticas/audiovisuais, de

¹² Lançamento da cartilha na ABPEducom: <https://abpeducom.org.br/pesquisadora-associada-a-abpeducom-lanca-cartilha-gratuita-sobre-clube-de-leitura-audiovisual/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

modo a auxiliar o entendimento do viés existente por trás dos meios de comunicação. Seu propósito diz respeito à compreensão e à utilização da informação e da comunicação de forma crítica, significativa e reflexiva, nas diversas práticas sociais, o que oportuniza o exercício do protagonismo na vida pessoal e coletiva.

Temos em mente que o despertar para o viés (*bias*) que envolve o conteúdo e os interesses de seus criadores, por exemplo, é algo mais simples de ser absorvido do que outros *biases* (Strate, 2017a).¹³ Esse tipo de viés, associado ao preconceito e ao favoritismo em nossas atitudes e comportamentos, é chamado de viés cognitivo, atrelado a proprietários de empresas de mídia, por exemplo, que influenciam o conteúdo das narrativas. Strate (2017a) afirma que, apesar de ser possível aprender a reduzir essa influência em nossos gostos e comportamentos, é impossível para qualquer um se livrar completamente do viés.

Dito isso, a investigação do segundo problema de pesquisa desta tese é norteada a partir de três eixos. 1) Análise das falas dos jovens estudantes a partir de grupo de discussão e entrevistas individuais em profundidade. Para a análise dos dados desse eixo, fizemos uso de articulações teóricas, tendo como base o conceito de Conscientização (Freire, 1979, 2022), a concepção de formulação de perguntas pelos estudantes — considerando tanto as ideias de McLuhan (McLuhan, 1973; Martins; Logan, 2023) quanto a visão de Freire (2000, 2022) —; e também a relação Figura/Fundo (McLuhan, M.; Hutchon; McLuhan, E., 1977), a partir de modelos democráticos para uma educação midiática pelo viés da Educom (Soares, 2014; Consani, 2019). 2) Investigação do processo de criação das animações em rotoscopia. Para este, o conteúdo audiovisual em si não foi analisado, mas o processo de desenvolvimento das produções. O objetivo desse eixo é explorar, a partir dos dados inseridos em diário de campo e de falas de outros sujeitos que acompanharam o processo, indicativos de interações que expressaram protagonismo e relações reflexivas sobre sua própria realidade. 3) Devolutiva da comunidade escolar e dos pais ou responsáveis. Para este último, por não serem os sujeitos diretamente afetados com a proposta teórico-metodológica desta pesquisa, a análise não tomou como parâmetros conceitos norteadores específicos que foram tratados com os estudantes durante todo o desenvolvimento do clube de leitura audiovisual. Assim, a análise dos dados desta tese ocorre em três perspectivas diferentes: visão dos estudantes — sujeitos afetados pela

¹³ Strate (2017a) apresenta três tipos distintos de *bias*: *cognitive bias* (viés cognitivo), associado ao preconceito e ao favoritismo em nossas atitudes e comportamentos perante ao conteúdo apresentado nos veículos de comunicação; *communication bias* (viés da comunicação), relacionado à influência de um meio de comunicação na disseminação de conhecimento, associado ao espaço e ao tempo, tornando necessário estudar suas características; *medium bias* (viés do meio), é o tipo de *bias* mais aprofundado nos estudos de Ecologia das Mídias, baseado no conceito de que os aparatos tecnológicos não são “recipientes” neutros que apenas transmitem conteúdo e conectam remetentes e destinatários.

pesquisa; olhar de sujeitos da comunidade escolar; e, no ambiente familiar, fora dos muros da escola, visão dos pais ou responsáveis.

Portanto, como já mencionado, para abranger o caráter social da pesquisa e, ao mesmo tempo, possibilitar o desenvolvimento e o aprimoramento da centralidade audiovisual, um projeto de extensão, intitulado “Clube de Leitura Audiovisual”, visando atender escolas da rede pública de Juiz de Fora (MG), foi cadastrado na Proex/UFJF. A proposta surgiu a partir de estudos realizados no grupo “Narrativas midiáticas e dialogias” e aborda questões que consideram, além daquilo já indicado nesta tese, os deslizamentos da literatura no audiovisual (Figueiredo, 2010, 2020) em processos de remediação (Bolter; Grusin, 2000), em consonância com a proposta apresentada e desenvolvida nesta tese e com pesquisas em andamento da profa. Dra. Cláudia Thomé e do prof. Dr. Marco Aurelio Reis.

A internacionalização da ciência brasileira, a partir desta tese, além do período de pesquisa na University of Toronto, também ocorreu com a apresentação de resultados prévios no 25th Annual Media Ecology Association Convention, que ocorreu na Daemen University, NY/EUA, em junho de 2024, com bolsa oferecida pelo congresso. Além disso, esta tese e a cartilha derivada foram traduzidas para o inglês e entregues à John M. Kelly Library – University of Toronto e incluídas no acervo físico e digital da biblioteca, a pedido das bibliotecárias responsáveis pela McLuhan Special Collection.

Esta tese é dividida em oito capítulos. O primeiro é a presente introdução. O capítulo 2, intitulado “O livro é a mensagem? – questões sobre mídias e literatura”, traz um histórico da oralidade, da palavra escrita e impressa, passando por uma apresentação de clubes de leitura e suas distintas vertentes. Dessa forma, é possível construir um entendimento das interfaces adquiridas por esse tipo de formação social durante os séculos e vislumbrar sua conexão com o audiovisual. A partir do capítulo 3, iniciamos uma jornada de apresentação das bases teóricas que compõem esta pesquisa.

O capítulo 3, intitulado “A parte que vem antes: os campos e seus pensadores”, apresenta um panorama sobre os campos de estudos utilizados nesta pesquisa, seus principais teóricos e as contribuições de Freire e McLuhan para suas respectivas áreas. O capítulo 4, nomeado “Paulo Freire e McLuhan em uma abordagem educacional para a educação midiática”, traça uma conexão entre as teorizações desses autores e sugere apontamentos para o desenvolvimento de uma educação midiática a partir de processos educacionais.

Intitulado “Quando a academia se une à sociedade”, o capítulo 5 apresenta informações sobre a importância da união do saber científico com o saber construído fora de ambientes acadêmicos, além de fornecer informações sobre a pesquisa participante (Peruzzo, 2005),

basilar para o processo de aproximação e interação com a escola; a relação do afeto com o fazer científico e os caminhos que proporcionaram a construção metodológica do clube de leitura audiovisual. Já a metodologia do clube de leitura audiovisual é desenvolvida no capítulo 6, intitulado “‘Biblioteca Azul’: o clube de leitura audiovisual na escola”. Nesse momento, são apresentados, ainda, o motivo da escolha do local de aplicação da pesquisa, bem como o contexto em que os jovens estudantes estão inseridos.

O capítulo 7 apresenta a análise dos dados coletados com os sujeitos da pesquisa durante todo o processo, em diário de campo, grupo de discussão e entrevistas individuais, apresentando caminhos para o desenvolvimento de possíveis políticas públicas. O conteúdo integral da cartilha encontra-se no Apêndice E. Porém, salientamos que esta pesquisa também faz uso de metodologia exploratória e qualitativa utilizada para o levantamento bibliográfico e a solução do problema de pesquisa primário estabelecido. Essas fontes são oriundas de diversos materiais, como LP (disco de vinil), fitas VHS, DVDs, microfilmes, documentos administrativos da universidade, cartas, arquivos pessoais, panfletos, anotações de estudantes que participaram de palestras ou aulas, entre outros. Pertencentes a diferentes bibliotecas e com distintas políticas de direito autoral, cada item possui uma forma para sua referência, segundo explanação e indicação dos arquivistas responsáveis. Além disso, também fizemos anotações das orientações com o professor Robert K. Logan, que, como já mencionado, conviveu com McLuhan por um período considerável de sua vida. Logan forneceu algumas informações pertinentes que não se encontram em seus livros, devido ao escopo específico desta tese.

Por fim, o capítulo 8 estabelece as considerações finais desta tese, a partir de um breve resumo das reflexões realizadas. Além disso, busca ampliar os horizontes de utilização desse aparato teórico, considerando, sobretudo, a necessidade de uma educação significativa e cidadã, o que inclui, inevitavelmente, a educação midiática.

O leitor desta tese irá se deparar, no decorrer de sua leitura, com inúmeros métodos, técnicas e metodologias que foram destrinchados ao longo do trabalho e, inclusive, demarcados no sumário. Tal abordagem deve-se ao fato de esta pesquisa ter partido de experiências em campo e teorias que foram exploradas ao longo dos anos em que nos dedicamos ao tema. A escolha por evidenciar os pontos em questão parte da proposta de não apenas demonstrar ao leitor o nosso percurso de pesquisa, mas indicar as bases que compõem a estrutura do clube de leitura audiovisual, entrelaçados por preceitos educacionais e de ecologia das mídias. Nesse sentido, é preciso considerar os aspectos mcluhanianos presentes nesta tese, na medida em que não nos atemos a uma metodologia tradicional; ou seja, por meio apenas de um ponto

de vista, mas exploramos múltiplas articulações que possibilitaram uma abordagem educacional para a educação midiática.

2 O LIVRO É A MENSAGEM? – QUESTÕES SOBRE MÍDIAS E LITERATURA

Este capítulo dedica-se à exposição da relação entre as mídias e a literatura. Para tal, apresentamos um breve panorama das práticas de leitura, de forma individual ou em conjunto, através dos tempos, até a virada para o século XXI, e também a relação com as narrativas midiáticas e o audiovisual. Essa contextualização histórica é necessária para que possamos iniciar um debate sobre o poder das narrativas literárias para o estabelecimento de pautas sociais, a constituição de conexões interacionais e a formação de pensamento crítico. Além disso, este capítulo objetiva situar o lugar que a proposta de clube de leitura audiovisual ocupa, auxiliando na demonstração de suas potencialidades. Para isso, também é fundamental uma breve exposição histórica da transposição da oralidade para a palavra escrita, convergindo para o contexto brasileiro e suas especificidades.

Destacamos que a apresentação deste capítulo leva em conta um trabalho de pesquisa que vem sendo construído desde 2019, durante a elaboração da dissertação de mestrado, e que vem gerando produções científicas sobre clubes de leitura com diversas perspectivas, incluindo levantamentos históricos (ver Martins, 2021; Martins; Thomé, 2022; Martins, 2022) e sobre a leitura na América Latina (Braga; Martins, 2024, em avaliação), além de fazer uso de material apresentado durante a disciplina *The History of the Book: Elements of Bibliography and Print Culture*, ministrada pelo prof. Dr. Paolo Granata, na University of Toronto (U of T); do acervo das coleções de arquivos e manuscritos raros abrigados na John M. Kelly Library e em sua Printing Room; e na Thomas Fisher Rare Book Library. Ademais, as referências utilizadas neste capítulo, em sua maioria, referem-se a autores que possuem uma abordagem de Ecologia das Mídias, considerando que esses pesquisadores se concentram na maneira como os distintos artefatos tecnológicos se relacionam com a comunicação, a consciência e a cultura, no passado, no presente e no futuro.

A partir da apresentação das transformações das formas de leitura, propomos, ainda, traçar um caminho para o entendimento do que seria a “leitura audiovisual”, a qual abordamos já no título desta tese, e o lugar ocupado pelo audiovisual no contexto brasileiro. Por fim, o questionamento “o livro é a mensagem?”, presente no título deste capítulo, parte do famoso aforismo “o meio é a mensagem”, de Marshall McLuhan (1969), e pretende provocar um debate teórico sobre a relação do livro com os meios de comunicação e suas narrativas.

2.1 UM HISTÓRICO DA ORALIDADE E DA PALAVRA ESCRITA E IMPRESSA

O ser humano vive de e por meio de histórias e, portanto, as narrativas são intrínsecas à nossa sociedade. Segundo Ong (1998), elas são, necessariamente, uma simplificação da complexidade da realidade, uma forma de facilitar a transmissão e o compartilhamento de nossas experiências com uma comunidade. Nesse sentido, para Strate (2014), elas representam abordagens que nos ajudam a ordenar o caos do mundo exterior, impondo estruturas que nos permitem adquirir um sentido de continuidade, ajudando-nos a compreender nossas próprias vidas.

Como afirma Ong (1998), o fato de grande parte da população, no passado e nos diversos cantos do mundo, estar absorva nas práticas orais de comunicação não significa que a atividade fosse algo simples. Os primeiros contadores de história tinham extrema habilidade em proporcionar riqueza imagética, tecendo narrativas com imagens de fácil compreensão para seus ouvintes; algo que exigia destreza do narrador.

O poder das narrativas orais pode, talvez, ser exemplificado com a coletânea de contos mais famosa de todos os tempos: *As mil e uma noites*. Clássicos da literatura mundial, os textos que compõem a obra são histórias populares de origem oriental e foram transcritos no século X d.C. pelos árabes (Costa, 2001). Famosas histórias, como *Aladim e a lâmpada maravilhosa* e *Ali Babá e os quarenta ladrões*, fazem parte do conjunto. O prólogo dessas narrativas refere-se a Xerazade, esposa do rei Xariar, que, perdendo a confiança nas mulheres após ter sido traído por sua primeira esposa, desposava uma jovem distinta do reino a cada noite. Na manhã seguinte, as jovens eram executadas. Xerazade escapa do cruel destino ao contar histórias cativantes e que prendiam a atenção do rei. Assim, ao amanhecer, ela interrompia a narração para que pudesse ser continuada na noite seguinte, retendo a atenção do monarca por mil e uma noites.

Para Barbosa (2013, p. 19), “a cultura predominantemente oral incluía a possibilidade de traçar em imagem impressões que deixavam marcas duradouras na memória e afetavam aqueles que sofriam diretamente as agruras do novo tempo”. Assim, o ato de contar histórias é a primeira competência do mundo predominantemente oral. Segundo Riesman (1974, p. 136), em períodos históricos orais, “[...] verifica-se uma tendência para que os velhos ocupem um lugar elevado, como bancos de reserva de experiência e entretenimento, ao passo que a escrita, como no Egito, tende a fomentar a criação de hierarquias de peritos, em vez de anciões”. De acordo com o autor, na tradição oral, as palavras com maior tendência a se fixarem em nossa

memória são aquelas que são profundamente sentidas e que representam um sentimento grupal e de dependência.

Na Idade Média, os modos orais eram os mais diversos, e, embora o analfabetismo fosse algo comum, era possível encontrar trovadores que viajavam por diversas localidades, lendo em voz alta para o público (Rehberg Sedo, 2011). Junto com a oralidade, vinha a *performance* do contador de histórias, que, para manter a atenção de seu público, alterava até mesmo seu ritmo narrativo e as expressões corporais ao narrar. Nesse universo, se pensarmos na escrita como uma tecnologia, podemos dizer que sua função é preservar a oralidade, cruzando fronteiras geográficas e transformando o momentâneo em duradouro. Usando o conceito de McLuhan, ela é uma extensão da nossa memória coletiva.

Como afirma Logan (2016), é a linguagem que separa os seres humanos do resto do reino animal, e, até o surgimento da alfabetização, a fala era um dos únicos meios de comunicação. Nesse sentido, Carpenter (1974) afirma que todas as línguas são comunicações de massa, e as novas comunicações de massa, como cinema e TV, seriam novas linguagens. Assim, cada uma teria a capacidade de codificar a realidade à sua maneira e, raramente, acolhiam bem umas às outras em sua introdução. Em outras palavras, “a tradição oral desconfiava da escrita, a cultura manuscrita era hostil à imprensa, a cultura de livro detestava o jornal [...]” (Carpenter, 1974, p. 211).

Uma característica essencial da linguagem, comum a todos os povos, é sua capacidade de atuar como memória coletiva e meio de transmissão do conhecimento ao longo das gerações. Essa transmissão de informação foi estritamente oral até o surgimento do mundo escrito. No entanto, com a introdução de manuscritos e livros, iniciou-se outra forma de propagação do conhecimento. Destacamos que, na concepção de estudiosos da Escola de Toronto, a fala e a escrita não são meros modos de comunicação, são meios de comunicação determinantes para a formação das mentalidades (McLuhan, 1977). Nesse sentido, a escrita teria sido a alavanca que encorajou o pensamento analítico, já que as linguagens orais tendiam a ser compostas de densos aglomerados de nós justapostos (Carpenter, 1974).

Sob essa ótica, vale salientar que a escrita não surgiu da necessidade de preservar os contos orais. Tudo começou a partir do registro de informações quantitativas e não qualitativas: a escrita, pois, nasce da necessidade de formalizar as transações comerciais. Segundo Logan (2004, p. 10, tradução nossa), isso não é algo que nos deva surpreender, “porque a informação quantitativa é muito mais difícil de lembrar do que a informação verbal. É muito mais fácil

lembrar uma história, com uma narrativa, com vários personagens ou personalidades do que um conjunto de números”.¹⁴

Ressaltamos também que a língua falada teve grande influência nos processos de pensamento do ser humano e, segundo estudiosos, é responsável por sua origem. Logan (2004) afirma que Harold Innis foi um dos primeiros a estudar a forma como o ato de escrever afetava os padrões de pensamento do ser humano.

A arte de escrever dotou o ser humano de uma memória transpessoal. Os seres humanos receberam uma memória artificialmente estendida e verificável de objetos e eventos não presentes à vista ou à lembrança. Os indivíduos direcionavam suas mentes para símbolos, em vez de coisas, e foram além do mundo da experiência concreta para o mundo das relações conceituais criadas dentro de um universo ampliado de tempo e espaço. O mundo do tempo foi estendido além do alcance das coisas lembradas, e o mundo do espaço, além do alcance dos lugares conhecidos. Escrever aumentou definitivamente a capacidade de pensamento abstrato, que ficou evidente no crescimento da linguagem na tradição oral. Os nomes em si eram abstrações. As atividades e os poderes do ser humano foram ampliados proporcionalmente ao aumento do uso e ao aperfeiçoamento dos registros escritos (Innis, 1972, p. 10, tradução nossa).¹⁵

Todos os textos escritos devem, de alguma forma, estar direta ou indiretamente relacionados ao mundo acústico para comunicar seus significados. Quando realizamos a leitura, convertemos o texto escrito em som. Dessa forma, a escrita nunca precede a oralidade, pois as expressões verbais podem existir sem qualquer escrita, mas a escrita não pode existir sem a oralidade (Ong, 1988). Nesse sentido, o estudioso Walter Ong considera a escrita uma forma de mídia, portanto, um novo meio de comunicação. Para ele (Ong, 1967), as mídias se constroem umas sobre as outras e não se anulam em sua sucessão. O autor argumenta que, quando os seres humanos começaram suas atividades de escrita, eles não pararam de falar, assim como não pararam de escrever quando começaram a reproduzir textos a partir da prensa. Em sua percepção, a história da cultura humana está intimamente conectada à história da comunicação.

¹⁴ No original: [...] because quantitative information is far more difficult to remember than verbal information. It is much easier to remember a story with a narrative with various characters or personalities than a set of numbers.

¹⁵ No original: The art of writing provided man with a transpersonal memory. Men were given an artificially extended and verifiable memory of objects and events not present to sight or recollection. Individuals applied their minds to symbols rather than things and went beyond the world of concrete experience into the world of conceptual relations created within an enlarged time and space universe. The time world was extended beyond the range of remembered things and the space world beyond the range of known places. Writing enormously enhanced a capacity for abstract thinking which had been evident in the growth of language in the oral tradition. Names in themselves were abstractions. Man's activities and powers were roughly extended in proportion to the increased use and perfection of written records.

Nesse contexto, a palavra impressa configurou-se como instrumento de civilização. É preciso salientar, porém, que a escrita alfabética a qual estamos acostumados não é a única, havendo muitas outras antes dela. McLuhan, em seu livro *A Galáxia de Gutenberg* (1977), enfatiza que os povos, antes de deixarem a característica de nômades, já estariam/estavam propensos a inventarem a escrita ou aderirem a essa nova tecnologia. Além disso, afirma que, enquanto a linguagem é uma exteriorização de todos os nossos sentidos ao mesmo tempo, a escrita seria uma abstração da palavra.

Outro importante aspecto ressaltado pelo autor diz respeito aos modos de disseminação da cultura dos povos. Nos mundos antigos e no mundo medieval, a leitura da palavra escrita era em voz alta. Era costume os autores lerem suas obras, muitas vezes em dias consecutivos, para públicos distintos e não letrados, ávidos por ouvir histórias. Essa era uma alternativa à falta de publicação e, conseqüente, disseminação do conteúdo produzido. Nesse contexto, havia outra forma de leitura: aquela realizada em círculos de amigos. De acordo com Chaytor (1974), nessas leituras privadas, possivelmente, os ouvintes estivessem mais interessados no entretenimento do que em obter informações. Essas leituras funcionavam, ainda, como críticas literárias, já que, caso o trabalho fosse bom o bastante, era copiado oralmente por outros. Para o autor, o desempenho dessa ação como função de divertimento foi assumido por meios de comunicação, como o rádio e o cinema.

Trinta (2017), ao abordar o valor atribuído à escrita, ressalta que às pessoas letradas eram assegurados *status* no meio social, bem como respeito e influência por seu empenho e valorização à letra. Ao apresentar informações sobre a raiz da palavra “literatura”, o estudioso fornece pistas para o entendimento das relações contemporâneas desse saber.

Litteratura, em latim, significava ‘exercício da escrita’, por exemplo, para fins estéticos; dizia também ‘conjunto de conhecimentos’, ‘cultura geral’ e ‘erudição’. Donde o uso do termo *literati* para denominar ‘pessoas interessadas em literatura e belas-artes’, isto é, ‘pessoas letradas, educadas, cultivadas’ (ing. cultured). Configurava-se uma classe social detentora de cultura livresca, empenhada em valorizar a letra, em sua qualidade de traço, marca, vestígio, inscrição; e, dado o seu caráter de permanência, prestava-se a toda espécie de registro material e à preservação da memória (Trinta, 2017, p. 35).

Nesse universo, os livros mais comuns que circulavam eram os relacionados à religião; entre eles, o *Book of Hours*. Esses exemplares eram livros de devoção criados no final da Idade Média. Em geral, continham o calendário das festas e dos santos, orações comuns e salmos. Na figura abaixo, temos um exemplo desse item. Datado do final do século XIV, este livro é um

dos primeiros do estilo. Comum no século XV, o objeto teria sido familiar para muitos membros da classe média.

Figura 2 – *Officia beatae Mariae virginis et defunctorum*. França, final do século XIV



Fonte: Thomas Fisher Rare Book Library – Exposição (Certaine Worthye Manuscripts: Medieval Books in the Fisher Library) 2022.

Sem dúvida, uma das maiores conquistas tecnológicas da cultura do livro ocorreu no século XV, quando Gutenberg, inspirado nas prensas de uva para a fabricação de vinho, criou a prensa móvel. Tal tecnologia possibilitaria a criação da imprensa responsável pela produção múltipla de livros, um dos primeiros produtos da produção em massa, sendo, possivelmente, o mais importante deles (Riesman, 1974). Na verdade, a real e significativa invenção de Gutenberg não foi a prensa, mas os tipos móveis (*movable types*) (Figura 3) — um método que envolve a disposição de tipos de metal referentes a cada caractere que forma um texto.

Figura 3 – *Movable types*, disponíveis no Printing Room, da John M. Kelly Library St. Michael's College – University of Toronto



Fonte: Acervo da autora (2022).

Antes, o trabalho de reprodução das obras era manual, lento e minucioso¹⁶. O árduo trabalho era destinado aos monges, já que apenas uma pequena parcela da população era alfabetizada, e as comunidades religiosas eram as maiores detentoras desse saber. Por vezes, esses monges dedicavam suas vidas à tarefa, que exigia grande afinco e aparatos especiais, como pode ser observado no trecho a seguir do livro *O nome da Rosa*, de Umberto Eco

[...] Os lugares mais iluminados eram reservados aos antiquários, miniaturistas mais habilidosos, aos rubricadores e aos copistas. Cada mesa tinha todo o necessário para miniaturar e copiar: chifres de tinta, penas finas que alguns monges estavam afinando com uma faca afiada, pedra pome para deixar liso o pergaminho, régua para traçar as linhas sobre as quais seria estendida a escritura. Junto a cada escriba, ou no topo do plano inclinado de cada mesa, ficava uma estante, sobre a qual apoiava o códice a ser copiado, a página coberta por moldes que enquadravam a linha que era transcrita no momento.

¹⁶ McLuhan (1977) nos lembra, porém, que, na época do manuscrito, copiar um livro para que sua circulação ocorresse era algo admirável. No período da palavra impressa, esse ato resulta em processos legais a quem o faz.

E alguns tinham tintas de ouro e de outras cores. Outros, porém, estavam apenas lendo livros e transcreviam apontamentos em seus cadernos particulares ou tabuletas (Eco, 2003, p. 77).

A *Bíblia de Gutenberg* foi o primeiro livro impresso do mundo. Escrita em latim e com um total de 641 páginas, não tinha informações (como a numeração ou a ficha catalográfica) para distingui-la de um manuscrito comum. Sua produção começou em 1452 e levou cinco anos para ser concluída (Meggs, 2009). McLuhan (1977) afirma que o livro impresso promoveu uma grande transformação na sociedade, à medida que os indivíduos obtiveram suas primeiras ferramentas de ensino.

Nesse contexto, Strate (2017b) aponta que a produção de múltiplos exemplares preparou o terreno para a mecanização, mas a imprensa era manual até o século XVIII. Com o barateamento dos livros, a partir de sua rápida e múltipla produção, o acesso a esses bens foi facilitado e, segundo McLuhan (1974, p. 157), “[...] estudantes mais perspicazes e mais diligentes descobriram que podiam adquirir conhecimentos por si próprios, quando as gerações anteriores tinham dependido do ensino oral”. Ao resgatar um estudo de Christopher Wordsworth sobre a universidade do século XVIII, o autor relata como os exames escritos foram introduzidos na Universidade de Cambridge. Segundo os estudos, tal atividade havia se tornado insustentável, na medida em que era impossível para os examinadores acompanharem a leitura individual e os estudos dos alunos. Como relata Seldes (1974), durante algum tempo, os livros impressos usados pelos estudantes foram condenados, pois não deveriam ter a mesma autoridade que os professores na relação de ensino-aprendizagem.

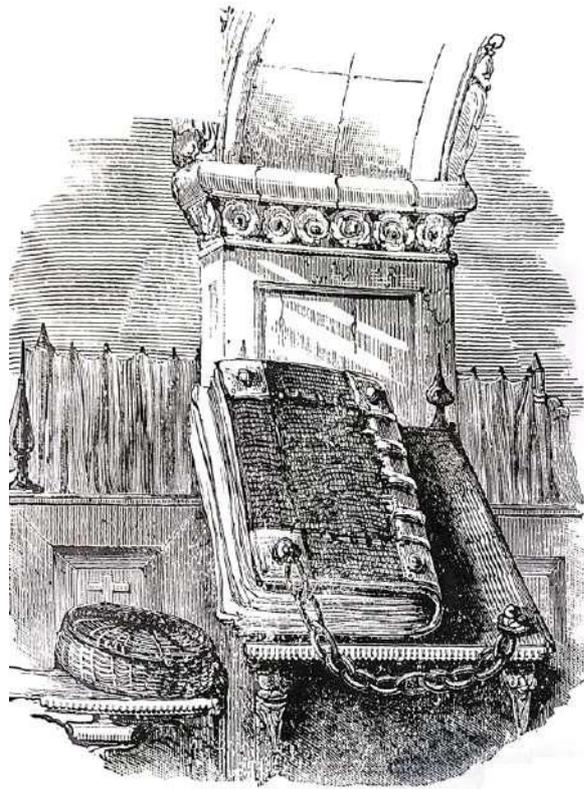
Chamamos a atenção para o fato apresentado por Levinson (1997) de que, durante o cenário do século XVI, especialmente por causa do surgimento da prensa, despontaram pensamentos não religiosos e a Revolução Científica. Consequentemente, o poder do “novo conhecimento” foi afluído. Além disso, a imprensa transmitiu não apenas novas doutrinas religiosas, mas também informações sobre um Novo Mundo, que alimentariam a ascensão de estados nacionais, e relatos de descobertas científicas, que alimentariam a ascensão da ciência. Portanto, a impressão seria a “pólvora da mente” (Postman, 1979; Levinson, 1979).

2.1.1 Livros, correntes e chamadas

À medida que o conhecimento na era pós-Gutenberg começou a se expandir por meio da palavra impressa, as interações culturais estimularam a criação do mundo moderno, ao contrário do que se pode perceber nas universidades medievais, que eram orais em seus métodos

e não tinham a necessidade de grandes bibliotecas (McLuhan, 1974). Porém, mesmo que a disseminação do conhecimento tenha sido uma das consequências da prensa e dos tipos móveis de Gutenberg, por um longo período, outros tipos de barreiras limitaram a expansão do aprendizado, como as bibliotecas com livros acorrentados.

Figura 4 – Uma bíblia acorrentada em Cumnor Church, Leicestershire, Inglaterra



Fonte: *Books* (Donaldson, 1981).

Como pontua Blades (1892), um livro é como um ser humano de extrema força que, quando acorrentado, acaba privado de suas capacidades, como Sansão entre seus inimigos. Antes mesmo do advento da prensa móvel (e por um longo período posterior), os livros eram escassos e caros. Sendo assim, em universidades, era costume emprestar volumes únicos aos alunos por um ano, para serem devolvidos com evidências de terem sido bem usados. Algumas das consequências dessa ação era o grande número de perdas e a injustiça com os alunos que não podiam adquirir as obras por outros meios. Assim, aparentemente, o aprisionamento dos exemplares parecia ser uma solução natural para o problema. Esse costume de acorrentar livros às prateleiras era comum em um certo período em toda a Europa. Quando um livro era adquirido

por uma biblioteca na Idade Média, era necessário, em primeiro lugar, comprar uma corrente e, se o livro fosse de valor único, um par de fechos. Em segundo lugar, contratar um ferreiro para colocá-los; e, finalmente, um profissional para escrever o nome e as informações necessárias no objeto. Geralmente, grandes coleções de livros que estavam presos em correntes eram para uso de grupos específicos de estudantes. Não somente em instituições de ensino era possível encontrar livros presos nas prateleiras. Em fundações religiosas, essa prática também era corriqueira, sendo a Bíblia uma das obras mais acorrentadas.

Se pensarmos no objeto livro como uma mídia, nos termos de McLuhan, limitar o acesso e as transições dos exemplares é o mesmo que controlar não apenas, de uma forma generalizada, o conhecimento, mas parte da estrutura do sistema de mídias, que é crucial para o desenvolvimento de identidades, de atitudes e de valores. Em outras palavras, livros são agentes de mudanças. Porém, presos, esse potencial é limitado.

Desde a Idade Média até por volta do século XVIII, nas “bibliotecas aprisionadas”, as correntes deveriam ser suficientemente longas para permitir que os livros fossem retirados das prateleiras e lidos nas dependências das instituições. Como o processo de encadeamento também era custoso, não era usado em todos os livros, apenas nos mais valiosos. Na Idade Média, os bibliotecários também invocavam maldições para evitar que os livros fossem roubados, como no exemplo: “Não roube este livro, meu amigo honesto / Por medo de que a forca seja o seu fim, / E, quando você morrer, o Senhor dirá / E onde está o livro que você roubou” (Murray, 2009, p. 69-70, tradução nossa).¹⁷

Aprisionadas ou não, é importante destacar que as bibliotecas, estabelecimentos utilizados para o armazenamento da palavra escrita, segundo Logan (2016), são extensões da memória humana. No formato de tabuletas para os sumérios, pergaminhos para os gregos e livros para a nossa sociedade, possuem a função de preservar a sabedoria de uma cultura. Para o autor, esse papel em sociedades predominantemente orais era desempenhado por poetas que passavam o conhecimento de geração em geração, sendo a linguagem, por si só, uma biblioteca, no sentido de servir como memória coletiva. Logo, os poetas eram as bibliotecas das sociedades orais.

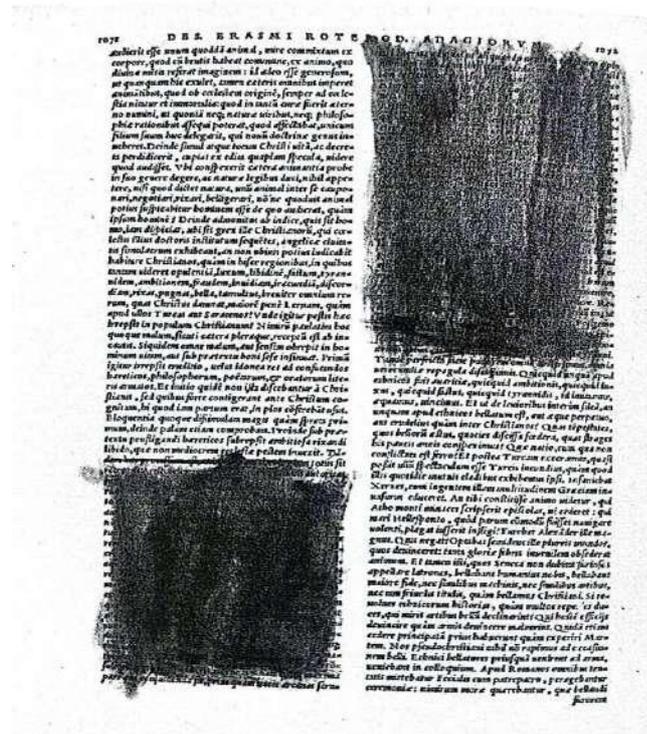
Nesse sentido, devemos salientar, todavia, que as correntes representavam sim a materialização do aprisionamento do conhecimento, mas o controle da informação também reinou por um longo período com censura entre os séculos XVI e XX. A reprodução de livros a partir da prensa representava uma faca de dois gumes para a Igreja: se, por um lado, poderia

¹⁷ No original: Steal not this book my honest friend / For fear the gallows should be your end, / And when you die the Lord will say / And where's the book you stole away?

facilitar sua missão de evangelização; por outro, porém, poderia potencialmente ameaçar seu domínio.

Em 1557, o Papa Paulo IV autorizou o primeiro *Index librorum prohibitorum* (Índice de livros proibidos), embora tenha sido retirado logo depois. A edição de 1559 é, portanto, considerada a primeira lista autorizada. Sua organização era em ordem alfabética e hierárquica, para que se pudesse identificar facilmente as obras. De acordo com Carefoote (2017), mais tarde, no século XVI, foi desenvolvida uma variação conhecida como *Index librorum expurgatorum* (Figura 5), cujo objetivo era auxiliar os bibliotecários na censura parcial de obras de outros autores ortodoxos, indicando os números exatos das páginas e frases a serem expurgadas do texto, usando uma caneta de tinta preta. Em diversos casos, a tinta usada para cobrir as passagens consideradas ofensivas era altamente ácida, muitas vezes manchando o texto do outro lado da página ou destruindo o próprio papel, o que acabava danificando obras quase que por completo. Sem essas emendas necessárias, porém, determinadas obras não poderiam ter permanecido em circulação no mundo católico.

Figura 5 – Exemplo de *Index librorum expurgatorum*



Fonte: Thomas Fisher Rare Book Library – University of Toronto (2022).

A Igreja não era a única responsável por realizar atos de censura. *The Adventures of Tom Sawyer* (1876), de Mark Twain, por exemplo, foi banido da seção infantil da biblioteca pública de Brooklyn, NY/Estados Unidos, e em toda a Rússia, de 1930 a 1946. De forma mais drástica, a remoção de alguns títulos ocorria a partir de sua queima, como *Ulysses* (1922), de James Joyce. A obra foi queimada em seu ano de publicação pelos correios dos Estados Unidos e pelos governos da Irlanda e do Canadá. Ao todo, 499 cópias foram destruídas pela alfândega britânica em 1923, e 500 exemplares, pelos correios dos Estados Unidos no mesmo ano. O livro foi formalmente proibido na Inglaterra em 1929 e permitido nos Estados Unidos após uma longa batalha judicial, em 1933 (Donaldson, 1981).

Vítimas da queima de títulos no período nazista, livros de autores judeus, marxistas e diversos “não alemães” eram os favoritos para encontrarem as chamas na Alemanha pré-guerra. Além disso, entre os milhares de volumes consumidos em incinerações públicas, estavam livros de Albert Einstein, Karl Marx, John dos Passos e Sigmund Freud. Devemos lembrar, porém, que, no Brasil, vários livros também encontraram as chamas durante a censura da ditadura militar (1964-1985), além de filmes, vídeo-tapes, revistas, jornais, fitas magnéticas e discos.

Anteriormente, em 1937, entre as obras que foram para a fogueira pela perseguição imposta por Vargas aos autores considerados como “ameaça vermelha”, está *Capitães de Areia* (1937), de Jorge Amado. A narrativa retrata a vida de um grupo de menores abandonados, chamados “Capitães da Areia”, que crescem nas ruas da cidade de Salvador, Bahia, vivendo em condições precárias e roubando para sobreviver. O livro forma parte de um movimento que marca a mudança de algumas características literárias, que se tornam mais engajadas com questões sociais. Mais recentemente, em 2019, diversos livros foram queimados por padres católicos do norte da Polônia. Entre eles, estão livros da saga *Harry Potter* e obras do guru indiano Osho, a partir do pretexto de invocarem forças malignas.

No que diz respeito à sua constituição, a figura da biblioteca não mudou muito se compararmos com o período em que ela foi implementada. Contudo, o fundo no qual opera transformou-se drasticamente a partir de uma visão de contexto predominantemente impresso e, na atualidade, da informação digital. Historicamente, a biblioteca desempenhou um papel essencial quanto à literacia, que inclui armazenamento e circulação de informação, além de instruções para leitura e escrita (Logan, 2016).

Com relação às mudanças que o livro sofreu ao longo do tempo, Logan, em entrevista a Martins (2022), afirma que, para os jovens, a *internet* torna o livro obsoleto. Porém, isso não significa o fim do livro. Sinaliza que essa mídia não é tão dominante como era antes. O autor destaca que, quando McLuhan diz que “um meio está obsoleto”, não significa que é o fim desse

meio, apenas indica que não é dominante. Então, quando fazemos pesquisa *online*, a mídia predominante é a *internet*, a *web*.

Nesse sentido, a cultura impressa não substitui o manuscrito, como o computador não substitui a palavra impressa ou o manuscrito não substitui as tradições orais, por exemplo. As mídias se integram em vez de se substituírem. Se pensarmos a partir da perspectiva da Ecologia das Mídias, em resposta à nova cultura, os manuscritos tiveram que mudar devido ao advento da impressão. Essas mídias diferem entre si não apenas em seus aspectos, mas também no *bias* (viés) que exercem.

2.1.2 O viés dos meios de comunicação

Segundo Logan (2004, p. 122, tradução nossa), um meio de comunicação cria um viés sensorial.

[...] culturas pré-letradas existiam em um mundo acústico, no qual todas as informações eram processadas simultaneamente em tempo real. As sociedades alfabetizadas, em contrapartida, desenvolveram um viés visual em sua percepção porque a alfabetização envolve o uso da faculdade visual, na qual a informação é processada de maneira sequencial linear, letra por letra ou palavra por palavra.¹⁸

Todo meio de comunicação tem um mecanismo de controle. Em seu livro, intitulado *The Bias of Communication* (1951), Harold Innis afirma que “o uso de um meio de comunicação por um longo período determinará, até certo ponto, o caráter do conhecimento a ser comunicado” (Innis, 1951, p. 55). Granata (2021, p. 64, tradução nossa) sintetiza essa afirmação como: “as coisas *pelas quais* pensamos influenciam *as próprias coisas* sobre as quais pensamos”¹⁹.

De acordo com Innis, todo meio incorpora um *bias*, seja para a ênfase no espaço e na organização política, seja para a ênfase no tempo e na religião. Assim, as sociedades com viés temporal (*time-biased*) são pré-alfabetizadas, orais e tribais e são baseadas na repetição e na memória. Consequentemente, todo novo conhecimento é limitado e geograficamente confinado. Nesse caso, o conhecimento está, geralmente, ligado ao poder religioso. Por outro lado, sociedades com viés espacial (*space-biased*) são seculares, materialistas e impessoais. Sua

¹⁸ No original: [...] preliterate cultures existed in an acoustical world where all information was processed simultaneously in real time. Literate societies, in contrast, developed a visual bias in their perception because literacy involves the use of visual faculty in which information is processed in a linear sequential manner letter by letter or word by word.

¹⁹ No original: [...] the things *through which* we think influence the *very things* we think about.

ênfase está no espaço e no que pode ser conquistado. Em oposição ao *time-biased*, o *space-biased* é focado na expansão geográfica e está ligado a um poder político.

Se pensarmos em todas as mídias pelas quais passamos neste capítulo, poderíamos dizer que o papiro, o códice e o livro são *time binding media*, ou seja, superam o tempo e seus usos, são feitos para durar e preservar o conhecimento. O jornal poderia ser considerado *space binding*, devido à sua capacidade de superar os limites do espaço. Assim, ao contrário do *time binding medium*, o *space binding medium* não pode durar muito, mas tem um alcance geográfico maior.

Em relação a essa divisão, civilizações eficientes foram capazes de equilibrar *space and time media*, como os egípcios e os bizantinos. Nossa sociedade, ao contrário, está muito mais preocupada com o momento presente do que com a preservação do conhecimento para as gerações futuras. Se considerarmos a informação *online*, por exemplo, temos uma ideia de como ela é efêmera. Os *sites* desaparecem da *internet* instantânea e inesperadamente, e os conteúdos depositados exclusivamente *online* não podem mais ser acessados por um grande número de pessoas.

Novas formas de armazenamento de informações são criadas com o objetivo de ampla divulgação a um custo consideravelmente baixo para a população, mas essas mídias estão muito mais preocupadas com a portabilidade e a rápida aquisição de conteúdo. Em outras palavras, poderemos abrir e ler um livro publicado apenas no formato kindle daqui a cem anos, como é possível ler um papiro egípcio hoje em dia?

2.2 UM BREVE CONTEXTO NO CENÁRIO BRASILEIRO

No século XVIII, no Brasil, livros circulavam na bagagem dos viajantes, que, por vezes, portavam dezenas de exemplares. Seu trânsito, porém, era condicionado aos regimes de censura, que barravam títulos que eram terminantemente proibidos e, apenas com apresentação de justificativa, poderiam permanecer nas bagagens. Além disso, em decorrência dos altos custos, o acesso às obras era limitado a certos grupos da sociedade.

Outro veículo comunicacional da cultura letrada que circulava nos navios eram os jornais, que podiam ser comercializados nas passagens pelas cidades. Assim, como afirma Barbosa (2013), o momento de chegada dos navios da Europa era a oportunidade de adquirir bens para a leitura, que poderia ser feita em lugares públicos e em grupos.

[...] a leitura coletiva pressupunha a inscrição de discussões decorrentes do entendimento que se fazia [...] A palavra escrita era usada a serviço da fala (Thomas, 2005), mostrando que, no universo das práticas comunicacionais, destaca-se sempre a possibilidade de misturas: mistura oral com o mundo letrado e do universo letrado com os modos orais (Barbosa, 2013, p. 29).

Em levantamento realizado por Villalta (1999), no século XVIII, no Brasil, os livros com maior circulação eram os literários, seguidos pelos religiosos. Sua utilização era variada, e não se limitava à aquisição de conhecimento, indo de artigo de ornamentação ao divertimento. Atualmente, no país, pesquisas mostram que a Bíblia é o livro mais lido, seguido por livros de contos, livros de romances e outras obras religiosas (Instituto Pró-Livro, 2024).

Nizza da Silva (1999) afirma que, no século XVIII, o número de livros em circulação não era proporcional ao número de leitores existentes no país. A autora ressalta que possuir um exemplar não significa realizar sua leitura. Do mesmo modo, não possuir um título também não demonstra que as pessoas não tivessem acesso ao conteúdo de diversos livros, seja por conversas ou por cópias de caráter manuscrito que circulavam. “Nos grandes centros urbanos do Brasil colonial, havia locais privilegiados de sociabilidade, que eram boticas e botequins, nos quais livros em voga eram comentados [...]” (Silva, 1999, p. 159).

Estudioso da literatura nacional, Candido (2000), em obra intitulada *Formação da literatura brasileira*, destaca que, em alguns períodos, a imagem do escritor era associada à de um professor. Assim, mesmo que seus livros possuíssem baixa tiragem e, conseqüentemente, pouca circulação, eram propagados oralmente ou por publicações em jornais. Nesse contexto, Candido (2002a) descreve o leitor brasileiro como aquele pertencente à “tradição do auditório” e o ato de disseminação por esse meio como uma espécie de veículo social. Para ele, esse leitor é um sujeito com maior característica de reprodução de ideais do que a criação de seus próprios ideais. A essa oralidade Candido (2002b) atribui o mérito para a salvação da literatura no país.

No Brasil do século XIX, quase não se lia. A salvação da literatura foi o discurso, o comício, o recitativo e a modinha. Porque a gente esquece que quase todos os grandes poetas brasileiros tiveram seus poemas musicados. Então, lá no interior de Minas, eu vi gente cantando ‘Da pátria formosa distante e saudoso, / Chorando e gemendo meus cantos de dor, / Eu guardo no peito a imagem querida/ Do mais verdadeiro, do mais santo amor.’ Ninguém sabia que isso era Casimiro de Abreu, mas todo mundo cantava. ‘O gondoleiro do amor’, ninguém sabia que era de Castro Alves, mas todo mundo cantava. O Brasil do século XIX se impregnou muito mais de literatura do que se pensa, através da música. A música veiculou a literatura (Candido, 2002b, p. 116).

A abertura da Biblioteca Real ao público, em 1814, contribuiu com a consolidação da leitura no país. Porém, o pensamento do cidadão do século XIX ainda associava a leitura a algo

essencialmente restrito a pessoas ligadas à religião. Além disso, a ideia de que ler era errado para outras camadas causava medo e suspeita.

Sobre o cenário de circulação da literatura entre as massas, Nelson Werneck Sodré (1999) ressalta que, no século XIX, entre 1807 a 1817, o Brasil não tinha mais do que quatro livrarias no total, nas quais eram vendidos livros velhos ou de pouca importância, traduções, além de itens de bazar. A maior concentração de livros estava em pequenas coleções particulares. Candido (2000) relata que uma biblioteca dos jesuítas, após vendida, chegou a ser totalmente transformada em papel de embrulho pelos comerciantes.

Sobre esse universo, Barbosa (2013, p. 31) admite que é muito mais fácil “recuperar o que se lia do que responder ao como se lia”. Ao resgatar Darnton (1992), esclarece que presumir que a leitura sempre tenha sido realizada da mesma forma, em todos os tempos, para as antigas sociedades ou para a atual, é um grave engano.

[...] A expansão do mundo dos impressos permite que vários grupos tomem contato com essas materialidades e de múltiplas formas, introduzindo-as direta ou indiretamente nos processos comunicacionais que realizam. Ainda que não fosse o modo dominante na comunicação, as letras escritas e/ou impressas vão assumindo um lugar simbólico nas ruas da cidade e na imaginação daqueles que são capazes (ou não) de decifrar aqueles códigos (Barbosa, 2013, p. 58).

É importante destacar que a consolidação da tipografia no país foi tardia, principalmente devido a fatores socioculturais e ao sistema de censura dos conteúdos a serem publicados, já que a palavra impressa significava a possibilidade de disseminação de ideias consideradas perigosas por aqueles que estavam no poder. Um marco na história da comunicação impressa no país é a chegada da Família Real, em 1808, trazendo, em sua bagagem, o maquinário e os tipos necessários para a implantação da Imprensa Régia. Destinada a publicar não apenas papéis oficiais do governo, mas também outras obras, desde que autorizadas, imprimiu poemas, romances e ficções. Dela, ainda saíria o primeiro jornal impresso no Brasil: a *Gazeta do Rio de Janeiro*, que,

[...] do ponto de vista do formato, assemelhava-se a um livro, do ponto de vista da edição, informações das gazetas europeias ou de cartas que chegavam à mesa do redator eram filtradas por ele, que, por aqueles dias, destacava aquelas que traziam novas da Europa (Barbosa, 2013, p. 42).

É interessante notar, porém, como as informações advindas da oralidade eram de extrema relevância, mesmo em um contexto em que o material impresso já circulava entre o povo. Segundo Barbosa (2013), uma rede de boatos e conversas podia vir a ser publicada no jornal, migrando das ruas para o periódico, reforçando como a prática comunicacional oral do

século XIX era inseparável das letras impressas. “A aparente imprecisão da informação fazia parte de uma rede de construção textual que valorizava o dito ao invés do personagem da fala” (Barbosa, 2013, p. 47).

O Brasil do século XVIII é marcado pelo alvoroço das ruelas, que tanto desconforto causava aos ouvidos europeus. A prática da oralidade no país é amplamente estudada por Barbosa (2013), que apresenta um percurso sobre os diversos cenários nos quais o ato ganha destaque. A autora resgata, por exemplo, um texto de um viajante que passa pelo Rio de Janeiro, em 1787, e relata os burburinhos da cidade misturados às preces e aos cânticos de pessoas ao redor dos santos de sua devoção. Esses burburinhos, segundo a estudiosa, vinham das atividades realizadas a céu aberto, como a venda de artefatos e o canto dos escravizados durante o trabalho, que servia, ao mesmo tempo, como alento para as duras atividades e como forma de estabelecer comunicação cifrada, como códigos referindo-se à aproximação de um feitor.

Como a grande maioria da população do país na época era composta pelos escravizados, os sons da população negra compunham, majoritariamente, o ambiente sonoro das cidades. Porém, não apenas suas canções se misturavam aos ruídos das ruas. Seus gemidos e gritos de dor, ao serem açoitados, se sobressaíam e faziam parte da ressonância desses espaços urbanos.

Outro fator relevante resgatado por Barbosa (2013) são as chamadas “janelas das prisões”. O termo refere-se a uma prática dos escravizados condenados a carregar água para repartições públicas: ao encherem seus recipientes no chafariz da praça, eles colhiam informações para os prisioneiros nas cadeias. “Por solidariedade, os escravos prisioneiros se transformavam em meios de comunicação para os que não podiam ver a luz do dia. Nesse caso, seus corpos e a tecnologia da voz eram a possibilidade de um outrem entrar em contato com as novidades do mundo” (Barbosa, 2013, p. 23).

Poucos eram os escravizados letrados, o que os distinguiu facilmente em meio aos demais, como destaca a autora, ao apresentar anúncios de fugitivos que salientam essas habilidades específicas, comumente usadas pelos escravizados como forma de afirmar que eram libertos. Há anúncios, por exemplo, em que as marcas corporais, advindas de castigos cruéis, pouco são mencionadas, mas características que enfatizem sua inclusão em um mundo que não lhes pertencia, o da leitura e do letramento, são descritas de forma detalhada, já que são passíveis de fácil identificação.

É importante destacar que a noção de letramento se relaciona à função social da leitura e da escrita e que essas habilidades se formam conforme o repertório e/ou acervo cultural do sujeito leitor. Nesse sentido, essa competência está atrelada aos interesses pessoais ou coletivos de indivíduos em uma determinada sociedade. Os escravizados que possuíam essa habilidade

escreviam para fixar a memória de seus semelhantes, para que fossem reconhecidos como pertencentes a um determinado grupo. Portanto, trazer esse histórico sobre o contexto brasileiro é imprescindível para o entendimento da relação entre as desigualdades raciais e a educação, sobretudo porque a disparidade em nosso país é histórica, persistente e abrangente.

Chartier (1998) afirma que as atuais mudanças entre os modos de leitura e as características dos leitores estariam promovendo mutações consideráveis no que diz respeito à própria leitura. Para o autor, essas alterações teriam a mesma relevância de quando surgiu o códex e as posteriores evoluções dos suportes. Porém, a despeito das transformações, é fundamental considerar o elitismo atrelado à leitura, tão forte nos séculos passados e que ainda perdura na sociedade contemporânea. Nessa direção, resgatamos as considerações de Petit (2009, p. 42), segundo as quais

[...] a leitura de obras literárias, quando representa uma experiência singular, não é uma afetação. Infelizmente, os pobres são privados, na maior parte do tempo, dessa experiência, pois não têm acesso aos livros, ou só têm acesso a alguns livros: dizem que outros não são para eles.

Petit refere-se a um contexto social diferente do Brasil, mas que se aproxima da realidade brasileira. Trazendo dados atualizados sobre o país, segundo a pesquisa *Retratos da leitura* (Instituto Pró-Livro, 2024), o brasileiro leu, em média, 2,04 livros nos últimos três meses antes da realização da pesquisa. Nos doze meses anteriores ao levantamento, a média de livros lidos é de 3,96. A pesquisa é generosa e considera como leitor aquele indivíduo que leu ao menos partes de uma obra, de qualquer gênero. A média de livros lidos inteiros é de 2,07/ano. Se separarmos por região, a região Sul do Brasil foi a que mais leu livros, com uma média de 4,96, e a que menos leu foi a Nordeste, com uma média de 2,88. Entre os respondentes, 83% relataram que o formato do último livro lido ou em processo de leitura é em papel, e 16% afirmaram ser digital. Além disso, 75% dos sujeitos disseram não frequentar bibliotecas.

Crianças de 5 a 10 anos são os brasileiros que mais gostam de ler, e os que mais leem são enquadrados na escolaridade “ensino superior” e pertencentes à classe A. Segundo o documento divulgado, os resultados de 2024 reforçam algo que vem sendo percebido desde 2007: “quanto maior a escolaridade e a renda, maior é o hábito de leitura de livros, assim como também é maior entre aqueles que ainda são estudantes. Estes últimos, sobretudo pela leitura de livros indicados pela escola, didáticos ou literatura” (Instituto Pró-Livro, 2024, p. 33).

No entanto, para compreender plenamente o cenário da leitura no país, é preciso considerar também os níveis de alfabetização da população. Segundo informações da última *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua* (PNAD Contínua), de 2023, conduzida

pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais é de 5,4%, o que corresponde a 9,3 milhões de analfabetos. A região que apresentou o maior número de analfabetos foi a Nordeste, com 54,7%. Esses dados mostram que o Brasil ainda tem muito a caminhar. Além disso, é preciso que os cidadãos saibam que o acesso à educação pública de qualidade é um direito fundamental para a constituição da cidadania e da democracia. A magnitude da diferença entre pessoas brancas, pretas ou pardas chama atenção. Entre as pessoas de 15 anos ou mais que se autodeclararam brancas, a taxa de analfabetismo é de 3,2%; já entre as pessoas de cor preta ou parda, esse índice é de 7,1%.

Na América Latina, muitos mediadores [de leitura] têm a esperança de que o livro — que foi, e ainda é, um instrumento de poder, de discriminação — possa, hoje, dar lugar a sociabilidades abertas, nas quais a oralidade e a escrita se reconciliem e em que cada um possa encontrar seu lugar, contribuindo com o que lhe foi transmitido, ou simplesmente escutando e deixando correr sua imaginação (Petit, 2009, p. 12).

Petit (2009) segue apontando que há uma tendência de diminuição da leitura entre os jovens. Em suas pesquisas, constata que as causas teriam a ver com a preferência desse público por conteúdos de cinema e televisão, atrelados à modernidade e à rapidez. Outros fatores dizem respeito à preferência por música e esporte, já que são atividades compartilhadas de modos diferentes. O que Petit constata, a partir de estudo realizado na França há mais de vinte anos, é observado em outras esferas sociais. A exemplo, citamos a própria pesquisa de opinião feita com os participantes do clube de leitura audiovisual objeto desta pesquisa: foram detectadas respostas frequentes afirmando terem interesse em algo relacionado a prática de esportes ou a músicas e videogames.

2.3 CLUBES DE LEITURA E SUAS VERTENTES

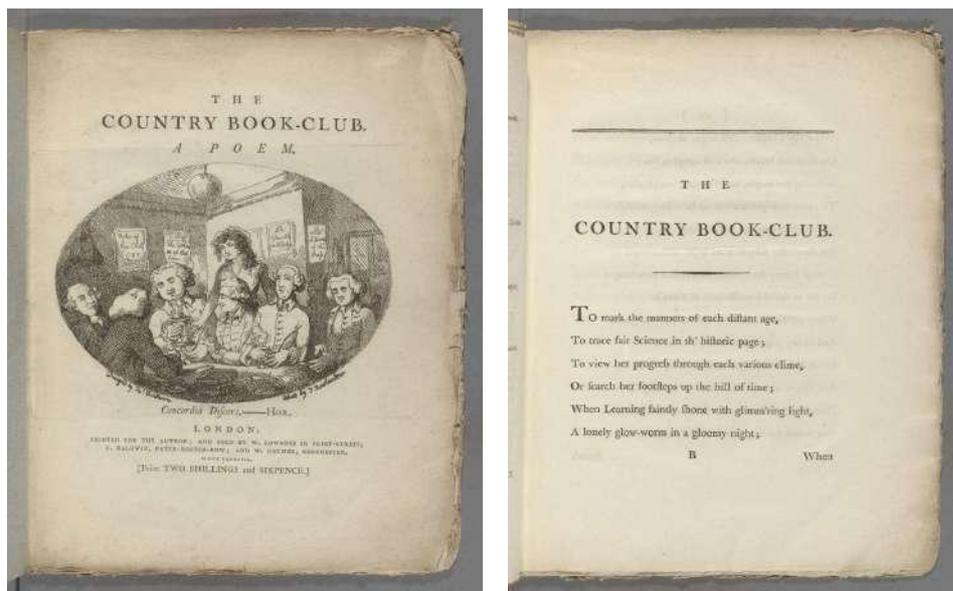
Numa época em que os meios de comunicação de massa não tinham a supremacia que a palavra impressa possuía, os livros eram a força dominante. Em certos casos, eram até objetos de veneração, pois eram bastante caros e produzidos em processo lento. Assim, de acordo com Allan (2008), os clubes do livro funcionavam como bibliotecas, para que os leitores pudessem ler substancialmente mais do que poderiam comprar.

Segundo Petit (2009), a origem dos clubes de leitura remonta ao século XVIII. Porém, durante muito tempo, poucos pesquisadores se interessaram por esses encontros, que, para o meio acadêmico, pareciam obsoletos. Em um resgate histórico, Martins e Thomé (2022) abordam uma das representações mais famosas dos clubes de leitura, que, em geral, aconteciam

em grandes salões e, por vezes, contavam com a presença de figuras ilustres do meio literário, como na representação do quadro *L'Orphelin de la Chine* (1812). Usualmente, com dias da semana pré-definidos para as discussões literárias, esses salões eram de grande relevância na vida cultural do século XVIII, pois, em conjunto com os cafés e bibliotecas, especialmente em Paris, no século das luzes, exerciam um importante papel para socializações e conversas literárias (Martins; Thomé, 2022).

No Brasil, o século XIX foi considerado a “época das luzes”, pois foi neste período que o público consumidor das artes e da literatura emergiu. Ainda no século XVIII, segundo Candido (2000), ocorreu o surgimento das academias literárias e científicas ao redor do mundo. Esses grupos eram responsáveis pelos encontros literários, sendo lugares que promoviam a formação do público (principalmente os já associados) para produzir literatura. Essas reuniões possuíam, em alguns encontros, características perenes, que não eram percebidas apenas nas atividades realizadas em nosso país. Como resgatado por Martins (2022), a reputação dessas organizações era tal que Charles Shillito escreveu, em 1788, um poema sobre um clube fictício chamado *The Country Book-Club* (Figura 6), no qual os membros se reuniam para “degustar os doces da literatura e do vinho”. Segundo a sátira, os integrantes não tinham tempo para pensar ou ler durante suas reuniões, pois apenas fumavam, bebiam e fofocavam.

Figura 6 – Capa e primeira página do poema *The Country Book-Club*



Fonte: Harvard Library²⁰.

²⁰ Disponível em: [https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:14430804\\$4i](https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:14430804$4i). Acesso em: 19 jun. 2022.

Logan (2016) afirma que no final do século XVIII, com a influência do Iluminismo, essas sociedades literárias, em geral, se difundiram.

O propósito dessas sociedades era disseminar informação, em vez de fornecer um espaço para a descoberta de novos conhecimentos [...] Sociedades semelhantes, chamadas de “liceus” e institutos de “mecânica”, foram organizadas para a classe trabalhadora. Ambos os tipos de sociedades apresentavam, além de uma biblioteca e sala de leitura de jornais, atividades culturais, como ginásios, xadrez, concertos, palestras, demonstrações, aulas e exposições. Essas sociedades de elevação eram, mais ou menos, clubes privados apoiados por seus membros, mas, às vezes, subsidiados por filantropos e benfeitores (Logan, 2016, p. 148, tradução nossa)²¹.

Como os livros eram caros, portanto, raros na época, e as livrarias mantinham poucos exemplares em estoque, as pessoas tiveram que encontrar novas maneiras de adquiri-los. Como resultado, pertencer a essas sociedades significava, muitas vezes, que a pessoa tinha uma grande biblioteca pessoal ou que podia adquirir os livros discutidos, comprando-os coletivamente. Dessa forma, clubes de leitura ou bibliotecas com seus empréstimos aumentaram o acesso de seus membros aos livros (Allan, 2008).

Já no século XIX, na Grã-Bretanha, grupos de distribuição e proliferação de obras literárias se diversificaram, segundo Hartley (2011). Destacando ações de Elizabeth Fry, importante figura em atividades de reforma prisional, a autora enfatiza a relevante ação de leitura em grupos de prisões dos quais Fry fazia parte.

Em meio a toda essa dinâmica, em meados de 1800, os clubes de leitura, vale destacar, atraíam primordialmente mulheres leitoras à procura de conhecimento, autoexpressão e amizade. Segundo Putnam (2000), esse tipo de agrupamento ficou conhecido por engajamentos não apenas literários, mas de atividades comunitárias, ativismos sociais e políticos. Essas associações viveram tempos turbulentos ao longo do século XX, prosperando no período anterior à Segunda Grande Guerra (Milton, 2002).

Nos Estados Unidos, a história dos clubes do livro está estritamente ligada aos direitos das mulheres. Como costumavam ser excluídas das reuniões intelectuais, era preciso encontrar uma maneira de adquirir conhecimento. Assim, a partir de 1800, as mulheres fundaram seus

²¹ No original: The purpose of these societies was to disseminate information rather than provide a society for the discovery of new information [...] Similar societies, called “lyceums” and “Mechanics” institutes, were organized for the working class. Both these types of societies featured, in addition to a library and newspaper reading room, such cultural activities as gymnasiums, chess, concerts, lectures, demonstrations, classes, and exhibits. These uplift societies were, more or less, private clubs supported by their members but sometimes subsidized by philanthropists and do-gooders.

próprios grupos de leitura como forma de ampliar sua educação, reunindo-se, nos fundos das livrarias ou nas salas de estar da casa de um membro, para discutir novas ideias.

Contudo, a repressão às mulheres que buscavam — ou/e buscam — adquirir conhecimento de forma independente persistiu ao longo do tempo, conforme descrito por Azar Nafisi (2004), em seu livro *Reading Lolita in Tehran: a Memoir in Books* [*Lendo Lolita em Teerã: memórias de uma resistência literária*]. O livro contém as memórias da autora sobre suas experiências no Irã, entrelaçadas com histórias de membros do clube do livro composto por alunas de Nafisi, que se reuniram semanalmente, durante dois anos, para discutir obras ocidentais, não apenas como uma fuga, mas como um ato político de resistência sobre as limitações impostas em suas vidas.

Nesse universo de leituras, o incentivo ao consumo de obras literárias fora do padrão de ajuntamentos sociais iniciou-se em 1926, com o *Book of the Month*, precursor do modelo de aquisição de obras por assinatura e envio por correios. De acordo com pesquisas de Rubin (1992), seu criador, Harry Scherman, era convencido de que as livrarias americanas não possuíam a capacidade de satisfazer as demandas literárias da população e desenvolveu um esquema de seleção e curadoria de obras por profissionais. A partir do fornecimento de uma lista, os assinantes podiam escolher os títulos que mais lhes agradavam.

Em 1973, outra iniciativa envolvendo o consumo literário ganhou destaque no país: o *Círculo do livro*, parceria do Grupo Abril com a alemã Bertelsmann. O esquema era similar ao estabelecido pelo *Clube do livro*. Os associados recebiam, em seus endereços, o material para realizar suas escolhas e eram atendidos por vendedores em suas casas. Esse modelo de clube por assinatura vem ganhando mais adeptos, à medida que novos grupos tomam conta do mercado. Impulsionada pela TAG - Livros, essa modalidade, que havia desaparecido por um período no Brasil, ressurgiu arrematando inúmeros leitores.

As discussões proporcionadas durante esse tipo de atividade, de acordo com Taylor (2012), devem ser conceituadas como um *continuum* de eventos que começa antes mesmo do início da leitura e prossegue por um longo período após sua finalização. Caracterizado como algo dinâmico, princípio e término não são delimitados de modo geral. Para grupos de leitura, esse *continuum* inclui resenhas de livros, antecipação da leitura, reflexão sobre o que foi lido e a própria experiência, discussão dessas ideias, reflexão sobre essa discussão e uma possível mudança de pensamentos anteriores. Assim, nas atividades do clube do livro, os envolvidos estão sujeitos não apenas às perspectivas e às orientações apresentadas pelos autores nas obras, mas também à opinião alheia e ao que foi divulgado nos meios de comunicação sobre o assunto específico abordado na narrativa.

A partir dos anos 1990, os clubes, que permaneceram por muito tempo em baixa, se multiplicaram e migraram para os mais distintos espaços. De grandes salões a bibliotecas, esses encontros têm, há muito, habitado diferentes ambientes, adequando-se aos objetivos de seus membros e ao contexto social, cultural e histórico no qual estão inseridos (Rehberg Sedo, 2011; Martins, 2021). A partir do quadro *Oprah's Book Club* em seu programa televisivo, a apresentadora norte-americana Oprah Winfrey revolucionou a cultura do consumo de livros em larga escala, colocando os clubes na cultura *mainstream*, incentivando a leitura e o debate de obras em formatos de clubes de leitura.

Ao anunciar o livro que seria lido naquele mês, Oprah mantinha uma relação íntima com a audiência, não apenas a presencial, pessoas que estavam nos estúdios, mas com os espectadores, que podiam enviar cartas ao programa, expondo suas opiniões sobre a leitura. Além disso, a apresentadora influenciou o impacto das vendas das obras que eram selecionadas, transformando livros em *best sellers*. O sucesso do programa foi tamanho, que foi atribuído a ela o termo “efeito Oprah”, referenciando-se à influência que a apresentadora tinha para, instantaneamente, tornar livros famosos. Para os norte-americanos, na época, outro caminho para o sucesso literário era ser elogiado pela crítica no jornal *The New York Times*. Com a *internet* e a popularização das redes sociais digitais, esse papel foi transferido para influenciadores literários, mesmo Oprah ainda sendo uma referência quanto à escolha de livros.

Após recomendar um total de 70 livros durante 15 anos de existência, a autora aposentou o programa televisivo no ano de 2011. Porém, em 2012, fundou o *Oprah's Book Club 2.0*, como um relançamento do clube original. Conforme o 2.0 sugere, o meio em que está inserido é o digital. Assim, fez uso de plataformas como Facebook e Twitter e, em 2019, iniciou um projeto com a Apple, estimulando os interessados a comprarem os livros na Apple Books, depois a assistirem ao programa na Apple TV+.

Outra iniciativa de entrelaçamento entre o livro e a TV ocorreu com o *Richard and Judy Book Club*, que ocorreu no Reino Unido. Rehberg Sedo (2011) afirma que tanto o clube de Oprah quanto o de Richard Madeley e Judy Finnigan são bons exemplos da convergência do livro e da televisão e, ao mesmo tempo, do potencial que esse meio possui para construir relacionamentos com base na leitura. Outro ponto a ser destacado é que os clubes do livro televisivos romperam com a antiga premissa de que a TV e o livro tinham uma relação conflituosa.

No Brasil, o *Clube do livro*, criado em 1943 por Mário Graciotti, afirmava que seu maior objetivo era a popularização e a democratização da literatura no país, em especial para a classe média, a partir da publicação mensal de livros, por valores mais baixos que os das livrarias. É

interessante notar que já na década de 1960, o clube contava com um programa televisivo, como abordado por Milton (2002). Antes mesmo dos modelos norte-americanos e europeus entrarem em cena, a extinta TV Paulista (adquirida pela TV Globo) produziu um programa semanal, também intitulado “Clube do livro”.

[...] em 1963, um programa semanal televisivo intitulado “CLUBE DO LIVRO”, cujos objetivos eram ajudar na formação de bibliotecas caseiras, de forma a proporcionar informação cultural, promover competições literárias e apresentar entrevistas com intelectuais sobre questões literárias (Gorki, 1964, orelha de capa, *apud* Milton, 2002, p. 26).

Segundo Amorim (2008), a década de 1960 trouxe manifestações socioculturais que influenciaram comportamentos no mundo todo. A partir de acontecimentos como a Guerra do Vietnã, as repressões militares e a contracultura *hippie*, aliados à explosão tecnológica, ocorreram condições para que a televisão se consolidasse como um importante meio de comunicação. Amorim ([20--?], p. 5) argumenta que

Dentre as atrações femininas, a mais famosa foi o Clube do Lar [Figura 7], que teve vários anos de permanência no ar, preenchendo as tardes da emissora [TV Paulista] [...] O programa apresentava literatura, cujo quadro se chamava “Clube do Livro”, artesanato, moda, cinema, culinária, noticiário, entrevista com mulheres famosas, algumas vezes representações dramáticas e terminava, diariamente, com a Hora da Ave Maria, às 18h [...] O programa teve bastante audiência e chegou a instituir uma carteira de sócio para as telespectadoras, que podiam frequentá-lo nas ocasiões festivas e concorriam a prêmios.

Na década de 1970, a TV Cultura iniciou as produções do Cabaré Literário (Figura 7). A proposta não se autointitulava clube de leitura, mas integrava poesia, prosa, teatro e música. Gravado em um cenário que remetia a um cabaré, com livros em suas prateleiras, no programa, eram apresentadas interpretações de obras produzidas por autores brasileiros, de diferentes movimentos literários.

Figura 7 – Programa Clube do Lar e Programa Cabaré Literário



Fonte: Amorim (2008).²²

Nesse contexto de discussão, em seus estudos sobre clubes de leitura televisivos, Kiernan (2011) considera que a televisão contribuiu para o desenvolvimento de uma nova demografia de leitores. Assim, acredita que os clubes do livro que possuem a TV como mídia de transmissão de conteúdo contribuíram amplamente para o aumento e a melhora da leitura dos espectadores, além de alavancar o crescimento do mercado editorial, já que esse tipo de clube tem mais poder de influenciar os hábitos de leitura. Para a autora, esse formato simula o cenário usualmente encontrado nos clubes tradicionais, em que há uma tentativa de recriação de trocas íntimas e casuais e, até mesmo, a presença de autores e figuras ilustres sobre o tema, o que também pode acontecer nesses encontros. A reprodução dessa intimidade entre apresentador e público encena uma situação na qual o público tende a se sentir mais confortável.

Outros canais nos quais é possível encontrar vertentes de clube de leitura são: *podcasts*; como pano de fundo de séries televisivas (*Bob e Margaret* e no *sitcom The Chris Isaak Show*); em *videogames*, como um produto criado pela Nintendo (*Smart Girls: Magical Book Clubs*), levantados em pesquisas anteriores (Martins, 2021; Martins; Thomé, 2022); e até mesmo clubes do livro de partidos políticos, com transmissões ao vivo no YouTube (Martins; Coimbra; Miranda, 2022).

Na contemporaneidade, Soriano (2013) distingue quatro tipos de clubes de leitura: 1) Clubes de leitura tradicionais: que são aqueles baseados em reuniões presenciais, realizadas em locais variados, como bibliotecas; 2) Clubes de leitura presenciais, com complementação

²² Programa Clube do Lar – TV Paulista (1962) e Programa Cabaré Literário – TV Cultura (1975). Na foto, Martinho da Vila.

virtual: há reuniões presenciais e utilização da *internet* como complemento dos encontros; 3) Clubes de leitura virtuais, baseados em participação textual assíncrona: que são clubes apoiados em *blogs* ou redes sociais digitais nos quais se comentam as obras lidas; e 4) Clubes de leitura virtuais, baseados em participação síncrona (por videoconferência), em que ferramentas da *internet* são utilizadas para a realização das reuniões. Ademais, é possível haver uma mescla dos tipos apresentados, como clubes de leitura virtuais com videoconferência, com complementação em aplicativos como Telegram ou WhatsApp. As leituras feitas nesses grupos podem variar em discursos, áreas de saber e gênero literário, e os objetivos podem ser diversos, como aprimorar conhecimento de uma determinada língua, por exemplo (Cosson, 2021).

A necessidade de isolamento social na pandemia de covid-19 contribuiu para que essas atividades ocorressem majoritariamente no formato *online*. Essas organizações se tornaram não apenas espaços de socialização e afeto entre os membros, mas de alento durante um período de adversidade nunca antes vivido. É importante ressaltar que os clubes do livro *online* não são um produto da pandemia e vêm sendo amplamente estudados por alguns pesquisadores que dedicaram e ainda dedicam suas pesquisas ao entendimento dessas práticas na ambiência digital (Rehberg Sedo, 2003, 2011; Fuller; Rehberg Sedo, 2013).

Logan, em entrevista a Martins (2022), afirma que os clubes do livro *online* têm, basicamente, o mesmo propósito dos presenciais, porém acabam introduzindo novas questões porque se realizam/ocorrem em outro meio. A expressão “a necessidade é a mãe da invenção” poderia, na verdade, ser dita ao contrário: “a invenção é a mãe da necessidade”, significando que, uma vez que algo é inventado, então, de repente, torna-se totalmente necessário. Assim, as pessoas encontram novas formas de fazer uso das invenções, e estas se tornam necessárias, tendo em vista que encontram novas formas de melhorar a vida dos cidadãos. Assim, a invenção da *internet*, da *web* e das ferramentas que propiciam videochamadas, por exemplo, melhoraram nossas vidas e agora são fundamentais para muitos de nós para diversos propósitos, como os encontros de clubes de leitura *online*.

Nesse contexto, as mais variadas formas dos clubes no ambiente em rede tomaram conta das mais distintas plataformas. Mark Zuckerberg, por exemplo, transformou sua resolução de ano novo de 2015, que era ler mais livros, em um desafio mundial. Ele criou uma página no Facebook para seu projeto, chamado *A Year of Books*, e, durante um ano, a cada duas semanas, escolheu um livro para discutir o assunto. Mas, mesmo que as pessoas tenham “curtido” a página do projeto, Zuckerberg acabou caindo em seu próprio “efeito algoritmo”, já que as postagens não apareciam no *feed* das pessoas com a frequência esperada para que pudessem acompanhar as atividades do clube.

Essas conversas no ambiente digital costumam migrar para outras plataformas para aprofundamento. Conseqüentemente, à medida que o meio muda, o mesmo acontece com as características do conteúdo, como apresentado por McLuhan, em seu famoso aforismo “o meio é a mensagem”. Ou seja, um meio altera o conteúdo que apresenta. Em outras palavras, exatamente o mesmo conteúdo, apresentado em diferentes mídias, tem efeitos diferentes em seus usuários.

Fica evidente, portanto, que, atualmente, há diversas maneiras de interagir com o texto literário. Entre as diferentes comunidades literárias, está a existente no TikTok, um aplicativo que é usado para postar vídeos curtos com música. Nessa plataforma, o segmento de literatura não é como um clube de leitura, mas seus usuários utilizam essa ferramenta para mostrar seus hábitos literários, postar resenhas, recomendações e, conseqüentemente, falar sobre literatura em geral. Esse segmento tem sido chamado de BookTok e tornou-se um novo meio para unir e sugerir outras plataformas para se comunicar, como *podcasts* literários, perfis de *bookstagram* ou *blogs* literários.

Como dito, a interação com o texto literário não se limita a um formato específico. Nesse sentido, tanto o *Oprah's Book Club* na TV quanto em outros meios, como *podcasts* e outras redes sociais digitais, são exemplos da relação entre a literatura e as mídias. Um exemplo mais recente dessa relação é o *Netflix Book Club*, cujo objetivo é explorar a literatura por trás dos filmes e séries hospedados na plataforma de *streaming* e assistidos pelo espectador, que, talvez, não saiba que, originalmente, são obras literárias (Thomé *et al.*, 2023).

Os exemplos mencionados anteriormente ilustram a ideia de McLuhan de que o conteúdo de uma nova mídia é, geralmente, uma mídia mais antiga, pensando o livro como uma tecnologia que é anterior à TV, à *internet* e às redes sociais digitais. A perspectiva “ecológica” sobre o termo, abordada nas teorizações de McLuhan, por exemplo, não está distante da concepção de mídia como um dispositivo que estabelece um novo *bios* existencial, em que há relações de consumo atreladas às tecnologias. Esse novo *bios* seria, para Sodré (2018), uma espécie de quarta esfera existencial, que é constituída entre o mercado e os meios de comunicação. Assim, “[...] implica um novo tipo de relacionamento do indivíduo com as referências concretas e com a verdade, ou seja, uma outra condição antropológica” (Sodré, 2018, p. 23). Esse novo *bios* é como um ambiente no qual estamos totalmente imersos a todo momento, não havendo o dentro e o fora.

Em outras palavras, para Sodré (2018), nas condições da contemporaneidade, vivemos de uma forma bastante intensa. Nessas relações, há uma tendência de que a vida seja alterada pelos meios e pelas tecnologias atreladas ao mercado. Segundo o autor, o que a mídia transmite

ao público não são apenas referências normativas, mas relações emocionais e, até mesmo, sensoriais, envoltas em conteúdos esteticamente agradáveis e que simulam padrões socialmente aceitáveis. Nesse sentido, Martinuzzo (2014), ao citar Mininni (2008), sustenta que a influência que os meios de comunicação exercem nos indivíduos é praticada de uma maneira que orienta processos de atribuição de sentidos, fornecendo referências de como perceber, o que se deve perceber e, até mesmo, formas de agir. Sob essa ótica, Polistchuk e Trinta (2003) destacam que algumas questões devem ser consideradas ao pensarmos nessas influências, como classe social, inclinações pessoais e intenções no ato da escuta. Assim, os meios de comunicação atuam em conjunto com outros fatores sociais e culturais, não detendo o poder de forma isolada.

A TV aberta, que, pela primeira vez no histórico de monitoramento de penetração dos meios no mercado brasileiro, aparece em segundo lugar, segue sendo relevante no Brasil (Mídia Dados, 2024)²³. Sendo assim, ressaltamos como os meios de comunicação de massa desempenham um papel de extrema abrangência na população brasileira e acabam atuando como educadores de seu público de uma forma massiva, ao mesmo tempo em que moldam percepções. Nessa vertente, Melo (1999) aborda a influência dos meios no consumo de narrativas que são transmitidas no ambiente televisivo e afirma que o estímulo a seriados e telenovelas que foram inspirados em obras literárias serve de mote para a aquisição dos livros que os originaram.

[...] da mesma maneira, os filmes e os quadrinhos de ficção científica influem a busca de livros acadêmicos que inspiram as leis ou teorias ali descritas de forma simplificada. Nesse sentido, é possível afirmar que a leitura da palavra impressa se beneficia enormemente do prévio contato que os consumidores culturais tiveram com as suas versões audiovisuais, principalmente nas sociedades em que a maioria dos cidadãos não foi cativada para o prazer estético da leitura literária ou o desafio reflexivo da leitura científica (Melo, 1999, p. 45).

Algo importante a ser destacado é que, embora a palavra “mídia”, que será tão usada no decorrer desta pesquisa, e a palavra “comunicação” sejam empregadas como sinônimos, a Teoria do Meio prevê diferenciações. Autores que trabalham com essa vertente, em geral, mantêm um foco nas características dos meios de comunicação e não nas mensagens propagadas por eles. Uma certa confusão pode surgir entre falantes da língua portuguesa com a palavra mídia, que possui a mesma sonoridade de “*media*”, em inglês, que é o plural de “*medium*” (meio). A Teoria do Meio, então, focaliza as articulações entre os meios e suas

²³ Segundo o relatório do Conselho Executivo das Normas-Padrão (CENP), no período de janeiro a setembro de 2024, a *internet* apareceu à frente da TV aberta em termos de volume de investimento publicitários. Esses indicativos de investimento expressam o comportamento dos consumidores com relação ao consumo.

mensagens, ou seja, como uma determinada mensagem é moldada quando é transmitida por um determinado meio. Nas palavras de Carpenter (1974, p. 223) “um meio não é simplesmente um envelope que transporta qualquer carta; ele próprio constitui uma parte importante dessa mensagem”.

Em entrevista concedida a esta pesquisadora, Aluizio Ramos Trinta, especialista em Estudos de Mídia e Estudos de Marshall McLuhan, ao comentar sobre sua experiência como aluno ouvinte de McLuhan na década de 1960, relembra uma frase muito explorada pelo teórico: “*Mind your media, men*”, algo que seria como: “Prestem atenção no que os meios de comunicação estão fazendo com os senhores e as senhoras!”. Para Trinta, os sujeitos devem ter uma percepção bastante informada dos meios que estão ao seu redor porque as novas gerações são bombardeadas por essas ferramentas desde que nascem. As mídias, para McLuhan, não seriam apenas os meios de comunicação e atuariam como mediadores (Trinta; Martins, 2023).

Sob esse viés, para Carpenter (1974), cada meio de comunicação oferece uma perspectiva distinta de ver a realidade. Não se trata, porém, de uma realidade ser verdadeira e outras serem distorcidas. “[...] Uma permite-nos ver daqui, outra, dali, uma terceira ainda de outra perspectiva; em conjunto, proporcionam-nos um todo mais completo, uma verdade maior” (Carpenter, 1974, p. 210). Nessa perspectiva, o autor afirma que a conservação da cultura do livro é tão importante quanto o desenvolvimento da TV. A ela acrescentaríamos os processos atribuídos aos meios digitais. A exemplo de sua afirmação, o autor salienta que novos idiomas não destroem antigos idiomas, mas lhes servem de estimulantes.

A questão aqui não é tratar a relação do universo literário e das mídias de uma forma simplista, resumindo esse relacionamento nas distinções entre as adaptações para seriados ou programas de TV com o conteúdo original. O intuito é refletir como esses conteúdos adquirem outras formas, dependendo do meio em que são difundidos e qual a importância do pensamento crítico quanto a esses conteúdos que chegam até o público.

Nesse sentido, também devemos considerar o papel dos meios de comunicação em relação ao ensino e à alfabetização. Sobre o termo alfabetização, Magda Soares (2020) pontua que, no Brasil, frequentemente, esse conceito é mesclado e sobreposto ao de letramento. A autora, em sua obra intitulada *Alfabetização e letramento* (2020), afirma que a alfabetização é compreendida como o processo de aquisição do código da escrita, compreendendo as competências e as habilidades que envolvem esse processo. Quando a alfabetização acontece, há uma dimensão de compreensão de significados, chamada letramento — a imersão do sujeito no reconhecimento dos usos da cultura escrita.

Letramento, então, pressupõe o domínio das competências da leitura e da escrita para além de capacidades mecânicas, inclui também o uso dessas habilidades em práticas sociais, sendo, dessa forma, complementar à alfabetização. Esta compreende a codificação e a decodificação dos significados do texto e a tradução da forma sonora para a forma gráfica, como etapas fundamentais de aquisição da língua escrita. Para Soares, o letramento é um processo que gera uma transformação cognitiva, sendo fundamental, então, “alfabetizar letrando”. O letramento é, pois, um direito humano absoluto, devendo ser considerado quando políticas públicas são pensadas e projetadas.

Sem pretender uma discussão extensa, ao diferenciarmos esses dois conceitos, é interessante destacarmos o termo “literacia”, comumente utilizado em Portugal, derivado do inglês *literacy*, para, entre suas finalidades, referir-se às práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. O termo possui semelhanças com os pressupostos de “letramento”, sendo uma prática em que os sujeitos fazem uso dos textos.

Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que, em língua inglesa, se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy*, tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem [...] (Soares, M., 2020, p. 31).

Salientamos que os conceitos aqui descritos assumem diferentes significados ao longo do tempo e em produções acadêmicas nos distintos textos e discursos. Há ainda termos que englobam outros fatores além dos citados acima, como habilidades de comunicação e expressão com relação a (não só apenas) discursos midiáticos: alfabetização midiática, literacia midiática, letramento midiático etc. Assim como alfabetização, letramento e literacia, esses conceitos se diferem e serão refletidos a fundo mais adiante nesta pesquisa.

2.4 A VIRADA DO SÉCULO XXI

Com o desenvolvimento da indústria editorial no país no século XX, a leitura literária alcançou outros espaços. Porém, para Candido (2002a), a leitura para auditórios, tradição característica do Brasil, não chegou ao fim. Segundo o autor, o rádio instalou novamente a leitura oral. Damos destaque aos folhetins radiofônicos e à “literatura de ouvido”, termo cunhado por Thomé (2015) para designar as crônicas produzidas para o rádio.

As formas de se realizar o ato da leitura se transformaram, e o que, tradicionalmente, era uma prática individual e silenciosa, adquire aspectos característicos dos ambientes e da

sociedade. Com base nessas transformações, Santaella (2004) classifica três tipos de leitores. O primeiro é intitulado leitor contemplativo e perdurou até meados do século XIX. Sendo o leitor da idade pré-industrial, o suporte utilizado para a leitura é o livro impresso. Seguindo as características da sociedade na qual está inserido, seu ato de leitura é silencioso e solitário, recluso no espaço sagrado da biblioteca.

O segundo tipo aparece juntamente com a Revolução Industrial e com o aumento da circulação dos jornais. É denominado como leitor movente. É um leitor que caminha pela multidão, tal qual aquele descrito por Edgar Allan Poe (1840), em conto intitulado *The Man of The Crowd* (O homem na multidão). Sendo assim, é um leitor que convive com as formas e os volumes da cidade e está sempre em movimento no ato de suas leituras. Walter Benjamin, na década de 1930, descreve um leitor com características similares. Chamado de leitor moderno, esse tipo teria também surgido juntamente com os jornais, modificando formas de escrita, devido à grande circulação dos textos, o que também teria mudado as dinâmicas de produção dos autores.

O terceiro é o leitor imersivo, descrito por Santaella (2004) como aquele que possui habilidades advindas dos espaços computacionais e virtuais. Sua leitura não é linear, pois percorre os labirintos e os arquivos das redes. Quanto a esse aspecto, Chartier (1998) afirma que a leitura realizada nas telas é semelhante à leitura realizada nas antigas civilizações, que faziam uso do rolo com uma característica específica, uma vez que o texto depositado nesse suporte exigia que o leitor o desdobrasse horizontalmente. Já no texto em tela, a leitura ocorre de forma vertical.

Em outro texto, Santaella (2013) apresenta um quarto leitor: o leitor ubíquo. Esse sujeito nasce de um ambiente de hipermobilidade e une características advindas do leitor movente e imersivo. Recebe esse nome porque, segundo a autora, convive simultaneamente com a presença física e virtual, reinventando o espaço urbano e as formas de habitar nos ambientes em que transita. Um fator relevante pontuado por Santaella é com relação à atenção parcial do leitor ubíquo, que é dividida entre várias tarefas, realizadas ao mesmo tempo.

Mesmo que haja a formação de novos tipos de leitores ou que os acima citados recebam nomes distintos, a exclusão dos anteriores não ocorre. Na realidade, os leitores formados por diferentes protocolos de leitura desenvolvem características mais híbridas e complexas, demandando a integração de elementos hipertextuais. A atual conjuntura da leitura está relacionada ao fato de que já não se pode ler ou escrever como antigamente. Logo, a relação com o livro deve levar em conta a “pluralidade e a heterogeneidade de textos e escrituras que hoje circulam” (Martín-Barbero, 2014, p. 64).

Além disso, não é possível falar de educação no século XXI considerando apenas a análise do conteúdo. É preciso observar a produção criativa, a convergência das mídias e a sociedade em rede. “[...] Com isso, a educação é desafiada a se comprometer com a formação de indivíduos autônomos, críticos e criativos [...]” (Borges; Silva, 2019, p. 14). Assim, a proposta que será apresentada no decorrer desta tese baseia-se, centralmente, em dois autores marcantes do século XX — Paulo Freire e Marshall McLuhan — para aprendizagens tanto em ambientes informais quanto formais, trazendo a literatura para o domínio da Comunicação.

Nesse cenário, as escolas encontram o desafio de assimilar que, somente a partir do assentimento das distintas mídias, em especial a audiovisual, será possível adentrar novos campos de experiência, no processo de intercâmbio entre as escrituras e as leituras que compõem a sociedade do século XXI. Em outras palavras, a escola será capaz de interagir eficazmente com os novos espaços de experiência gerados pela reorganização do conhecimento, pelos fluxos de informação e pelas redes de troca criativa e lúdica ao adotar uma gama maior de mídias como uma dimensão da cultura atual, sendo articuladores do local com o global.

As habilidades provenientes de tais processos incorporam um conjunto de aptidões necessárias para que os jovens sejam capazes de finalizar o ensino médio com oportunidades substanciais para o exercício de sua cidadania, bem como para o ingresso no mercado de trabalho. A chamada crise da leitura é, constantemente, atribuída às mídias digitais, incluindo o audiovisual, como conteúdos do TikTok e *reels* do Instagram. Tradição cultural do povo brasileiro que vem desde as telenovelas e as minisséries, o audiovisual se incorpora no cotidiano em nosso país a partir do início da década de 1950. Com as hibridizações, há mudanças nas formas de enunciação e apreensão da informação.

Não se deve, dessa forma, atribuir o argumento de detentor da razão ao livro. À ambiência das imagens em movimento não se deve uma aversão. À medida que esse universo se expande, é irreversível sua penetração nas atividades cotidianas e a redenção à fascinação de seus conteúdos. Coibir o desenvolvimento de habilidades que envolvem esse meio é privar os jovens de adquirirem conhecimento de algo que será exigido posteriormente no mercado de trabalho e em suas futuras relações em sociedade. Assim, o celular em sala de aula deve ser pensado estrategicamente como uma ferramenta facilitadora para análise e expressão, apesar de todos os desafios que acompanham sua implementação no contexto escolar.

O lugar estratégico que o audiovisual tem na cultura cotidiana dos jovens, transformando o modo pelo qual percebem os contextos ao seu redor e os espaços em que ocupam, não deve ser ignorado pelas instituições educacionais. Assim, repensar as formas em que clubes de leitura se estruturam é acompanhar as mudanças sociais e as relacionadas às

mídias, tendo em vista que o livro deve continuar sendo a peça-chave para a pluralização das leituras.

Como listado anteriormente neste capítulo, os clubes de leitura vêm acompanhando as mudanças estruturais ao longo da história, e, a partir da virada deste século, ganharam formas mais abrangentes, incorporando outras mídias em sua constituição além do livro, como as redes sociais digitais. O desafio de fundo está em como incorporar essas mídias em sala de aula de forma prudente, que desperte o interesse dos jovens e que proporcione uma continuidade ao processo de leitura, para que os estudantes sejam capazes de ler, distinguir e apreciar criticamente não apenas textos de jornais impressos e televisivos, mas também *videogames*, vídeos e hipertextos (Martín-Barbero, 2014). “[...] Aprender a ler os textos audiovisuais e os hipertextos é condição indispensável da vigência e do futuro dos livros [...] e parte de um direito cidadão fundamental: o direito a participar crítica e criativamente na comunicação cidadão” (Martín-Barbero, 2014, p. 57).

O audiovisual também educa os sujeitos que o consomem. Trinta (2017, p. 37) resgata uma famosa expressão de Marshall McLuhan que nos é muito útil e conveniente para finalizarmos este capítulo: “Quem acha que educação e entretenimento não são uma só e mesma coisa, nada sabe a respeito de educação e entretenimento”. O livro continua tendo um papel incontestável de disseminador de saberes, mas não se configura como um único e exclusivo meio para a transmissão de mensagens e de estímulos aos sujeitos.

3 A PARTE QUE VEM ANTES: OS CAMPOS E SEUS PENSADORES

Segundo Fleck (2010), uma atividade científica não existe fora de um grupo. Para ele, a própria ciência é uma atividade organizada por comunidades de pesquisadores. Seguindo sua lógica de “pensar coletivamente”, neste capítulo, focamos campos de estudos distintos e um grupo de pesquisadores que adota o chamado “estilo de pensamento”. Assim, para compreender problemas e buscar intervenções, cada tipo de conhecimento baseia-se em uma certa corrente ideológica (Fleck, 2010). Dessa maneira, acadêmicos apresentam soluções científicas para problemas, direcionadas a uma comunidade de profissionais que compartilham a mesma linha de raciocínio. No entanto, essas formas ou estruturas aceitáveis de resolução, também conhecidas como paradigmas (Kuhn, 1996), podem “competir” entre si para explicar o mesmo fenômeno/questionamento; ou seja, há muitas resoluções para o mesmo problema de pesquisa e elas podem ser encontradas no mesmo campo de investigação.

O objetivo central deste capítulo é, portanto, estabelecer uma comparação aprofundada entre os princípios da Educomunicação, com particular atenção à obra de Paulo Freire, e a perspectiva educacional da Ecologia das Mídias, tendo como principais expoentes Marshall McLuhan e Neil Postman. Essa análise comparativa se justifica pela busca de pontos de contato e possíveis convergências entre essas duas áreas de estudo, visando a um enriquecimento mútuo e a uma compreensão mais abrangente dos processos educativos na contemporaneidade.

Dessa forma, a presente análise objetiva ir além de uma mera justaposição das ideias de Freire e McLuhan, buscando uma articulação que possa fortalecer o campo da Educação Midiática a partir de uma abordagem educ comunicativa. Acreditamos que a união dos postulados de Freire, com sua ênfase na dialogia, na conscientização e na emancipação, e das percepções de McLuhan sobre os efeitos das mídias oferece um arcabouço teórico-metodológico para enfrentar os desafios educativos do século XXI. O objetivo final deste capítulo é, portanto, pavimentar o caminho para uma compreensão mais profunda e unificada da Educação Midiática, explorando a fecunda interface entre a Educomunicação e a perspectiva educacional da Ecologia das Mídias, culminando na proposta a ser apresentada posteriormente nesta pesquisa.

3.1 O QUE É EDUCOMUNICAÇÃO?

Os estudos sobre a interface Comunicação/Educação datam de alguns anos. Nos Estados Unidos, começaram com o surgimento da televisão, na década de 1940; no Brasil, a partir das

ações de Roquette Pinto e Anísio Teixeira e, na França, com o trabalho de Célestin Freinet. Educomunicação é uma expressão que não apenas indica a existência de uma área que trabalha com a interface Comunicação/Educação, mas também aponta para uma circunstância histórica, segundo a qual os mecanismos de produção, de circulação e de recepção do conhecimento e da informação são realizados considerando o papel da comunicação. A área busca pensar, pesquisar e trabalhar a educação formal, informal e não formal dentro do ecossistema comunicativo.

Nesse contexto, vale pontuar alguns esclarecimentos sobre os distintos conceitos de educação. A educação formal é aquela desenvolvida exclusivamente em escolas e universidades, seguindo um currículo pré-estabelecido pelos órgãos governamentais. Já a educação não formal abrange as experiências e as atividades de caráter educativo realizadas em espaços diversificados, indo além do escolar ou universitário (Nogueira; Santos, 2020).

A identificação desse âmbito estratégico, ocupado pelos sistemas e pelos processos comunicacionais do nosso tempo, já havia sido feita por Paulo Freire, na década de 1960, quando se envolveu com questões de alfabetização, formação profissional e cidadania. Ele afirmou que promover a educação é comunicação, declaração que será explorada mais adiante neste capítulo.

Anos depois, na década de 1980, a Unesco pautou o neologismo Educomunicação como sinônimo de Educação Midiática, para designar todo o esforço do campo educacional em relação aos efeitos da mídia na formação de crianças e jovens. Entre 1997 e 1999, o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE/ECA/USP) realizou uma pesquisa que reuniu 176 especialistas, de 12 países latino-americanos, identificando a validade de uma prática mais abrangente na sociedade civil. Assim, o NCE/USP passou a definir o termo como um conjunto de ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação. Nesse caso, a leitura crítica da mídia e a produção midiática pelos jovens somam-se ao conceito de gestão da comunicação nos espaços educativos.

Vinculado ao NCE, Ismar de Oliveira Soares é um importante pesquisador brasileiro na área de Educomunicação na América Latina e foi professor da Escola de Comunicação da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Segundo Soares (2003), a Educomunicação é uma área que visa criar ecossistemas de comunicação e espaços criativos para a educação, favorecendo as relações entre pessoas e grupos. É uma forma de pensar a educação à luz das teorias da comunicação e vice-versa. Além disso, compreende a promoção da cidadania em sua plenitude, o fortalecimento dos espaços de convivência, a ampliação do potencial comunicativo de

indivíduos e grupos por meio de práticas culturais e artísticas, a educação para a comunicação e a promoção do protagonismo comunicativo. Nesse sentido,

A aprendizagem educomunicativa se dá em processos coletivos, por meio dos quais as pessoas são convidadas a vivenciar a dialogicidade e a serem proativas no contexto do cotidiano específico do seu grupo, confrontando o que é oferecido culturalmente pela sociedade envolvente (Soares, 2019, p. 25).

É importante destacar que, nessas práticas, o conhecimento não está centrado no professor. À medida que as atividades são desenvolvidas, o repositório de conhecimentos dos envolvidos é acessado, e o processo de educomunicação acontece, despertando questões de afeto e vínculo, em um ambiente que segue o caminho oposto ao da opressão e da obrigação. Dessa forma, o professor atua como mediador, e o poder, comumente atribuído a essa pessoa, é descentralizado, para que haja processos de autonomia e descobertas na troca de experiências entre professores e estudantes.

O discurso educativo é mais fechado e enquadrador; oficial, mais autoritário. Validado pelas autoridades, não é questionado. Nesse sentido, é autoritário, pois é selecionado e imposto em forma de currículo a alunos e professores. O discurso comunicacional, ao contrário, é desautorizado, desrespeitoso e aberto, no sentido de que está sempre em busca do novo, do diferente, do inusitado. Enquanto a educação está ligada ao Estado, que é fraco, impotente e pobre, a comunicação está ligada ao mercado, melhora constantemente e tem liberdade na construção do seu currículo e da sua forma de agir (Soares, 2011, p. 21).

Sob essa ótica, para o campo da Educomunicação, é importante criar novos modelos de relações pedagógicas e comunicativas, para que os professores saibam não o que os jovens devem aprender, mas como fazê-lo; e não como devem se comprometer, mas qual é o valor do compromisso.

Segundo estudos desenvolvidos no NCE/ECA/USP, o campo se materializa em algumas áreas de intervenção social, detalhadas a seguir. 1) A área de educação para a comunicação, que se caracteriza pela relação entre os produtores, os processos de produção e a recepção de mensagens. De acordo com os pesquisadores do NCE, a explicação da teoria das mediações, especialmente as reflexões desenvolvidas por Martín-Barbero, permitiu uma visão mais clara do processo de recepção, promovendo uma mudança importante na pedagogia da educação para a mídia. 2) A área da mediação tecnológica na educação, compreendendo a utilização das tecnologias de informação nos processos educativos. 3) A área da gestão da comunicação no espaço educativo, focada no planejamento, na execução e na concretização de processos e procedimentos que se articulam no contexto da comunicação/cultura/educação, criando

ecossistemas comunicativos. 4) O espaço de reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação como fenômeno cultural emergente.

Nos processos educomunicativos, para que os envolvidos se reconheçam como agentes transformadores da sua realidade, “criar” juntos é, portanto, um dos pilares. Nesse sentido, deve haver “[...] uma educação cidadã emancipatória [...] que seja forte o suficiente para romper com a narrativa dominante de uma cidadania meramente associada ao consumo” (Soares, 2000, p. 21). Diante desse contexto, Soares (2011) questiona se estamos vivenciando o desmantelamento da civilização do livro e ingressando no mundo rápido, contingente e fluido da civilização audiovisual, cuja marca, para o autor, é a incerteza e a expectativa do novo.

Além das características já mencionadas, é importante destacar que a Educomunicação também é considerada como um campo de mediações (Soares, 2000) e está ancorada na descentralização do poder. Quando práticas educomunicativas são desenvolvidas no ambiente escolar, o professor não é o centro do processo de comunicação, mas, sim, um facilitador da consciência crítica dos estudantes. Em vez de dar a receita para a elaboração de alguma atividade, permite-se que os envolvidos a realizem de acordo com seus desejos e interesses, a partir de construções coletivas que nascem de dentro de cada indivíduo. Dessa forma, o processo de criação coletiva é fundamental para a caracterização dos processos educomunicativos.

É fundamental salientar também que a Educomunicação apresenta uma perspectiva voltada para o aspecto social e não está centrada apenas na educação escolar, mas na diversidade de interfaces sociais nas quais a educação e a comunicação se encontram em um ambiente plural. Claudemir Edson Viana, em depoimento dado a Consani (2024, p. 58), chama atenção para o caráter social atribuído à comunicação na Educom, o que permite a ampliação dos conhecimentos, a articulação dos saberes e a atuação dos sujeitos em sociedade como cidadãos ativos, por meio de práticas comunicativas coletivas, colaborativas e, sobretudo, responsáveis.

Entre os pensadores referência no campo da Educomunicação e que trilharam o caminho para o acontecimento de práticas educomunicativas, está Célestin Freinet, educador francês que, na primeira metade do século XX, introduziu a prática da liberdade de expressão dos alunos, por meio da produção do jornal escolar. Freinet destacou-se pela dedicação a atividades que privilegiavam os direitos das crianças, a problematização social e a liberdade de expressão. Muitos dos conceitos e das atividades escolares idealizados por ele — como as aulas-passeio — se difundiram, e hoje há educadores que os utilizam sem nunca terem ouvido falar seu nome.

As aulas-passeio eram literalmente um passeio com as crianças, para que pudessem ver o mundo além da sala de aula. Durante a caminhada, as crianças descobriam coisas que, para

elas, eram consideradas inesperadas, engraçadas e até difíceis de compreender. Esse tipo de atividade fez com que a relação professor/estudante se transformasse, pois, muitas vezes, o professor estava acima do aluno, que era um mero ouvinte. Ao final de cada passeio, as crianças queriam mostrar o que tinham no bolso, e o entusiasmo era enorme. Porém, quando chegava a hora da leitura obrigatória, exigida pelo currículo escolar, o “encanto” era quebrado, pois tudo aquilo que estava nas cartilhas não tinha ligação com suas vidas. Apesar disso, as aulas-passeio propunham uma atividade significativa e, por isso, possuem uma característica similar ao proposto por McLuhan (1974), em *Aula sem paredes*, não apenas pelo fato de explorarem um ambiente fora das quatro paredes da sala de aula, mas também por ser um processo que passa do individual ao coletivo (Bomfim; Martins, 2024).

Seguindo com as inovações pedagógicas, na década de 1920, Freinet levou uma impressora para a sala de aula e mostrou que as crianças podiam acompanhar as inovações tecnológicas. Ele inventou algumas caixas para trabalhar com os tipos, formar frases e depois imprimir. Assim, as crianças começaram a ter interesse em escrever textos. O resultado foi tão positivo que Freinet decidiu enviar esse material para os pais. Essa atividade se expandiu, e as turmas passaram a enviar textos para outras turmas em forma de correspondência, não só do país em que estavam, mas do mundo. Embora esse exemplo reproduza uma imagem mais tecnológica do educador, Freinet destacou o uso mínimo de materiais didáticos e tecnológicos, restringindo-se apenas ao que estava disponível na escola. Além disso, a abordagem desse educador enfatiza o processo de produção de conteúdo a partir do que foi refletido e debatido em sala de aula. Dessa forma, segundo Bomfim *et al.* (2020), Freinet motivou a criatividade dos alunos, que puderam sugerir estratégias diferentes e interessantes para atuar política e socialmente em seu contexto.

Resumidamente, Freinet acreditava em uma estrutura não conservadora e entendia que a escola era constituída por um ambiente político e social, que deveria ser aberto à comunidade. Ao priorizar a formação de um ser social, o educador propôs o estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade, por meio da criação de associações, conselhos e cooperativas, estimulando, assim, formas de participação. Seu objetivo era formar um movimento preocupado com a formação estudantil, que deveria ser baseado na fraternidade e no respeito, garantindo o pleno exercício da cidadania (Bomfim *et al.*, 2020).

Outra referência importante no campo da Educomunicação é Mario Kaplún, comunicador, radialista e escritor uruguaio, símbolo da história da Comunicação e da Educação na América Latina. Ele se inspirou em estudiosos como Célestin Freinet para desenvolver seus métodos educacionais de leitura crítica da mídia. É considerado o criador do termo

“educador”, que é inspiração para o neologismo “Educomunicação” (Bomfim *et al.*, 2019, p. 1999).

Kaplún era a favor de uma comunicação mais humana e democrática, tendo o rádio como principal meio de comunicação. Para ele, o rádio pode transmitir informações ‘frias’, mas também pode veicular um tipo de mensagem que, mesmo sendo unidirecional, passa a ser comunicação, caso estabeleça uma relação com o destinatário. Ele também questionou o modelo clássico de um remetente enviar uma mensagem a um destinatário, pois, em alguns casos, a mensagem não se origina do remetente, mas, sim, do destinatário. Outro ponto diz respeito à discussão e à reflexão sobre as mensagens. Para Kaplún (1983), em entrevista à Secretaría Ejecutiva ALER, ouvir rádio raramente provoca reflexão, porque as pessoas escutam um programa e não desligam o aparelho para pensar sobre o conteúdo. Seguem, porém, ouvindo outras transmissões e, assim, a mensagem inicial fica dispersa. Além disso, geralmente, ao acompanhar uma transmissão radiofônica, o ouvinte não se encontra numa situação que favoreça a troca de comentários e observações.

Buscando a comunicação horizontal, o educador criou o método *cassete-foro*, desenvolvido para solucionar uma necessidade concreta de tomada de decisão em conjunto com diversas pessoas. Para solucionar problemas de fluxo de comunicação com uma cooperativa e suas divisões, foram utilizados um gravador e um cassete. Em essência, uma mensagem ia para os grupos, que se reuniam, discutiam, registravam o resultado da reunião e enviavam essa nova mensagem ao remetente original, que, por sua vez, com o material de todos os grupos recebido, produzia o próximo cassete. Segundo Kaplún, o básico do *cassete-foro* é ser um meio de mão dupla, de ida e volta, que dá lugar à participação. O estudioso não concordava com as atitudes de conformismo e subserviência na relação ensino-aprendizagem. Dessa forma, ele acreditava que as pessoas deveriam defender seus reais interesses e tomar consciência de sua importância na sociedade.

Jesús Martín-Barbero também é uma referência importante para os estudiosos da Educomunicação. Segundo ele, introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar a forma de comunicação que fundamenta o sistema escolar é um grande erro. O modelo predominante é vertical, autoritário na relação professor-aluno e linearmente sequencial na aprendizagem. Enquanto o paradigma pedagógico continuar verticalizado, com todas as decisões tomadas pelo professor, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do seu modelo excludente (Martín-Barbero, 2000). Por isso, acredita que é indispensável refletir sobre os problemas de comunicação antes de falar sobre os meios de comunicação, pois, sem alterar a

forma de comunicação que rege o sistema escolar, a utilização das novas tecnologias apenas contribui para reforçar o modelo comunicativo existente.

Nesse sentido, segundo Martín-Barbero, o ponto de partida para pensarmos a relação entre Educação e Comunicação baseia-se no princípio da centralidade que o conhecimento tem em países como o Brasil, onde questões como habitação e saúde ainda são um problema. Conforme apresentado no capítulo 2 desta tese, o conhecimento sempre foi uma fonte de poder; exemplificamos essa noção citando, por exemplo, como os monges e a igreja monopolizaram não apenas a aquisição de informação, mas a sua perpetuação. A respeito desse contexto, uma questão importante destacada por Martín-Barbero é que o conhecimento pode circular fora dos locais sagrados, onde antes era limitado, como as escolas, e longe das figuras que o administravam. Portanto, a escola não é mais o único lugar de legitimação do conhecimento, já que há uma multiplicidade de saberes que circulam por outras mídias (Martín-Barbero, 2000).

Como sempre, ao traçar um panorama bibliográfico sobre um determinado assunto, corremos o risco de deixar de fora inúmeras referências sobre o tema. Reconhecemos que o que apresentamos no decorrer desta pesquisa é apenas uma parcela da literatura que aborda a temática, uma vez que as escolhas devem ser feitas levando em consideração os objetivos delimitados. Portanto, mostrar brevemente esses autores, com os pontos que julgamos mais pertinentes, é importante para que possamos fornecer um percurso lógico de associação entre os pressupostos do campo da Educomunicação e as obras de Marshall McLuhan e o próprio entendimento do que é essa área do saber.

Um paralelo inicial foi realizado na obra intitulada *Conexões entre Educomunicação e Marshall McLuhan* (Bonfim; Martins, 2024). A partir das pesquisas realizadas, o ponto de partida foi delimitado. Nessa obra, tivemos a honra de contar com o prefácio do prof. Dr. Aluizio Trinta — que, conforme dito, foi aluno de McLuhan na década de 1960 —, apontando questões de destaque sobre os educadores anteriormente citados neste capítulo. Trinta finaliza sua escrita na referida obra afirmando que

A Educomunicação se afigura e configura, pois, como um processo de emancipação humana e de transformação social; donde sua congenialidade à obra de Paulo Freire, no que concerne, por exemplo, à sua proposição alternativa, inovadora e criativa, em ruptura com sistemas educacionais vinculados pela tradição escolar (Trinta, 2024).

Tendo isso em mente, apresentamos, a seguir, um panorama sobre o educador Paulo Freire, mais abrangente do que os demais estudiosos apresentados até o momento nesta pesquisa, considerando o foco e os objetivos deste estudo. A escolha pela ênfase na utilização

das referências de Freire aos demais educadores citados leva em conta, primeiramente, o fato de o educador ser o patrono da educação brasileira e um dos filósofos do século XX mais lidos em universidades fora do Brasil (Caetano, 2019). Freire não é uma figura exclusivamente brasileira, mas mundial. Sua força deve ser lembrada como “[...] fundamento da Educomunicação pela via do estímulo ao pensamento crítico a partir do processo constante de ação/reflexão/ação, que, no campo da Comunicação Social, se torna pedra basilar no sentido da formação de opinião [...]” (Bomfim; Martins, 2024).

Além das reflexões iniciais em Bomfim e Martins (2024), Bomfim (2013, 2016, 2017) já utilizava as obras de Marshall McLuhan no desenvolvimento de produções científicas no campo da Educomunicação. Em uma palestra realizada em 2013, durante um seminário no Departamento de Ciências da Educação (DECED) da UFSJ, foram integradas as perspectivas de Freire, Kaplún e McLuhan para uma abordagem crítica da comunicação regional. Na tese pós-doutoral intitulada *Educomunicação & Redes: as estratégias reticulares na implantação de uma política de Educomunicação na rede pública de ensino de São João del-Rei*, Bomfim destaca a natureza sustentável da Educomunicação, utilizando o legado de McLuhan para o campo da sustentabilidade, considerando o impacto das novas mídias.

Por fim, a partir da oportunidade de realizar pesquisas sobre educação no Canadá (2022-2023), terra de Marshall McLuhan, esta pesquisadora, surpreendentemente, se deparou com a obra de Freire não apenas conhecida e estudada, mas amplamente divulgada, justamente, na universidade na qual o período de pesquisa sanduíche foi realizado, a University of Toronto, mais especificamente no Ontario Institute for Studies in Education (OISE). Assim, o recorte da pesquisa foi totalmente demarcado, e nos debruçamos sobre a potencialidade da união dos estudos do canadense — que inclusive foi professor na U of T — e do brasileiro.

3.2 O PENSAMENTO FREIRIANO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCOMUNICAÇÃO

Para Paulo Freire, a educação libertadora requer relações dialógicas que se baseiam na reciprocidade e na horizontalidade, reconhecendo a multiplicidade de conhecimentos que proporcionam inclusão e participação. Assim, não existe um conhecimento melhor que o outro, mas, sim, um respeito por todos os saberes, principalmente aqueles construídos socialmente nas práticas comunitárias. O pedagogo sugere que os professores discutam com seus estudantes a razão de ser de alguns dos conhecimentos evocados no processo de ensino-aprendizagem. Ele também enfatiza a necessidade de estabelecer uma “intimidade” entre os conhecimentos

curriculares fundamentais, ou seja, aqueles estabelecidos pelas normas educacionais, e a experiência social que os alunos vivenciam. Tudo isso deve ocorrer num processo de construção autônomo, composto por inúmeras decisões que devem ser tomadas, estimulando a responsabilidade dos educandos.

Famoso pela sua indignação com a forma como os sujeitos de camadas menos privilegiadas são oprimidos e silenciados, sua própria experiência o levou a se dedicar profissionalmente à compreensão do funcionamento das escolas e à busca por formas de garantir que pessoas de camadas menos privilegiadas não permanecessem em condição de ignorância e passividade. Tudo o que Freire escreveu é autobiográfico (Soares, 2022a). Schugurensky (2011), ao organizar uma biografia do filósofo, reflete sobre a aplicabilidade da frase “*Scratch a theory, you will find a biography*” [Raspe uma teoria, e você encontrará uma biografia], de Troy Duster, no contexto de Freire. Ou seja, para compreender Paulo Freire, seu pensamento e por que ele ainda é citado por muitos estudiosos e professores, mesmo depois de mais de vinte anos de sua morte, é necessário compreender o contexto brasileiro em que atuou e até mesmo sua própria história.

Influenciado por sua mãe, Freire cresceu em um ambiente de fé católica que o sensibilizou sobre a importância do respeito ao próximo. Mesmo que seu pai não fosse religioso, aprendeu com ele a distinguir a diferença entre autoridade legítima e autoritarismo (Schugurensky, 2011). Seu famoso método de alfabetização inclui aspectos inspirados em sua própria experiência quando era criança. Em síntese, o método consiste em incorporar o vocabulário cotidiano dos estudantes no contexto de aprendizagem, a partir de discussões de experiências de vida. Assim, há, ao mesmo tempo, a decodificação da palavra e a compreensão do mundo (Freire, 1983). O método foi utilizado para a alfabetização de 300 trabalhadores rurais em 45 dias.

Para Freire, é impossível separar educação de comunicação. Sua metodologia vem sendo ressignificada para aplicação em diferentes cenários, não apenas para alfabetização de adultos, mas também para o ensino de matemática, estatística e ciências (Frankenstein, 1986; Soares, 2022a), por exemplo. Além disso, pode e deve ser utilizada em países com condições estruturais diferentes do país de sua nacionalidade, uma vez que a relação oprimido/opressor ocorre em âmbito mundial.

Embora o trabalho mais famoso de Freire seja sobre educação de adultos, ele não ignorou o papel das escolas nem advogou por uma desescolarização das sociedades, como Ivan Illich (1970). Pelo contrário, ele reconheceu o potencial dessas instituições educacionais para uma sociedade mais democrática, aproximando a educação de um ato político e fazendo grandes

contribuições para conectar teoria e prática. Desde sua morte, em 1997, suas ideias continuam sendo utilizadas por estudiosos relacionados a diversas áreas, principalmente à Educação e à Comunicação, sendo reformuladas, adaptadas e criticadas.

Apesar de sua educação ter sido pautada em valores católicos, sua visão de mundo não se baseava apenas em crenças religiosas (Freire, 1996a), tendo sido tocado também pelos ideais marxistas. Ao afirmar que “somente Deus sabe de maneira absoluta” (Freire, 2022, p. 35), argumenta que não há sujeitos educados ou não educados, mas todos em um processo de constante aprendizagem; incompletos e que nada sabem de maneira absoluta. É necessário mencionar esse aspecto específico de sua vida, tendo em vista que o Catolicismo e o Marxismo influenciaram tanto seu modo de vida quanto a maneira que enxergava a educação.

O educador levava em conta os ideais humanistas do Marxismo, entrelaçando-os abertamente com elementos do humanismo cristão, enfatizando, assim, o desenvolvimento humano pleno, a ética e a democracia. Para Freire, é interessante que o educador pense constantemente na atmosfera política, social e cultural em que está inserido (Horton; Freire, 1990). Esses indicadores, obviamente, delimitam as condições em que o estudante desenvolverá suas habilidades e acabam ditando regras sociais que interferem na qualidade do ensino.

Tanto McLuhan quanto Freire eram católicos e acreditavam em muitos princípios da Igreja, mas também tinham muitas críticas sobre como ela lidava com alguns aspectos da sociedade. Essa relação foi detalhada no artigo intitulado *Marshall McLuhan and Paulo Freire: Marxism, Catholicism and Education* (Martins, 2024), que, inclusive aborda a relação entre Catolicismo e Marxismo do educador Ivan Illich, que será mais detalhada no capítulo 4.

Um dos questionamentos a respeito das contribuições de Paulo Freire relaciona-se ao seu vínculo com o campo da Educomunicação. Nesse sentido, Beltrán (1974), ao expressar suas ideias sobre o campo da Comunicação, argumenta que o receptor da mensagem tende a ser passivo e não argumentar sobre aquilo que recebe. Ele pensava que “devemos ser capazes de construir um novo conceito de comunicação — um modelo humanizado, não elitista, democrático e não mercantilizado” (Beltrán, 2006, p. 78, tradução nossa).²⁴ Segundo Soares (2022a), Beltrán encontrou o que procurava nas obras de Paulo Freire. Na busca pela comunicação horizontal, Beltrán acaba promovendo, conjuntamente, uma “educação popular libertadora”, numa perspectiva freiriana, que entrelaça Comunicação com Educação.

No final da década de 1970, Freire visitou vários países dando palestras e seminários sobre suas teorias. Em particular, focamos sua visita ao Oise – University of Toronto, onde o

²⁴ No original: [...] we must first be able to build a new concept of communication—a humanized, non-elitist, democratic and non-mercantile model. It is no small challenge but I have faith that it will be met soon.

educador esteve na companhia de Roby Kidd e Alan Thomas, ambos especialmente interessados em educação de adultos. Suas interações geraram três vídeos que estão disponíveis na Biblioteca do Oise: *Becoming a Christian*; *Guns and Pencils* e *Letters in the Earth*. Todos refletem sobre a relação de Freire com o Marxismo e as fortes concepções do estudioso sobre a Igreja. Em *Becoming a Christian*, ao conectar os dois assuntos, Freire afirma que “o educador profético não tem medo de morrer, pois sabe que, para ser realmente um educador, tem que nascer um educando” (Freire, *et al.*, 1979a, 9 m 53 s, tradução nossa).²⁵ Então, Freire tentou muito mais esclarecer aquilo em que acreditava do que ser um religioso que vai à igreja todo domingo.

Já em *Letters in the Earth*, Freire fala sobre um importante tema que envolve sua teoria: educação e política. Nesse sentido, vale destacar que processos educomunicativos são constituídos de ações ativistas, já que a educomunicação se inicia no ativismo, não havendo a possibilidade de separar a proposta política do ato educomunicativo voltado para a sociedade. O pedagogo acreditava que, para ser educador, é preciso ser político. É importante esclarecer que, embora tenha ajudado a fundar o Partido dos Trabalhadores (PT), o que ele quis dizer é que, como educadores, os sujeitos são políticos e artistas e que, quanto mais dizemos que os professores devem ser seres neutros a serviço da humanidade, mais estamos contribuindo para a negação do pensamento crítico.

Em *Guns and Pencils*, Freire afirma que, para o opressor, a violência é absolutamente necessária para preservar seu ato de opressão. Em outras palavras, o opressor não pode continuar a ser opressor sem ser violento. Essa violência não significa necessariamente a violência física, já que a manipulação também é uma forma de violência; portanto, a revolução é um direito dos oprimidos, pois é um meio de sobrevivência.

É interessante notar que as referidas entrevistas retratam um contexto social de mais de 50 anos, desde que foram concedidas, no final da década de 1970. Mesmo assim, fazem referência a um contexto social brasileiro semelhante ao atual, em que alguns cidadãos lutam contra o que chamam de doutrinação dos professores nas escolas, o que, ironicamente, é completamente o oposto do que pregava Freire, que lutou contra a doutrinação de pessoas em qualquer contexto.

Em 1989, Freire foi nomeado secretário da Educação, cargo que ocupou até 1991, sem o sucesso esperado, pois tentou implementar muitas iniciativas em muitas escolas ao mesmo tempo. Além disso, a má preparação dos professores envolvidos, o baixo orçamento disponível,

²⁵ No original: [...] the prophetic educator is not afraid to die because they know that, in order to be really an educator, they have to be born as an educatee.

a resistência de profissionais filiados a outros partidos políticos e as críticas da mídia conservadora contribuíram para resultados insatisfatórios.

Em 2021, o centenário do educador brasileiro foi comemorado com inúmeros eventos e trabalhos acadêmicos publicados com base em seus postulados; destaque para o livro *100 anos de Paulo Freire: conexões educacionais no terceiro milênio* (Bomfim et al., 2022), com trabalhos que apresentam reflexões com foco não apenas no campo comunicacional, mas também da História e da Filosofia, enfatizando a importância de Freire para o fortalecimento desses ramos. Esse movimento acadêmico enfatiza e ilustra a importância de Freire e a necessidade de manter vivo seu pensamento. Como aponta Schugurensky (2011), para compreender e começar a trabalhar na pedagogia crítica, é necessário partir dos postulados de Freire, goste você dele ou não. Na mesma perspectiva, McLaren (1989) atribuiu a Freire o início da pedagogia crítica.

Nesse sentido, Ferreira (2021) afirma que, quando Freire aborda a comunicação, defende que a educação não é a simples transmissão de conhecimento, mas uma construção colaborativa, na perspectiva de reconhecer e de valorizar o saber prévio do educando, propondo o diálogo como método de uma educação comunicativa que possibilita o desenvolvimento de autonomia e de criticidade. “Dessa maneira, sua obra passou a fundamentar estudos e inovações práticas que inter-relacionam comunicação e educação, como a educomunicação, campo de intervenção social [...] (Ferreira, 2021).

As obras de Freire proclamam que a educação é o único caminho possível para uma transformação social. Destacam também que não é significativa quando não transforma e, neste caso, há a tendência de que o oprimido se transforme no opressor, reproduzindo um processo contínuo de desigualdades sociais. A contribuição do educador ao pensamento educacional mundial não se limita ao que ele escreveu e aos projetos que realizou, mas ao que tem sido feito com seu legado para auxiliar a emancipação dos oprimidos (Soares, 2022b).

3.3 O QUE É ECOLOGIA DAS MÍDIAS?

A Ecologia das Mídias trata as mídias como ambientes e está interessada em entender a condição humana; como ela impacta nossas compreensões, nossos sentimentos e também nossos valores. Como qualquer invenção humana pode ser considerada uma mídia, logo, somos afetados de diferentes formas pelas mídias que utilizamos. Nesse sentido, um meio nunca é neutro, pois influencia a maneira como o usamos e o apreciamos. Em essência, o campo está

interessado em entender quais papéis as mídias nos forçam a desempenhar e como elas estruturam nossos pensamentos e nossas ações.

Partindo desse princípio, os meios de comunicação não são contêineres livres de valor que transportam informações de um lugar para outro. Cada tecnologia de comunicação tem seu conjunto único de características ou “vieses” (*biases*) que definirão a maneira como cada meio de comunicação será usado para codificar, decodificar, armazenar e disseminar informação. Em outras palavras, os meios de comunicação não existem no vácuo. Dessa forma, é preciso examinar os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais específicos nos quais cada tecnologia de comunicação é concebida — isto é, os vieses contextuais da mídia em questão (Scolari, 2012).

Ao definir o que é Ecologia das Mídias, Lance Strate (1999) afirma que é o estudo do ambiente das mídias, estudos de oralidade/alfabetização e estudos culturais. É também a ideia de que a tecnologia e as técnicas desempenham um papel de liderança nos assuntos humanos. O conceito está profundamente conectado à Escola de Toronto e à Escola de Nova York, a serem discutidas mais adiante. No discurso do então presidente da associação, proferido na convenção inaugural da Media Ecology Association, na Fordham University, Nova York, em 2000, Strate declarou que, diferentemente de termos que usam a palavra “estudos”, ecologia implica algo de uma orientação científica. Isso não quer dizer que a Ecologia das Mídias seja, necessariamente, uma ciência em si, mas, sim, que ela busca um grau de consistência com fatos científicos estabelecidos (Strate, 2000).

O termo em questão une duas palavras essenciais: mídias e ambiente. Strate (2000) afirma que o vocábulo “ecologia” tem conotações que implicam intervenção, práxis e ativismo. “A ecologia está associada a uma preocupação geral com a preservação e reparação do mundo, e os ecologistas das mídias têm procurado usar sua compreensão da mídia para abordar problemas sociais” (Strate, 2000, p. 6, tradução nossa).²⁶

Vale também destacar alguns significados para o vocábulo mídia. Segundo Ong (1977), a mídia não se limita aos dispositivos aos quais estamos habituados, mas representa algo que nos convida à participação. Sua visão sobre a mídia deriva das formas como os seres humanos desenvolvem as tecnologias e as utilizam. Essa concepção se aproxima da ideia de McLuhan de tecnologias como extensões dos humanos. Nessa reflexão, Logan (2016), mais recentemente, analisa as “novas mídias” e seu impacto. Para o autor, as “novas mídias” são aquelas digitais, que são interativas e que estão relacionadas a alguma forma de computação, o oposto das mídias

²⁶ No original: Ecology is associated with a general concern with preserving and repairing the world, and media ecologists have sought to use their understanding of media to address social problems.

“antigas”, como rádio e TV. Na concepção do autor, as mídias mais antigas formaram a base das “novas mídias” e também lhes forneceram conteúdo. É importante esclarecer que Logan usa o termo com aspas para enfatizar que são mídias digitais interativas. Quando o vocábulo é usado sem elas, ele, geralmente, está se referindo a mídias que são novas para o contexto em discussão.

Já Levinson (1996) apresenta uma visão dupla da mídia, comparando-a a travesseiros e armas para explicar sua ideia. Ele esclarece que um travesseiro é, geralmente, inofensivo, mas, nas mãos de alguém ruim, pode matar uma pessoa por asfixia. Por outro lado, armas são feitas para matar, mas também podem ser usadas para autoproteção e para obter comida. Essa analogia é usada para definir as mídias digitais, que podem ser usadas para o bem e para o mal. De acordo com o estudioso, mídias como a imprensa, o rádio e o computador proporcionaram condições para que “novos mundos” pudessem emergir, e os seres humanos foram capazes de encontrar novas possibilidades de expressão. Dessa forma, a imprensa deu origem ao mundo moderno, o rádio deu origem ao público totalitário e os computadores deram origem a um novo híbrido de autor e leitor. A visão de Levinson sobre esse tipo de mídia não é apocalíptica, pois ele não afirma que a mídia criou ou impôs essas formas de viver sobre nós (Levinson, 1997). Em sua concepção, portanto, a mídia torna os eventos possíveis.

Embora Levinson não tenha um ponto de vista apocalíptico sobre a mídia, ele argumenta que sociedades democráticas abertas acreditam que ter acesso ao conhecimento do dia é a base de uma existência política saudável. No entanto, a informação pode ser um ácido poderoso, e a tensão entre ela e a influência da autoridade central requer alguma preocupação, pois alguns governos tentam erigir restrições executáveis na *internet*. O autor também destaca que o acesso à *internet* é uma experiência bidirecional, que permite que as pessoas contribuam de várias formas e, como consequência, tenham diferentes pontos de vista sobre um único assunto. Portanto, é uma ferramenta ameaçadora para governos totalitários. À vista disso, o acesso a vários tipos de informação é restrito, e as pessoas obtêm conhecimento limitado, como aconteceu na Idade Média, quando o saber era controlado por aqueles que tinham poder e eram alfabetizados (Levinson, 1999).

Diante de tantas definições e transformações, é fundamental frisar que o conteúdo de uma mídia é a mídia anterior. Por exemplo, a fala é o conteúdo da escrita; a escrita é o conteúdo da imprensa; e todos esses são o conteúdo dos computadores, da *internet*, da *web* e das mídias sociais digitais. No entanto, o novo meio não substitui o outro; em vez disso, ele incorpora o outro. Outra observação relevante relaciona-se à palavra mídia em português, já que esta tese foi escrita por uma estudante brasileira. Em inglês, o vocábulo “mídia” é o plural da palavra

“*medium*”, enquanto, em português, é um substantivo singular comumente utilizado como referência aos meios de comunicação de massa.

Feitas tais considerações, retomemos a reflexão sobre a Ecologia das Mídias. Inicialmente ignorado cientificamente, conforme informa Scolari (2012), a criação, em 1998, da Media Ecology Association (MEA), uma organização dedicada a promover o estudo do campo, contribuiu para mudar esse cenário. Além disso, no mesmo texto, o autor afirma que a difusão da *World Wide Web* e o desenvolvimento subsequente de processos de convergência de mídia ajudaram no desenvolvimento do pensamento ecológico e na sua consolidação no contexto dos estudos de Comunicação e das Ciências Sociais.

Nesse contexto, uma importante comunidade de estudos de mídias foi formada a partir da criação do *Explorations: Studies in Culture and Communication*, um periódico editado por Edmund (“Ted”) Carpenter e Marshall McLuhan, na University Toronto. Seus primeiros oito números foram publicados entre 1953 e 1957. O nono número foi publicado em 1959 e foi editado apenas por Edmund Carpenter. Marshall McLuhan, entre 1964 e 1972, editou os números 10 a 32, mas eles apareceram como inserções nas revistas de ex-alunos da University of Toronto. Desses, os números 10 a 19 apareceram na revista *Varsity Graduate*, e os números 20 a 32 apareceram na revista *University of Toronto Graduate*. Com foco nas novas tecnologias elétricas de sua época, principalmente televisão e computadores, o *Explorations* teve grande influência no desenvolvimento da *Toronto School of Communication* e no próprio campo da Ecologia das Mídias. Em 2020, Robert K. Logan, inspirado pelo periódico original, criou o *New Explorations: Studies in Culture and Communication*, com foco nas novas e emergentes tecnologias de nossos tempos.

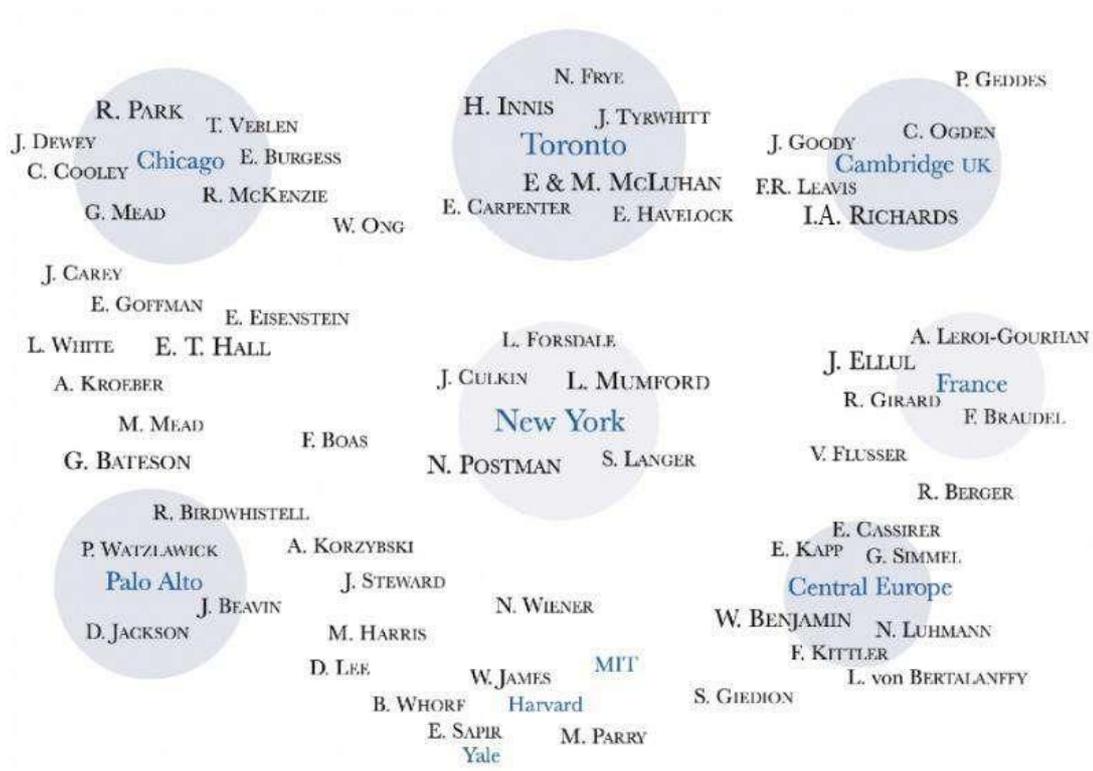
É relevante dizer que o campo possui distintas perspectivas e definições. Portanto, é adequado perguntar “quais são as diferentes definições de Ecologia das Mídias que foram apresentadas em vários momentos, por vários indivíduos?” (Strate, 2017a, p. 4, tradução nossa)²⁷, em vez de simplesmente dar uma definição ao termo. No entanto, apresentar todas as concepções já estabelecidas sobre o campo exigiria muito mais do que um capítulo e estaria fora do foco desta tese. Dessa forma, concentramo-nos nas definições de autores referenciados pertencentes às escolas de Toronto ou Nova York, principalmente McLuhan e Postman.

Nesse universo conceitual, a Ecologia das Mídias, como um grupo teórico, também é considerada uma tradição intelectual que se desenvolveu por meio de uma rede interligada de “escolas invisíveis” (Crane, 1972; Griffith; Mullins, 1972). Essas escolas nada mais são do que

²⁷ No original: What are the different definitions of media ecology that have been put forth at various times, by various individuals?

um sistema de ideias. Como explicado antes, um acadêmico não foi, necessariamente, influenciado por aqueles de uma única escola. Nesse sentido, de acordo com Granata (2021), essa ideia de “escolas” é, de certa forma, problemática na pesquisa acadêmica e também em geral quando se trata da história do conhecimento humano. “No entanto, o termo se revela bastante conveniente quando é necessário definir uma corrente de pensamento, uma abordagem, um sistema de ideias que, embora articulado e complexo, é inerentemente coerente” (Granata, 2021, p. 23, tradução nossa).²⁸ O autor sistematizou as escolas em um mapa (Figura 8) para que se possa identificar facilmente os acadêmicos e a corrente adotada.

Figura 8 – Mapa Ecologia das Mídias, de Paolo Granata



Fonte: Granata (2021).

Embora alguns deles não estejam alocados em escolas específicas, suas contribuições foram de grande valor e são, atualmente, usadas como referências acadêmicas. A Escola de Toronto foi ativa sobretudo nas décadas de 1930 a 1970 e estava interessada em chamar muita

²⁸ No original: Yet, the term proves quite convenient when it is necessary to define a current of thought, an approach, a system of ideas, although articulated and complex, are inherently coherent.

atenção para a ideia provocativa de que o engajamento tecnológico desempenha um papel fundamental na estruturação da percepção e da cultura humanas. Descrita pela primeira vez na década de 1980 como uma escola de pensamento canonizada, ela pode ser concebida como uma “escola invisível”.

O desenvolvimento desses estudos deve muito aos acadêmicos formativos Harold Innis, Eric Havelock, Northrop Frye e Marshall McLuhan. Além disso, o pensamento de Toronto atraiu muitos pensadores, em uma ampla variedade de atividades acadêmicas e não acadêmicas, incluindo: Edmund Carpenter, Tom Easterbrook, Jaqueline Tyrwhitt, Carl Williams, Dorothy Lee, Walter J. Ong, Sigfried Giedion, Ray Birdwhistell, Peter Drucker, Karl Polanyi, Glenn Gould, Jane Jacobs e Buckminster Fuller.

Entre os citados acima, destacamos a ideia de Ong sobre a história da comunicação. Para o autor, ela está conectada à constante adaptação do pensamento humano e a um processo formativo ecológico que, embora tendendo ao equilíbrio, está sempre mudando. Portanto, “*We shape our tools and thereafter our tools shape us*” (“nós moldamos nossas ferramentas e, depois, nossas ferramentas nos moldam” (The Medium [...], 1967, lado 2, 15 min 45 s), de tal forma que, se o ambiente da mídia muda, somos forçados a nos adaptar e a adaptar nossos sentidos a ele.

Com Innis privilegiando o estudo da Comunicação a partir campo da economia política, Havelock se dedicando aos clássicos e McLuhan e Frye concentrando-se nos estudos literários, a Escola de Toronto representa uma abordagem para os estudos sobre cultura e tecnologia, formada por uma gama diversificada de acadêmicos de todas as humanidades. A consolidação desse grupo inicia-se com Harold Innis e Marshall McLuhan, ambos interessados no impacto das mídias na sociedade. No entanto, Innis estava mais preocupado com o impacto econômico da comunicação, e McLuhan, com o impacto cultural das tecnologias de comunicação.

Uma das influências sobre McLuhan e o papel da comunicação vem de seus estudos de doutorado em Cambridge porque I. A. Richards foi um de seus professores. Ele era um estudioso da Crítica Literária e surgiu com a ideia de “*feedforward*”, o que significa que, para comunicar, é preciso fornecer o contexto do que será discutido, ou seja, não podemos nos comunicar sem indicar o pano de fundo do que está sendo comunicado. Na 8ª *Macy Conference Cyberneticians*, em 1951, enquanto alguns estudiosos usavam a ideia de *feedback*, Richards introduziu a noção de *feedforward*. Isso influenciou Marshall McLuhan e o desenvolvimento de sua análise de figura e fundo (Lake; Logan, 2022), que será descrita mais adiante nesta tese.

Convidado para ir a Nova York, lá McLuhan teve uma grande influência sobre as pessoas, em particular, Neil Postman. Então, pode-se dizer que a Escola de Nova York começa

com Neil Postman e seus alunos. Postman iniciou um programa na instituição, nomeado *Media Ecology*. Nesse contexto, há um grande debate acadêmico sobre quem cunhou o termo “Ecologia das Mídias”. Enquanto alguns atribuem isso a Marshall McLuhan, outros o creditam a Neil Postman. McLuhan pensou em “Ecologia” como uma palavra que significa: “muitas causas para muitas coisas”. Em uma discussão com A. F. Knowles sobre o novo papel da educação, a primazia do reconhecimento de padrões em conceitos múltiplos e a ideia de causalidade, ele explica que “Os medievais tinham uma frase que traduzida significa: ‘Todas as causas, quando se chocam, causam causas’. Isso é ecologia! Ecologia significa que muitas causas se chocam com muitas causas e criam algum tipo de padrão” (McLuhan, Lac, Marshall McLuhan com A. F. Knowles, 1971, VHS, tradução nossa)²⁹. Como eram amigos e mantinham contato frequente, Postman pode ter influenciado McLuhan em alguns de seus pensamentos, embora, a partir de nossas pesquisas, pontuamos que, na verdade, o termo pertença a McLuhan, que nunca o usou, mas falou sobre mídias como ambientes e como uma mídia impacta a outra — que é a ideia central da Ecologia das Mídias.

Dois dos alunos de Postman desempenharam um papel importante na criação da Escola de Nova York: Paul Levinson e Lance Strate. Strate é responsável pela organização da Media Ecology Association Convention, já mencionada no início deste capítulo, mas consideramos relevante falar sobre isso novamente, pois a Escola de Nova York está associada à fundação da MEA.

A Escola de Nova York abraça as ideias de Postman, que, como educador, teve um grande impacto na Ecologia das Mídias. Suas publicações ainda são relevantes, mas ele foi mais um educador que adotou as ideias de McLuhan do que um analista de mídia. Assim como não se pode dissociar McLuhan da Ecologia das Mídia, não podemos desassociar algumas das ideias de Postman das de McLuhan.

Após essa contextualização, devemos dizer que a Figura 8, esquematizada por Granata (2021), representa os estudiosos do início das escolas e, conseqüentemente, dos pensamentos ecológicos das mídias. As “escolas” continuam a levar e a expandir as ideias de McLuhan, e Logan é um dos principais acadêmicos responsáveis por isso. Ele não apenas continua a publicar livros e artigos, mas também está envolvido em muitos projetos no St. Michael’s College.

Ao pensar na U of T e naquele período específico de sua história, devemos considerar o contexto social e cultural vigente. Nesse sentido, um fato em particular nos chamou a atenção.

²⁹ No original: The medievals had a phrase that translated means: ‘All causes, when they bump into each other, they cause causes’. That’s ecology! Ecology means many causes bump into many causes and creating some sort of pattern.

Em 1946, McLuhan começou a lecionar no St. Michael's College. Como uma faculdade católica, os alunos faziam orações antes das aulas. Além disso, eles precisavam de permissão do bibliotecário para ver livros no *Index Librorum Prohibitorum*, que era um índice feito pelo Vaticano para catalogar livros considerados proibidos (Coupland, 2010). Sua última edição foi publicada em 1948. Então, somente após esse período, os estudantes não precisam mais de autorização para usar esses materiais.

3.4 MARSHALL MCLUHAN E OS ESTUDOS DE MÍDIAS E EDUCAÇÃO

Herbert Marshall McLuhan (1911-1980) lecionou Literatura Inglesa no St. Michael's College, na University of Toronto, de 1946 até sua morte, em 1980, e foi de lá que ele ajudou a facilitar a gênese do movimento de Ecologia das Mídias. Seu trabalho é, depois de muitos anos de seu falecimento, ainda incompreendido e criticado por muitos acadêmicos, que dizem não ser claro o que o teórico buscava alcançar. Tendo um estilo de escrita considerado por muitos como não linear e excêntrico, McLuhan, em uma de suas muitas entrevistas, afirma que, em seus livros, ele não está fazendo exposições, mas explorando, e, quando estamos explorando, não sabemos o que vem a seguir. Então, ele se autodenominou um explorador, não um explicador (O'neil, 1971, p. 2).

Como explorador, McLuhan criou o que chamou de “*probes*” (sondagens), que são simplesmente descritas como ideias sendo lançadas em um formato de conversa, sem nenhum tipo de julgamento, com o objetivo de gerar novas ideias (McLuhan *et al.*, 2003). Para ele, essa parecia ser a abordagem correta, pois, de modo geral, as pessoas relutam em expressar seus pensamentos livremente, porque ficam com medo de cometer erros. De acordo com Granata (2021, p. 71, tradução nossa)³⁰, McLuhan foi

[...] um acadêmico que percebeu o surgimento de um novo paradigma pós-moderno e entendeu a necessidade de ver a mídia como ambientes, antes de tudo, capazes de moldar as estruturas perceptivas e cognitivas que os seres humanos usam para agir e vivenciar o mundo.

Antes da década de 1960, não havia cursos focados em estudos de mídia, mesmo fora da University of Toronto. Então, é correto dizer que McLuhan foi o responsável por sua fundação. O irônico é que ele cresceu em um mundo onde a comunicação era cara e difícil, mas

³⁰ No original [...] a scholar who sensed the emergence of a new postmodern paradigm and understood the need to view media as environments first and foremost capable of shaping the perceptive and cognitive structures human beings use to act on and experience the world.

se tornou ciente das influências que as mídias têm em nosso comportamento e como elas moldam o mundo. Ele entendeu que as mídias precisavam ser vistas como ambientes capazes de estruturar a vivência, a concepção e as ações dos sujeitos. Seus pensamentos atraíram não apenas acadêmicos dessa área específica, mas também pessoas de outros campos interessadas em uma abordagem interdisciplinar do conhecimento (Granata, 2021).

The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man [A Galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico] (1962) analisa os efeitos da mídia de massa, especialmente a impressa, na cultura europeia e na consciência humana. É relevante ressaltar que McLuhan já usou o termo “ambiente” na introdução deste livro para explicar que qualquer tecnologia nova tende a criar um novo ambiente humano (McLuhan, 1962). Portanto, a palavra “galáxia”, no título do livro, poderia ser um substituto para “ambiente”.

Já em seu livro *Understanding Media: Extensions of Man* (1964), afirmou que as mídias são, em essência, extensões do nosso aparato sensorial. Nesse sentido, todo meio de comunicação tem um conjunto embutido de características sensoriais intrínsecas que visam aprimorar nossa capacidade de sentir o mundo. Nessa perspectiva, o estudo das mídias é, portanto, o estudo de nossas extensões. Esse livro é uma das obras mais famosas de McLuhan e um marco para o campo. A noção de que as mídias são extensões dos seres humanos também é verdadeira para o cenário atual. “Seus *insights* sobre a mídia eletrônica se aplicam com igual validade a muitos dos recursos da tecnologia digital. Ele parece ter prenunciado a Internet, a Wikipédia e o Google [...]” (Logan, 2021, p. 116, tradução nossa).³¹ E, como todas as mídias são extensões do homem, podemos assumir que as mídias são parte de nós da mesma forma que fazemos parte delas.

De acordo com McLuhan, elas são ecossistemas que nos cercam e nos influenciam; elas são invisíveis, pois suas regras básicas, sua estrutura e seus padrões iludem, facilmente, a percepção (McLuhan, 1967). McLuhan afirmou que as mídias são entidades de informação e percepção “[...] que formam nossos pensamentos, estruturam nossas experiências e determinam nossas visões do mundo sobre nós” (McLuhan, 1975, p. 75, tradução nossa).³² Dessa forma, qualquer coisa poderia ser considerada uma mídia e, portanto, uma tecnologia que molda funções e experiências, e McLuhan estava interessado em entender como isso ocorre.

³¹ No original: His insights into electronic media apply with equal validity for many of the features of digital technology. He seems to have foreshadowed the Internet, Wikipedia, and Google.

³² No original: [...] which form our thoughts, structures our experiences, and determines our views of the world about us.

Em *Understanding Media: Extensions of Man* (1964), McLuhan também elabora a famosa teoria de “meios quentes” e “meios frios”. Meio frio é aquele que requer alta participação dos usuários, devido à sua baixa definição. Portanto, o usuário deve interagir com o meio para preencher as informações que estão faltando. Por outro lado, o meio quente não requer muita participação do usuário, devido à sua alta resolução. O autor afirma que, como um meio quente, o rádio envolve um sentido do usuário a tal ponto que, embora sua atenção esteja focada no conteúdo, sua participação é mínima. Essa teorização levou McLuhan a afirmar que Hitler não poderia ter sido bem-sucedido na era da televisão. Outro exemplo de meios quentes e frios são os debates de John F. Kennedy e Richard Nixon, de 1960. As pessoas que acompanharam os diálogos pelo rádio pensaram que Nixon era o vencedor, devido à sua compreensão dos detalhes e entrega vocal mais ressonante. Em contraste, aqueles que assistiam ao debate na televisão disseram que Kennedy foi melhor. Isso porque ele falava de forma calma e profissional.

Durante o lançamento de um de seus livros na Toronto Reference Library, em 2023, Margaret Atwood foi questionada por uma pessoa na plateia sobre o impacto de protestos antigovernamentais, como os de Israel, nos quais mulheres usaram roupas vermelhas e brancas semelhantes às dos personagens da série *The Handmaid's Tale* — que é baseada em um de seus livros —, porque advogavam que as políticas de Benjamin Netanyahu, primeiro ministro do país, levariam a um “futuro sombrio”. Em sua resposta, Atwood mencionou algo semelhante à teoria de McLuhan. A escritora disse que, se estivéssemos na era do rádio, esses protestos seriam distintos, porque são visuais, simples e inteligentes. As mulheres apenas usam roupas diferentes, e ninguém pode prendê-las, porque elas não estão criando distúrbios. O efeito é que as pessoas na rua olham para elas e entendem a mensagem sem que elas tenham que dizer uma palavra.

Um fato interessante e pouco conhecido sobre o livro *Understanding Media* é que, originalmente, era um estudo encomendado pela National Association of Educational Broadcasters e pelo U. S. Office of Education. Seu objetivo era estudar os efeitos das mídias na educação. Surpreendentemente, ficaram decepcionados com o que McLuhan produziu para eles, e o estudo se tornou parte do livro *Understanding Media*.

O famoso aforismo “*the medium is the message*”, de McLuhan, é também relevante para a construção da parte prática desta tese. Ao afirmar que “o meio é a mensagem”, o autor quer dizer que o meio é aquele que causa o maior impacto no ambiente e, por extensão, em nós. As redes sociais digitais, por exemplo, independentemente do conteúdo, fazem as pessoas passarem muitas horas por dia conectadas aos seus dispositivos. Portanto, enquanto os sujeitos

consomem conteúdo de diferentes formatos, as redes estão desempenhando seu papel. Esses tipos de tecnologias alteram a maneira como nossos cérebros funcionam e, por conseguinte, a forma como vivenciamos nosso mundo. “O meio é a mensagem”, porque é o “meio que molda e controla a escala e a forma da associação e ação humana.” (McLuhan, 1964, p. 9, tradução nossa).³³ Nenhum meio age de forma independente, e, como resultado, a mídia envolvida no sistema cria um ambiente intrincado, que também é dinâmico.

Em 1963, o Centre for Culture and Technology foi estabelecido. Seu objetivo era investigar as consequências sociais de todas as tecnologias e também estabelecer um diálogo entre as diferentes faculdades da University of Toronto. Para tanto, um curso de pós-graduação, intitulado *Media and Society* [Mídia e Sociedade] foi oferecido. Sua ementa descreve abordagens para as mídias como ambiências que fornecem a base para política, negócios, entretenimento e educação. Nesse sentido, o curso estava “[...] preocupado com as estruturas arquetípicas que emergem com velocidades elétricas de serviço ambiental e informação” (vol. 209, file 7, *Graduate Seminar Media and Society: course outlines*, 23/06/1977).³⁴ Entre os referenciais teóricos de base, estavam, a título de exemplo, as seguintes obras: *The Hidden Dimension* (Hall, 1966), *The Structure of Scientific Revolution* (Kuhn, 1962) e *City as Classroom* (McLuhan, M.; Hutchon; McLuhan, E., 1977).

O curso atraiu alunos de muitas áreas de estudo, especialmente aquelas conectadas ao Ontario Institute for Studies in Education, conforme relatado em alguns documentos administrativos do Centre for Culture and Technology. Como McLuhan era considerado um ótimo educador, muitos alunos de outros cursos da U of T estavam interessados em assistir às suas aulas. Porém, como se pode imaginar, não era uma tarefa fácil seguir seus pensamentos, e a chave parecia ser abrir a mente e tentar seguir suas ideias, porque, para entender McLuhan, as pessoas precisavam ser criativas. Isso não significava, no entanto, que, ao fazer isso, o indivíduo entenderia completamente as concepções do estudioso. Ele estimulava as pessoas fazendo-as explorar as suas próprias mentes.

Em 1967, em colaboração com Quentin Fiore e Jerome Agel como produtor, McLuhan publicou *The Medium is the Massage*. O termo “massagem” era, na verdade, um erro de digitação e foi adotado pelo autor para denotar o efeito de várias mídias na percepção dos sujeitos, ou seja, como elas massageiam o sensorio humano. Em um estilo similar às peças de *pop art* de Andy Warhol, McLuhan mostra sua mente frenética, em uma forma visual que atraiu

³³ No original: [...] medium that shapes and controls the scale and form of human association and action.

³⁴ No original: [...] concerned with the archetypal structures that emerge with electric speeds of environmental service and information.

muitos leitores, especialmente os jovens e os curiosos. Como ele descreveu no livro, é um “[...] colide-oscópio de situações interconectadas” (McLuhan; Fiore, 1967, p. 10, tradução nossa).³⁵ Ele continuou a ideia de as tecnologias serem como extensões de algumas faculdades humanas e reforçou que as consequências do trabalho delas sobre nós são políticas, econômicas, sociais e psicológicas. Assim, “as sociedades sempre foram moldadas mais pela natureza das mídias pelas quais os seres humanos se comunicam do que pelo conteúdo da comunicação [...]. É impossível entender as mudanças sociais e culturais sem um conhecimento do funcionamento das mídias” (McLuhan; Fiore, 1967, p. 8, tradução nossa).³⁶

Robert K. Logan, orientador desta tese no exterior, trabalhou com McLuhan por seis anos, de 1974 a 1980 (ano de sua morte). Além de ter escrito trabalhos em coautoria com o autor, Logan possui diversas obras analisando os estudos de McLuhan. Destacamos o livro *McLuhan in Reverse: His General Theory of Media (GToM)*. Neste, enfatiza que, quando McLuhan discorre sobre “mídia”, não se limita apenas às relacionadas à comunicação, mas refere-se a todas as formas de tecnologia, de ferramentas manuais à linguagem humana falada. Ele argumenta que o conjunto de trabalhos de McLuhan compõe o que ele denomina *General Theory of Media (GToM)*, em português, “Teoria Geral da Mídia”, já que McLuhan usa as seguintes reversões (*reversals*)³⁷:

1. a ênfase usual na figura em relação ao fundo;
2. a ênfase na causa em relação ao efeito;
3. a ênfase no conceito em relação à percepção;
4. a ênfase no conteúdo ou na mensagem em relação ao meio, como em sua famosa frase “o meio é a mensagem”;
5. suas Leis da Mídia (McLuhan 1975, 1977; McLuhan, M. e McLuhan, E. 1998), em que McLuhan pergunta o que um meio: i. realça, ii. torna obsoleto, iii. recupera e iv. reverte ou transforma (Logan, 2021, p. 12, tradução nossa).³⁸

A GToM apresentada por Logan é a base para a formulação do Quadro 1. Nessa perspectiva, utilizada para a criação da proposta de clube de leitura audiovisual, a sala de aula é considerada um meio. O quadro será apresentado no capítulo 4, item 4.3.1.

³⁵ No original: [...] collide-oscope of interfaced situation.

³⁶ No original: “Societies have always been shaped more by the nature of the media by which men communicate than by the content of the communication [...] It is impossible to understand social and cultural changes without a knowledge of the working of media”

³⁷ O termo *reversal* refere-se a uma das questões que constituem as *Laws of Media*, a serem apresentadas no capítulo 4, item 4.3.1.

³⁸ No original: 1. the usual emphasis on figure to that on ground; 2. the emphasis on cause to that in effect; 3. the emphasis on concept to that on percept; and 4. the emphasis on content or the message to that medium as in his famous one-liner “the medium is the message”; 5. is his *Laws of Media* (McLuhan, 1975, 1977; McLuhan, M. and McLuhan, E., 1998) in which McLuhan asks what a medium i. enhances, ii. obsolesces, iii. retrieves and iv. reverses or flips into.

3.4.1 A influência de McLuhan nas ideias de Postman (e vice-versa)

Embora Neil Postman seja amplamente conhecido por seus estudos voltados para a Educação, é inegável a influência de McLuhan em seu pensamento, ainda que este não seja particularmente reconhecido por suas contribuições à área educacional. No entanto, como mencionado, as teorias de Postman sobre educação foram fundamentadas nos conceitos de McLuhan, o que justifica a inclusão de uma seção, neste capítulo, para discutir brevemente essa influência. Além disso, vale destacar que, quando um pesquisador decide recorrer à Ecologia das Mídias para abordar a Educação, Postman costuma ser lembrado antes mesmo de McLuhan.

Neil Postman (1931-2003) foi um autor, educador, teórico da mídia e crítico cultural americano que se interessava pelo campo da pedagogia, pelas lentes das mídias. Ele é um dos pioneiros no campo da educação para a mídia e, em 1959, foi nomeado para a Universidade de Nova York, onde lecionou durante toda a sua carreira e desenvolveu pesquisas focadas em diferentes campos, especialmente educação para a mídia. Seu interesse pela educação vem, inicialmente, da sua experiência como professor de ensino fundamental e médio.

Seu primeiro livro, *Television and the Teaching of English* (1961), é focado no impacto da televisão no sistema educacional americano. A mídia de massa seria, então, uma das principais preocupações de Postman. Em 1968, durante a 58ª reunião anual do *National Council of Teachers of English*, Postman falou sobre Ecologia das Mídias. Uma versão revisada de seu discurso foi publicada em 1970, como um capítulo de livro editado por Alvin C. Eurich (Strate, 2017b). No discurso, Postman afirmou que as crianças precisavam ser competentes no uso de mídias que fazem parte de sua cultura e definiu a Ecologia das Mídias da seguinte forma:

Sua intenção é estudar a interação entre as pessoas e suas tecnologias de comunicação. Mais particularmente, a Ecologia da Mídia analisa a questão de como a comunicação da mídia afeta a percepção, a compreensão, os sentimentos e os valores humanos; e como nossa interação com as mídias facilita ou impede nossas chances de sobrevivência. A palavra ecologia implica o estudo de ambientes: sua estrutura, seu conteúdo e seu impacto nas pessoas (Postman, 1970, p. 160, tradução nossa).³⁹

Teaching as a Subversive Activity (1969), escrito em colaboração com Charles Weingartner, é outro trabalho muito importante de Postman. Essa obra, especificamente, ajudou na reforma do sistema educacional americano. Os autores exploram o papel que o ensino e o

³⁹ No original: Its intention is to study the interaction between people and their communications technology. More particularly, media ecology looks into the matter of how media communication affects human perception, understanding, feelings, and value; and how our interaction with media facilitates or impedes our chances of survival. The word ecology implies the study of environments: their structure, content, and impact on people.

sistema educacional devem ter em um contexto social no qual as mídias de massa dominam o cenário. Segundo os estudiosos, a educação deve auxiliar o desenvolvimento da consciência sobre o papel desempenhado pelas mídias e como elas influenciam nosso comportamento. Dessa forma, não apenas as mensagens devem ser levadas em conta, mas também o contexto em que são recebidas e como esse contexto influencia nossas experiências.

Essa produção levou Postman a dedicar seus estudos ao assunto. *Teaching as a Subversive Activity* (1969), na verdade, menciona os conceitos de McLuhan. Ao falar sobre acadêmicos que o influenciaram, ele indica que a maioria deles não é vista como educadores, o que é o caso de Marshall McLuhan. Esse aspecto parece ser bastante relevante para Postman, pois ele afirma que “deve-se olhar para homens cujos livros raramente seriam usados, ou mesmo pensados, em cursos de educação, e não seriam listados sob o assunto “Educação” em bibliotecas” (Postman; Weingartner, 1969, p. xiv, tradução nossa).⁴⁰ Esse é o caso de *Understanding Media*, de McLuhan, originalmente escrito para fins educacionais, mas não rotulado ou amplamente usado nesse sentido.

Postman considera *Understanding Media* um dos melhores livros de educação, uma vez que a obra, em sua percepção, estabeleceria ideias muito melhores sobre o assunto do que a maioria dos sistemas ou documentos educacionais. Em uma entrevista de 1995 sobre suas memórias de Marshall McLuhan, recuperada do CD-ROM interativo *Understanding McLuhan*, da *Voyager Interactive* (1996), e postada no *blog McLuhan Galaxy*, Postman expressa o quão profundamente McLuhan o influenciou.

Não consigo pensar em um livro que eu tenha escrito que eu poderia ter escrito se não fosse por McLuhan. O que não quer dizer, é claro, que ele aprovou qualquer um que ele tenha lido, ou aprovaria outros que ele nunca leu, mas, no que me diz respeito, sempre senti que a pergunta que ele fez, que eu acho que é sua principal contribuição, está embutida em cada ideia que formou um livro para mim — quer eu estivesse escrevendo sobre mídias em *Amusing Ourselves to Death*, ou escrevendo sobre linguagem em *Crazy Talk, Stupid Talk*, ou escrevendo sobre educação em *Teaching as a Subversive Activity* — a questão que McLuhan colocou está no cerne disso. E a questão é algo como: “A forma de qualquer meio de comunicação afeta nossas relações sociais, nossas ideias políticas ou hábitos psíquicos e, claro, como ele sempre enfatizou, nosso sensorio?” (Postman, 1996, tradução nossa).⁴¹

⁴⁰ No original: one must look to men whose books would rarely be used, or even thought of, in education courses, and would not be listed under the subject “Education” in libraries.

⁴¹ No original: I can’t think of a book that I’ve written that I could have written if not for McLuhan. Which is not to say of course that he approved of any he might have read, or would approve of others that he never did read, but so far as I’m concerned, I always have felt that the question that he asked which is I think his main contribution, is embedded in every idea that formed a book for me – whether I was writing about media in *Amusing Ourselves to Death* or writing about language in *Crazy Talk, Stupid Talk*, or writing about education in *Teaching As A Subversive Activity* — that the question that McLuhan posed is at the heart of it. And the

Postman define o conceito de “meio” da mesma forma que McLuhan. O famoso aforismo de McLuhan “o meio é a mensagem” indica que o meio impacta a informação de tal forma que cria uma relação entre ela e a mensagem. Isso também significa que, independentemente de seu conteúdo, um meio tem certos efeitos subliminares em seus usuários. Postman apoia essa visão e, ao aplicá-la ao contexto de aprendizagem, afirma que “implica que o conteúdo crítico de qualquer experiência de aprendizagem é o método ou processo pelo qual a aprendizagem ocorre” (Postman; Weingartner, 1969, p. 19, tradução nossa).⁴²

Em 1979, Postman publicou *Teaching as a Conserving Activity* (1979), que se concentra nos processos educacionais e culturais, defendendo um novo papel para a educação. O autor argumenta que todo processo educacional resulta de uma relação entre os seres humanos e o meio ambiente. Nesse sentido, qualquer meio desenvolve um contexto que define um ambiente que, por sua vez, influencia quem somos e a maneira como vivemos. Fica claro, portanto, que Postman também se preocupa com o papel pedagógico desempenhado pelas mídias.

Em *Amusing Ourselves to Death* (1985), o estudioso critica o papel da TV e da indústria cultural e seu impacto nos processos de aprendizagem. Essas ideias sobre as más consequências e os danos na educação causados pelo uso inadequado e irrefletido das mídias continuaram pelo resto de sua carreira. Durante a primeira convenção da *Media Ecology Association*, em 2000, ele declarou: “[...] entre as consequências severamente negativas da televisão — pelo menos como eu as vejo — está seu papel em tornar a instituição da infância obsoleta” (Postman, 2000, p. 12, tradução nossa).⁴³ Segundo ele, o tempo nem sempre apaga as desvantagens de um meio e nem necessariamente enfraquece as vantagens.

Neste tópico, estamos destacando a importância de McLuhan para Postman. Nesse sentido, é fundamental ressaltar que o conceito de aprendizagem de McLuhan não se baseava em seguir os mesmos caminhos que outros pensadores trilharam. Para ele, aprender implica, inevitavelmente, o exercício do questionamento. No entanto, realizar operações intelectuais, de modo geral, até então, era algo incomum em salas de aula, pois os alunos eram condicionados a repetir o que os professores e os livros didáticos lhes diziam. Sob esse viés, de acordo com Postman — e, por isso, McLuhan o influenciou, o único tipo de pergunta que os alunos são

question is something like: “Does the form of any medium of communication affect our social relations, our political ideas, or psychic habits, and of course, as he always emphasized, our sensorium?”

⁴² No original: [...] it implies that the critical content of any learning experience is the method or process through which the learning occurs.

⁴³ No original: [...] among the severely negative consequences of television — at least as I see them — is its role in making the institution of childhood obsolete.

encorajados a fazer se relaciona a detalhes administrativos e técnicos, como o número de páginas de uma tarefa ou as causas da Guerra Civil, por exemplo.

Diante do exposto, ao mencionar *Science and the Modern World* (1925), de Alfred North Whitehead, McLuhan ressalta que Whitehead acredita que a grande descoberta do século XIX não foi a invenção disto ou daquilo, mas a descoberta da técnica da descoberta (McLuhan, [20--?], p. 2). Como podemos ver, em todas as obras de McLuhan sobre o tema da educação, a criatividade é algo muito relevante. Em *General Introduction to the Languages and Grammars of the Media* (1960), incluído no *Report to the United States Office of Education*, ele deixa claro que todos podem descobrir qualquer coisa uma vez que se decida a tal. Na educação, segundo McLuhan, isso significa o fim da transmissão unilateral do conhecimento aos alunos ou, como estamos dizendo nesta tese, o fim do modelo *educare*. McLuhan acredita que as crianças já vivem em um “campo” de conhecimento criado pelas novas mídias que é mais rico e complexo do que qualquer outro já ensinado por meio de currículos tradicionais.

Nesse contexto, Postman descreve o que chama de “método de investigação” de ensino e aprendizagem; segundo ele, uma tentativa de redesenhar a estrutura dos antigos modelos de sala de aula. Ele alega que o novo método torna o programa (ou ementa) obsoleto. Em contraponto, contribui para a aprendizagem, pois os alunos tendem a se envolver mais em seus próprios métodos de aprendizagem. Isso é similar à teoria da educação de McLuhan, que se baseia nas perguntas serem mais importantes do que as respostas e considera que a educação deveria acontecer a partir da exploração dos alunos sobre seu mundo e as mídias que usam.

Onde o ambiente escolar mais antigo perguntou ‘Quem descobriu a América?’, o método de investigação pergunta ‘Como você descobre quem descobriu a América?’ Os ambientes escolares mais antigos enfatizaram que aprender é ser informado sobre o que aconteceu. O ambiente de investigação enfatiza que aprender é um acontecimento em si mesmo (Postman; Weingartner, 1969, p. 25, tradução nossa).⁴⁴

Ao apontar as conexões entre tecnologia, comunicação e arte, tanto Postman quanto McLuhan queriam nos ajudar a entender o passado, dar sentido ao presente e nos fornecer a melhor esperança para planejar o futuro (Strate, 2017b). No entanto, o que mais distingue as ideias dos dois acadêmicos é o aspecto ‘sentimental’, que é claramente exposto nos primeiros livros de Postman; provavelmente porque ele estava totalmente imerso em uma sala de aula cheia de crianças e realmente sentiu como o sistema funciona. Em *Teaching as a Subversive*

⁴⁴ No original: Where the older school environment has asked ‘Who discovered America?’; The inquiry method asks ‘How do you discover who discovered America?’. The older school environments stressed that learning is being told what happened. The inquiry environment stresses that learning is a happening in itself.

Activity (1969), palavras como ‘esperança’ ou ‘sonho’ são conectadas a frases que expressam uma expectativa de um futuro melhor para as crianças e de melhora do sistema educacional, algo compartilhado por Paulo Freire, como será explicado mais adiante neste capítulo.

3.5 E O QUE TUDO ISSO TEM A VER COM EDUCAÇÃO MIDIÁTICA?

A educação midiática está diretamente relacionada às mídias. Para Consani (2024), o conceito de mídia não significa exclusivamente “meios de comunicação”, como rádio e TV, algo ainda arraigado no senso comum. A depender do campo foco de estudo, as mídias podem ser entendidas como tecnologias digitais, linguagens ou até mesmo ambientes. Como mencionamos anteriormente neste capítulo, o conceito de mídia adotado nesta pesquisa, diferentemente da perspectiva adotada por Consani, segue a perspectiva do campo de Ecologia das Mídias, e, conseqüentemente, de McLuhan, em que é entendido como um ambiente que afeta nossas compreensões, nossos sentimentos e nossos valores.

Ao abraçarmos as abordagens desse teórico canadense em uma proposta teórica-metodológica educacional, estamos evidenciando o “aspecto mediador” do campo da Educomunicação (Soares, 2000) e, ao mesmo tempo, comprovando o caráter de “exploração” e de “sondagens” (*probings*), tão característico de McLuhan e do campo no qual está inserido. Em outras palavras: a Educomunicação tem muito a dizer às demais áreas, mas também tem muito a ouvir, tendo em vista que o conceito de Educomunicação pressupõe a autonomia epistemológica de sua ação, uma vez que busca sua sustentação não exatamente nos parâmetros isolados da Educação ou da Comunicação, mas na interface entre ambas (Soares, 2014).

Após toda a contextualização do aporte teórico que ampara esta pesquisa, ao afirmarmos que a proposta desta tese tem como um dos objetivos centrais a educação midiática a partir do viés educacional, julgamos pertinente apresentar o conceito de educação midiática e suas especificidades.

Comumente confundida com literacia midiática, a educação midiática é uma proposta que se iniciou, como já mencionado, com a Unesco e, segundo Consani (2024, p. 53), “[...] pode ser considerado o mais aceito e o mais influente entre todos os designativos que ocorrem em paralelo com a educomunicação”. Como uma proposta que surge a partir de contextos europeus, abarca anseios e temores que retratam os países mais desenvolvidos, cujas preocupações sociais diferem dos países latino-americanos e, conseqüentemente, do Brasil. Esse fato, porém, não deve ser levado ao pé da letra, fazendo com que a educação midiática seja entendida como algo que não tem aplicabilidade em nosso país. O que é preciso ter em

mente é que, como afirma Soares (2014), ao contrário do que muitos manuais supõem, não há um modelo único para sua promoção.

A educação midiática na América Latina teve seu primeiro programa consistente a partir de uma proposta de análise da produção cinematográfica por crianças, que, inclusive, incluía a produção de audiovisual. O programa “foi criado no ano de 1968, numa iniciativa do pedagogo Luis Campos Martínez. Denominava-se Plan de Niños (PLAN-DENI) e previa a preparação de professores para trabalhar com o cinema em sala de aula.” (Soares, 2014, p. 19), sendo um dos maiores exemplos de prática educacional do continente latino-americano. A iniciativa expandiu-se para outros países e, no Brasil, chamou-se Cineduc.

David Buckingham (2003) sugere que existe uma lacuna entre os mundos das crianças e dos jovens fora da escola e o foco de muitos sistemas educativos. Assim, o desenvolvimento da educação midiática faz parte de um movimento amplo em direção à democratização — um processo pelo qual as culturas extraescolares são gradualmente reconhecidas como dignas de consideração no currículo escolar. Em termos de objetivos gerais, sua visão sobre o tema é orientada para a “preparação” e não para a “proteção”. Sendo assim, não parte da suposição de que os estudantes são vítimas passivas da manipulação dos conteúdos de mídia que precisam ser resguardadas contra suas influências, mas busca refletir sobre como suas próprias escolhas e valores podem ser influenciados.

Nesse contexto, uma das vertentes possíveis da Educação Midiática é a de Roberto Ferguson, em que o foco está em uma metodologia que favoreça a “[...] construção coletiva e solidária de conhecimentos a serviço da análise crítica da mídia” (Soares, 2014, p. 22). Trata-se de um conjunto de habilidades para acessar, analisar e produzir criticamente informações com responsabilidade, além de participar de maneira mais consciente no ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos. Para essa vertente, a educação midiática é um fator de inclusão social na formação de cidadãos livres e aptos a fazerem escolhas conscientes em sociedade. É uma questão na qual as políticas públicas devem estar concentradas, unindo forças para ampliar o entendimento da importância de se levar em conta a mídia na educação da população.

No Brasil, nos anos 2000, as pesquisadoras de Santa Catarina, Monica Fantin e Gilka Girardello, selecionaram o termo mídia-educação para traduzir *Media Education*. As autoras, inclusive, possuem inúmeras publicações sobre o tema, incluindo artigos e livros. Ao apresentar aspectos históricos e teórico-metodológicos sobre os estudos, Fantin (2011, p. 29) enfatiza que “educar para a cidadania na escola envolve inclusão, trabalho transversal entre as disciplinas, cooperação, desenvolvimento de identidades complexas, interação com o território,

pertencimento ao contexto local, nacional e global”. Para a autora, é possível entender a mídia-educação como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática e no âmbito de reflexões teóricas sobre tal práxis.

Rivoltella (1997) afirma que há uma interpelação entre a mídia e a sociedade do ponto de vista alfabético, em que a educação deve, do ponto de vista metodológico, trabalhar suas linguagens para conhecimento e usos e, do ponto de vista crítico, para uma consciência reflexiva. Nesse sentido, Fantin (2011, p. 30, grifo da autora) destaca que há um entendimento da relação mídia e educação sob três perspectivas: “[...] educar sobre/para os meios (perspectiva crítica), com os meios (perspectiva instrumental) e através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva)”.

Para Girardello *et al.* (2021), o início da mídia-educação no Brasil, nos anos 1960 e sobre a influência de Paulo Freire, é marcado pela perspectiva de análise crítica dos meios de comunicação. A partir dos anos 1990, com a cultura do compartilhamento, estudos foram desenvolvidos, apresentando a noção de que crianças e jovens não são receptores passivos, mas sujeitos criativos.

A partir disso, apostava-se no quanto elas, ao produzir vídeos, notícias, programas de rádio, perceberiam que os textos midiáticos não são dados naturais, mas construções de indivíduos e instituições, que têm suas próprias agendas comerciais, políticas ou ideológicas. Considerava-se que esse processo as levaria a uma criticidade maior do que se fossem simplesmente ensinadas a detectar os valores “subjacentes aos textos” (Girardello *et al.*, 2021, p. 37).

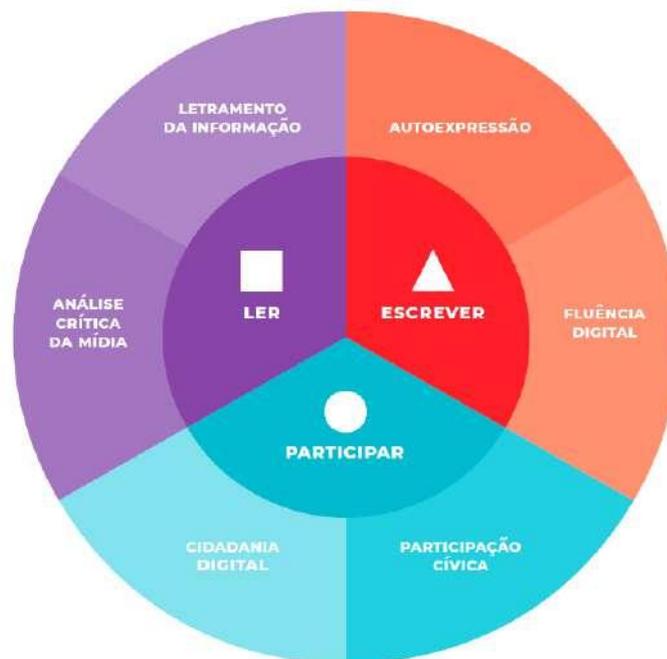
Os autores afirmam que essas colocações seguem válidas, mas ganham novas perspectivas a partir da grande utilização das redes sociais digitais e, conseqüentemente, da avalanche de desinformação e da propagação de *fake news*.

Mesmo que sejam equivalentes, nesta tese, optamos pelo uso de educação midiática em vez de mídia-educação pelo fato de o primeiro termo ser mais frequentemente atrelado às produções que trabalham com Educomunicação, ainda que também seja possível encontrar um grande número de publicações que englobam mídia-educação e/ou como práticas educacionais. Nesse sentido, este trabalho toma como base as definições de educação midiática que se ancoram nos estudos de Buckingham e dos pesquisadores brasileiros acima citados.

Com um forte embasamento nos conceitos de David Buckingham (2003, 2022), a definição de educação midiática apresentada por Ferrari *et al.* (2020, p. 59) está relacionada ao

envolvimento de competências para consumir e produzir conteúdos de maneira responsável, em uma sociedade conectada. Nesse sentido, tem como objetivo a análise de textos, em qualquer formato; a compreensão de mecanismos de busca e a curadoria de conteúdo; o acesso a uma ampla gama de ferramentas digitais; a aplicação do conhecimento adquirido no ambiente informacional e a criação de conteúdos de forma ética e responsável, sistematizados abaixo.

Figura 9 – Parâmetros para a educação midiática



Fonte: Ferrari *et al.* (2020).

A figura acima reflete os objetivos pensados para os alunos. Cabe aos professores explorarem abordagens pedagógicas que promovam uma cultura de aprendizagem que estimule a curiosidade e o contínuo aprendizado, a partir de experiências engajadoras e prazerosas, levando as crianças e os jovens a participarem ativamente do processo de aquisição de conhecimento (Ferrari *et al.*, 2020). A partir do próximo capítulo, iniciaremos o caminho de construção de uma proposta desenvolvida em conjunto e testada, durante o ano letivo, em uma escola da rede pública de ensino de Minas Gerais.

Sem a intenção de minimizar ou generalizar nenhum dos esforços que estão sendo realizados nos campos específicos em que a educação para a mídia é praticada, no capítulo seguinte, iniciaremos o desenvolvimento da abordagem que, por meio da adoção da prática

educativa, tem como objetivo a promoção da educação midiática, a partir da junção de postulados de dois autores: Marshall McLuhan e Paulo Freire. A seguir, trataremos de forma mais aprofundada e unificada sobre a educação midiática e esses dois autores.

4 FREIRE E MCLUHAN EM UMA ABORDAGEM EDUCOMUNICATIVA PARA A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

O objetivo deste capítulo é compreender não só os aspectos que diferenciam as ideias de Freire e McLuhan, mas também suas possíveis conexões, a fim de estabelecer pontos de contato entre seus pensamentos. Destacamos que Robert K. Logan gentilmente cedeu à autora desta tese o manuscrito de seu livro com Alex Kuskis, intitulado, até então, *Culture, Technology and Education: McLuhan as Educational Theorist* [Cultura, tecnologia e educação: McLuhan como teórico educacional]. Portanto, as considerações expressas neste capítulo foram fortemente influenciadas por seu trabalho. O caminho seguido nesta tese, no entanto, toma direções distintas daquelas estabelecidas por Kuskis e Logan.

Em seu manuscrito, um dos objetivos de Kuskis e Logan é agrupar tudo o que McLuhan escreveu sobre educação, uma vez que o teórico publicou apenas *City as Classroom: Understanding Language and Media* (McLuhan, M.; Hutchon; McLuhan, E., 1977) e *Report on Project in Understanding Media* (McLuhan, 1960) sobre o tema. Neste capítulo, nosso objetivo é fazer uma atualização sobre essas considerações sobre mídias e educação e expor o potencial de enriquecimento dos estudos educacionais e de Ecologia das Mídias.

Focando as interfaces entre Educomunicação e a perspectiva educacional da Ecologia das Mídias, especialmente as de Paulo Freire e Marshall McLuhan, argumentamos que McLuhan, apesar de não ter tido contato direto com os preceitos formalizados da Educomunicação, pode ser interpretado como um educador em sua essência. Essa perspectiva se justifica, uma vez que seus estudos oferecem uma lente poderosa para pensar a educação no contexto hiperconectado.

Além disso, a interseção entre a Educomunicação e a Educação Midiática ocorre no ponto em que ambas buscam formar indivíduos críticos, promovendo a construção de conhecimento de forma participativa, colaborativa e consciente, por meio de diferentes mídias e linguagens comunicacionais. A Educomunicação, ao integrar os processos de ensino e aprendizagem com a comunicação, enfatiza a participação ativa dos estudantes na criação e no compartilhamento de conteúdos, promovendo a expressão em contextos de dialogicidade. A partir do desenvolvimento de habilidades para entender as mensagens que circulam na sociedade, incluindo a análise crítica da informação, a identificação de desinformação e o entendimento dos impactos das mídias na cultura e nos comportamentos sociais, uma abordagem educacional para a Educação Midiática tem a possibilidade de preparar os jovens para os desafios contemporâneos. Juntas, essas abordagens fortalecem a capacidade dos

indivíduos de navegar de forma crítica no complexo ecossistema midiático contemporâneo, estimulando uma postura reflexiva e transformadora.

Nesse sentido, é fundamental pontuar que abordar a relevância de McLuhan para o campo da Educação, como mencionado pelo professor John Culkin, demanda um trabalho árduo de transcrição, pesquisa e também tradução, para “[...] moldar e substanciar os *insights* que estão espalhados por sua obra” (Culkin, 1967, p. 72, tradução nossa).⁴⁵ Essa tarefa já foi iniciada no capítulo anterior com a reflexão e a interpretação de materiais coletados de várias mídias, como vinil, fitas VHS e CDs. Agora, prosseguimos, destacando as características educacionais presentes nas obras do canadense.

4.1 MARSHALL MCLUHAN: TEÓRICO DAS MÍDIAS E EDUCOMUNICADOR

De acordo com Kuskis e Logan (2013), uma das principais preocupações de Marshall McLuhan era com a educação, e ele tinha muito a dizer sobre isso. Embora, como mencionamos anteriormente, ele tenha publicado apenas dois livros sobre o assunto, é possível tomar conhecimento sobre seus pensamentos através de suas palestras, entrevistas e manifestações em diversas outras mídias. Alguns desses materiais estão disponíveis gratuitamente na *internet*, mas todos os originais estão acessíveis nas bibliotecas da University of Toronto e da Library and Archives Canada (LAC), em Ottawa. A University of Toronto abriga a biblioteca pessoal de McLuhan, com cerca de 6.000 itens, que incluem livros, anotações e recortes de jornais coletados pelo canadense e inseridos entre as páginas das obras, e alguns registros escritos por seus alunos, provenientes de suas aulas. A Lac mantém materiais audiovisuais e seus arquivos pessoais, que incluem cartas e manuscritos. A partir de uma seleção minuciosa, analisamos alguns desses documentos, porque o filósofo canadense não apenas escreveu sobre educação, mas também colocou suas concepções em prática durante suas próprias palestras e aulas.

Kuskis (2011) acredita que McLuhan não é amplamente reconhecido como um teórico educacional sério ou educacionista porque suas ideias sobre educação e aprendizagem criticam sistemas e práticas educacionais não apenas de sua época, mas de outras gerações e países. Um fato interessante é que, assim como McLuhan, Freire também não é reconhecido por alguns grupos. Contudo, quando visitamos o *site* da biblioteca do Oise, encontramos, na página inicial, um *link* para materiais de Freire ou relacionados a ele.⁴⁶ Por outro lado, McLuhan não é

⁴⁵ No original: [...] shape and substantiate the insights which are scattered through his work.

⁴⁶ O link mencionado direciona para a página: guides.library.utoronto.ca/paulo_freire. Acesso em 20 mar. 2025.

mencionado no *site* da instituição — uma das melhores faculdades de educação do Canadá, que também era a universidade em que ele era professor. Sobre esse assunto, Kuskis (2011) afirma que, ao longo de dez anos de estudos no Oise, ele ouviu o nome de McLuhan mencionado apenas pelo professor Robert K. Logan, que foi nomeado, naquela época, pelo Departamento de Física para ensinar sobre computadores na educação.

Feitas tais observações, é fundamental mencionar que McLuhan acreditava que não é possível estudar Educação sem estudar Comunicação (McLuhan, M.; Hutchon; McLuhan, E., 1977). Kuskis e Logan (2013) lembram que, de acordo com as ideias do estudioso, as escolas são um meio e uma instituição que educam formalmente os sujeitos. Devemos dizer que, segundo esse aspecto, são consideradas um meio “frio”, porque envolvem vários sentidos e exigem um alto grau de interação entre estudantes e educadores. Os alunos têm que “preencher” o que seus professores dizem para obter o benefício total de sua instrução. Dessa forma, para completar as lacunas deixadas pelos educadores, os estudantes devem ter um alto grau de participação.

Esclarecemos, no entanto, que educação e escolarização não são sinônimos. Enquanto a educação é o conhecimento adquirido pela aprendizagem; uma prática social que visa ao desenvolvimento das potencialidades, das habilidades e das competências dos indivíduos, escolarização é o processo de ser educado em uma escola. Tanto a educação quanto a escolarização estão conectadas à aprendizagem, que é o processo cognitivo de aquisição de novas habilidades ou de novos conhecimentos. Com conceitos distintos de aprendizagem, educação e escolarização não são ações permanentes.

A etimologia da palavra educação é literalmente “extrair”. Craft (1984) aponta duas raízes latinas diferentes para a palavra “*education*” na língua inglesa. Uma delas é “*educare*”, que significa treinar ou moldar. A outra é “*educere*”, que significa conduzir para fora. Do latim *ex-* (“para fora”) e *ducere* (“liderar”), que vem da raiz proto-indo-europeia *deuk-* (“liderar”), *educere* significa trazer para fora, extrair. Há ainda outros significados em Medicina e Química envolvendo a retirada de medicamentos ou o isolamento de uma substância de um composto ou mistura. Na língua portuguesa, a palavra “educação” possui as mesmas raízes (Nogueira; Santos, 2020, p. 153).

É interessante notar que essas duas raízes latinas representam diferentes abordagens para os métodos educacionais atuais, o que leva a debates sobre a educação contemporânea em dois conceitos distintos: de um lado, há aqueles que entendem a educação como um meio para a preservação, a transmissão de conhecimento e a formação de jovens à imagem de algo que tomam como exemplo, como seus pais. Isso significa que essa nova geração seria moldada de

acordo com os contextos da sociedade de outras gerações. Do outro lado, há aqueles que entendem a educação como a preparação de uma nova geração para as mudanças atuais e também para as mudanças que estão por vir e ainda são desconhecidas. O primeiro pode ser entendido como a ideia de memorização e repetição para adquirir habilidades esperadas para empregos que não exigem mão de obra composta por sujeitos que exercem sua criticidade. Isso é representado pelo filme *Tempos Modernos* (1936), de Charlie Chaplin. Embora o filme tenha sido criado no século passado, durante a Grande Depressão, ele ainda pode ser utilizado como exemplo para representar alguns modelos de instituições às quais nos referimos. A segunda definição representa o grupo que reivindica questionamento e criação. Há também alguns grupos que esperam que a escola cumpra ambas as ideias, mas apenas apoiam o que é praticado pelo modelo *educare*.

O conceito educacional de McLuhan está mais próximo da perspectiva *educere*. Ele acreditava que “*the total environment*”, ou o “ambiente total”, é o grande professor (McLuhan, 1967, LP). Dessa forma, o processo de aprendizagem não é algo exclusivo das escolas, então os sujeitos aprendem a partir de outras mídias, como revistas, publicidade, rádio e até mesmo a vida em si. Essas mídias excedem a quantidade de informações transmitidas pelas instruções e textos escolares. Isso teria destruído o monopólio do livro como um auxílio ao ensino e “rachado as paredes” da sala de aula McLuhan (1960). McLuhan afirma que, antes da prensa, os jovens aprendiam ouvindo, observando e fazendo. Ele enfatiza que, após a ascensão desse aparato, o aprendizado ocorreu fora da sala de aula em áreas rurais, onde as crianças aprendiam suas habilidades com os mais velhos. A ideia de que os estudantes podem aprender fora da escola também foi compartilhada por Ivan Illich, que será apresentado em breve, e por Scolari (2016), no campo da literacia midiática.

A perspectiva da Educomunicação compartilha ideias semelhantes. As sociedades sempre centralizaram o conhecimento, porque, assim, centralizavam o poder. Nessa ótica, aqueles com conhecimento têm poder. Martín-Barbero (2000) enfatiza que o conhecimento pode circular fora dos lugares sagrados em que estava anteriormente circunscrito e longe das figuras sociais que, antes, o administravam. Nesse sentido, as escolas não são o único meio para a legitimação de conhecimento, pois ele também circula por outras mídias. O autor também destaca a existência de dois tipos de conhecimento: um que proporciona às pessoas um diploma e pode favorecer sua ascensão social e econômica, e outro que as capacita com habilidades essenciais para a vida.

Para McLuhan, estaríamos nos aproximando de uma era em que o ambiente seria programado, e não o currículo (McLuhan, 2003), pois a educação está muito mais relacionada

a descobertas do que apenas a aprendizagem de fatos e a uma corrida incessante para aquisição de habilidades. Ele estava preocupado com o envolvimento do estudante durante as aulas e enfatizou que inclusive as crianças pequenas deveriam criar seu próprio espaço educacional, seu próprio currículo e até mesmo desenvolver muitos de seus próprios métodos de aprendizagem. Isso não significa, porém, que elas seriam totalmente responsáveis por seus caminhos de aprendizagem ou que a responsabilidade por possíveis falhas em seus processos de aquisição de conhecimento devesse ser colocada sobre elas, mas, sim, que o educador deveria gerar curiosidade em seus educandos para instigar a busca de conhecimento, usando sua própria agência em um ato constante de exploração.

A educação, em todos os níveis, deve passar do empacotamento para a sondagem (*probing*), da mera transmissão de dados para a descoberta experimental de novas dimensões de experiência. A busca terá que ser por padrões de experiência e descoberta de princípios de organização que tenham aplicação universal, não por fatos. [...] É a orientação da sociedade que importa, e todo o nosso mundo, ao mudar das velhas formas mecânicas para as novas formas de *feedback* eletrônico, já mudou do empacotamento de dados para a sondagem de padrões (McLuhan, 1966, p. 38, tradução nossa).⁴⁷

McLuhan e Leonard escreveram um artigo para a extinta revista americana *Look*, no final dos anos 1960. No texto, enfatizaram que “a função da escola não era tanto encorajar as pessoas a continuar explorando, aprendendo e, portanto, mudando ao longo da vida, mas desacelerar e controlar esses mesmos processos de crescimento e mudança pessoal” (McLuhan; Leonard, 1967, p. 26, tradução nossa).⁴⁸ Eles também expressaram suas crenças a respeito do estudante do futuro. Para os autores, esse estudante

Será verdadeiramente um explorador, um pesquisador, um caçador que percorre o novo mundo educacional de circuitos elétricos e interação humana intensificada, assim como o caçador tribal percorreu as florestas. Crianças, mesmo crianças pequenas, trabalhando sozinhas ou em grupos, buscarão suas próprias soluções para problemas que talvez nunca tenham sido resolvidos ou mesmo concebidos como problemas (McLuhan; Leonard, 1967, p. 25, tradução nossa).⁴⁹

⁴⁷ No original: Education on all levels has to move from packaging to probing, from the mere conveying of data to the experimental discovery of new dimensions of experience. The search will have to be for patterns of experience and discovery of principles of organization which have universal application, not for facts. [...] It is the orientation of the society that matters, and our whole world, in shifting from the old mechanical forms to the new electronic feedback forms, has already shifted from data packaging to probing of patterns.

⁴⁸ No original: The school's function was not so much to encourage people to keep exploring, learning and, therefore, changing throughout life as to slow and control those very processes of personal growth and change

⁴⁹ No original: will truly be an explorer, a researcher, a huntsman who ranges through the new educational world of electric circuitry and heightened human interaction just as the tribal huntsman ranged the wilds. Children, even little children, working alone or in groups, will seek their own solutions to problems that perhaps have never been solved or even conceived as problems.

As afirmações dos autores, feitas no século passado, referem-se a um contexto norte-americano. O sistema público educacional brasileiro vem buscando caminhos para que os jovens estudantes possam trilhar rotas mais igualitárias, tendo em conta as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Nesse caminho de uma formação mais completa, o “Jovem Protagonista” foi desenvolvido — projeto ligado ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que vem desenvolvendo os chamados “multiplicadores”. O programa baseia-se na construção de autonomia juvenil, na formação de lideranças e na criação de clubes de protagonismo (Secretaria do Estado de Minas Gerais, 2023). A proposta é que esses estudantes atuem no ambiente escolar para ampliar as referências sobre valores e ideias dos colegas, apoiando no enfrentamento de desafios do mundo contemporâneo, por meio de práticas educativas, atreladas às culturas juvenis — como esportes —, ao desenvolvimento de alguma habilidade — como aprender o ofício de barbeiro —, ou até mesmo *games*, num processo de protagonismo de próprio conhecimento.

No texto anteriormente mencionado, McLuhan e Leonad (1967) salientam que, nessa escola futura, não haverá distinção entre o ato de estudar e o ato de brincar, pois o estudante estará totalmente envolvido com o processo de aprendizagem. Então, o papel do educador seria estimular o envolvimento, atuando como um guia em sua jornada educacional. Não devemos supor, no entanto, que as crianças e os jovens sempre desejarão brincar ou interagir. Dessa forma, mesmo o ato de interação e recreação não deve ser obrigatório. Essa ideia também é compartilhada pelos processos educacionais, que proclamam que a aprendizagem deve ocorrer em ações coletivas, por meio das quais as pessoas são convidadas a vivenciar as atividades e as experiências.

No universo que é as ações educativas, McLuhan acreditava que o processo educacional centrado apenas no livro não era o melhor modelo de aprendizado de todos os tipos de habilidade. Assim, outras mídias deveriam ser adotadas (McLuhan, 1957) para refletir a ecologia midiática do contexto vivenciado. Na perspectiva da Educomunicação, Soares (2000) afirma que a educação, em um aspecto lógico e serial, está em crise, pois o pensamento livresco, identificado com a era fordista, estaria, portanto, em declínio. A chamada instituição de comunicação de massa, essencialmente audiovisual, estaria em ascensão na vida das pessoas. Portanto, tanto McLuhan (1957) quanto Soares (2000) afirmam que a tecnologia transforma a maneira como o aprendizado é vivenciado e, ao mesmo tempo, compartilhado.

Outro ponto importante a ser destacado é que Soares e McLuhan compartilham o argumento de que, em sala de aula, a televisão deve ser usada para envolvimento e não para uma audição passiva. A utilização crítica, por outro lado, é recomendada, evitando, assim, a

submissão às mídias. Por isso, os professores devem estar cientes dos efeitos de cada tecnologia escolhida como suporte pedagógico. Como McLuhan disse, “os efeitos da mídia são novos ambientes tão imperceptíveis para o usuário quanto a água para um peixe, subliminares na maior parte” (McLuhan, 1969, p. 22, tradução nossa).⁵⁰ Então, os efeitos cognitivos e sociais da transição de uma cultura baseada na impressão para uma cultura eletrônica foram algumas de suas principais preocupações, pois essa mudança era algo inevitável e implicava uma perspectiva diferente no modelo educacional de base.

O filme *The Communication Revolution*, gravado durante a *Conference on Humanities* [Conferência sobre Humanidades], em outubro de 1960, apresenta, entre outras reflexões educacionais, o ponto de vista de McLuhan sobre os livros.

[...] Parece natural que formas mais antigas sejam colocadas em novos usos e descubram novos papéis. O livro, por exemplo, em nosso tempo, descobriu muitas funções novas que nunca teve cinquenta ou cem anos atrás. Tornou-se muito poderosamente direcionado para ensinar as pessoas a aprender outras coisas além dos livros, como aprender artes de muitos tipos. O livro assumiu uma vasta nova função como um meio de informar as pessoas, direcionando suas habilidades em muitas áreas (McLuhan, 2003, p. 35, tradução nossa).⁵¹

É preciso esclarecer que McLuhan e Soares não consideram que o livro deva ser abolido da sala de aula. Pelo contrário, as distintas mídias devem “caminhar juntas”. Porém, isso não significa que não haveria tentativas de suplantam os livros na educação. Kuskis e Logan (2013) afirmam que inúmeras mídias eletrônicas tentaram fazer isso, mas, até agora, nenhuma conseguiu, o que, também, não garante que possam, eventualmente, lograr esse objetivo.

Diante de tantas transformações, Lauro de Oliveira Lima, em seu livro *Mutações em educação segundo McLuhan* (1971), ressalta que a originalidade e a criatividade devem ser tarefas impregnadas nas atividades educacionais, que devem levar em conta as mudanças do mundo fora dos muros da escola, incluindo a existência e a potência das mídias, sobretudo do audiovisual. Uma formação embasada nessas concepções impacta diretamente no exercício da cidadania, pois é necessário que haja uma educação cidadã emancipatória forte o bastante para romper com a narrativa dominante de uma cidadania comumente associada ao consumo (Soares, 2000). Nesse sentido, Martín-Barbero (2000) já teorizava sobre a importância da

⁵⁰ No original: [...] media effects are new environments as imperceptible to the user as is water to a fish, subliminal for the most part.

⁵¹ No original: [...] It would seem natural that older forms are put to new uses and discover new roles. The book, for example, in our time has discovered many new functions that it never had fifty or hundred years ago. It has become very powerfully directed toward teaching people how to learn other things besides books, how to learn arts of many kinds. The book has taken on a vast new function as a means of informing people, directing people's skills in many areas.

criticidade quanto ao que chega para ser consumido pelos sujeitos, ao expor as características dos sujeitos que seriam considerados livres. Para o educador, gente livre é gente capaz de saber ler a publicidade e entender para que ela serve, e não gente que deixa massagear o próprio cérebro.

A autora desta tese teve acesso a alguns livros da biblioteca pessoal de McLuhan sobre educação, na McLuhan Collection, organizada na Thomas Fisher Library – University of Toronto, e alguns deles têm anotações manuscritas do autor que devem ser consideradas.⁵² Um exemplo está na obra *The New Media and Education: Their Impact on Society* (Rossi, 1967), McLuhan reescreveu o título do capítulo 10, intitulado *Classroom as Part of the World* (Stensland, 1967), alterando-o para *World as Part of the Classroom*. Essa simples inversão traduz sua visão sobre como as salas de aula devem incorporar os processos de vida dos sujeitos. Interpretamos esse novo título sob a ótica de que o mundo não é tão grande ou complicado que não possa caber em discussões no ambiente escolar, não importando a idade do educando. Como McLuhan também diria, “os professores precisam ser não a fonte de informação, mas de *insight*” (McLuhan, 2003, p. 10, tradução nossa).⁵³ Dessa forma, o conhecimento não é adquirido apenas pela figura do professor(a), pois ele ou ela seria muito mais um guia do que um líder. Essa afirmação é similar ao pensamento de Paulo Freire, como discutiremos na seção seguinte deste capítulo — uma abordagem que ressignifica o papel dos educadores.

Sob o atrativo título *From Sage on the Stage to Guide on the Side*, King (1993) pontua que o professor deveria ser como “um guia ao lado” (*guide on the side*) de seus estudantes, em vez de um “sábio no palco” (*sage on the stage*). A noção de “sábio no palco” se refere a um instrutor que tem conhecimento para “oferecer” aos estudantes, mas se mantém distante, quase inalcançável. Embora McLuhan fosse como uma celebridade e desse muitas entrevistas, ele afirmava que não explicava as coisas, mas as explorava, o que está mais próximo da noção de um “guia ao lado”. Em outras palavras, um facilitador que ajuda os estudantes a descobrirem novos conhecimentos. Esse é outro aspecto que aproxima as ideias de McLuhan dos preceitos educacionais, já que os sujeitos que atuam como agentes educadores são como mediadores que incentivam mudanças, inclusive na recepção de mensagens da mídia de massa e na formação de cidadãos críticos e ativos.

⁵² Eric McLuhan, um dos filhos de Marshall McLuhan e que colaborou academicamente com o pai, também fez algumas anotações em alguns desses livros. A Thomas Fisher Library forneceu exemplos manuscritos de ambos os estilos de caligrafia para que se pudesse reconhecer quem escreveu o quê.

⁵³ No original: [...] teachers need to be not the source of information, but insight.

Nesse sentido, Soares (2011) aponta as seguintes características de um educador: a) abertura para outras pessoas; b) diálogo na gestão de conflitos; c) capacidade de contextualizar problemas e encontrar soluções; e, acima de tudo, d) disposição para abraçar os problemas de outras pessoas. Além disso, os educadores participam ativamente de discussões a respeito de assuntos variados, como sustentabilidade, ética, direitos humanos e democratização da mídia, além de pensarem o educando como protagonista e o educador, mediador (Consani, 2024). O processo de educação envolve movimentos ativistas em prol da causa desejada. Ademais, preocupa-se com a diversidade de interfaces sociais em que educação e comunicação se encontram. Assim, seu foco está no desenvolvimento de ambientes interativos, propícios à pluralidade expressiva e à participação, como ONGs, projetos sociais e ambientais em geral, educação informal, entre uma variedade de práticas.

Entre esses ambientes, destacamos aqueles direcionados à educação informal, que está associada às mídias e é fomentada fora dos espaços tradicionalmente direcionados para o ensino, sendo orientada pelo próprio indivíduo e podendo ser realizada em conjunto ou de forma autônoma. Dessa forma, a noção de educação informal indica a potencialidade educativa em situações cotidianas dos sujeitos, estando ligada a processos de socialização dos indivíduos. Assim, os sujeitos desenvolvem comportamentos e modos de pensar tendo em conta os valores e as crenças dos grupos que frequentam e também as mídias às quais têm acesso (Bruno, 2014).

É importante, pois, destacar que McLuhan nunca convocou ações para resistir aos efeitos das mídias e insistiu em entender o “redemoinho da mídia” (*media maelstrom*), em vez de combatê-lo, o que, aliás, nos parece impossível. A metáfora do *maelstrom* vem de um conto de Edgar Allan Poe, chamado *A Descent into the Maelström* (1841). Na história, o marinheiro é sugado para o redemoinho quando abandona seu navio, mas consegue escapar ao entender e usar os padrões de vórtice a seu favor. “McLuhan via a mídia de massa como um vórtice titânico puxando a sociedade em direção a novas formas de comportamento — novas maneiras de ser — que ameaçavam dominá-la completamente ou até mesmo destruí-la” (Stantonian, 2017, tradução nossa).⁵⁴

McLuhan foi, portanto, o marinheiro de Poe e um educador. Ao longo de sua trajetória, há exemplos de atuações que envolvem a natureza da Educom, como aquelas ligadas à sustentabilidade. Nesse sentido, uma das ações ecológicas realizadas por ele foi o inquérito público sobre poluição, referente à morte de patos nas Ilhas de Toronto, entre maio e junho de

⁵⁴ No original: McLuhan saw the mass media as a titanic vortex pulling society towards new forms of behaviors — new ways of being — that threatened to completely overwhelm or even destroy it.

1969, devido ao uso de pesticidas pelos trabalhadores do parque. Para conscientizar o público sobre os perigos desse produto, algumas ações foram tomadas. O inquérito contou com comissários ilustres, incluindo o filósofo canadense que também foi chamado para testemunhar (O' Conner, 2015).

Outra situação diz respeito à sua vizinhança. Os carvalhos ao redor de sua casa precisavam de cuidados, e ele buscou aconselhamento com Erik Jorgensen, um professor de patologia florestal na University of Toronto, que foi inclusive convidado para assistir às palestras do “guru da mídia”. McLuhan ficou intrigado com o conceito de “floresta urbana” de Jorgensen. “Como um mestre dos oxímoros (como “aldeia global”), McLuhan apreciou a simples perversidade do termo: urbano significava arranha-céus, automóveis e concreto, enquanto florestas eram o epítome do natural e do selvagem.” (Dean, 2009, p. 240, tradução nossa).⁵⁵

Em uma das orientações da autora desta tese durante sua estada em Toronto, Logan declarou que McLuhan não era um ativista político, mas tinha uma amizade com o primeiro-ministro canadense Pierre Elliott Trudeau e frequentemente lhe dava conselhos. Isso, contudo, não impediu McLuhan de se posicionar diante de certas questões. Nesse sentido, Logan lembra que McLuhan e ele compareceram a um comício, em frente ao Edifício do Parlamento de Ontário, para protestar contra a construção de uma via expressa no centro de Toronto, conhecida como Spadina Expressway, que, a propósito, nunca foi estendida até o coração da cidade. McLuhan se envolveu ativamente na campanha contra a via expressa junto com alguns estudantes, empresários e outros grupos. Ele era membro do Stop Spadina – Save Our City Coordinating Committee. A via expressa Spadina tornou-se um símbolo de mudança ambiental e objetivos corporativos em conflito com as necessidades humanas.

Esses fatos não constituem em si a formação de projetos educacionais ambientais por McLuhan, no entanto, há a presença de um movimento ativista por ele desempenhando. Vale destacar que a relação entre ativismo e educação está interligada e já foi analisada por Jenkins *et al.* (2016). Embora não afirmem que as noções de ativismo e educação sejam equivalentes, os autores argumentam que a promoção do engajamento cívico faz parte dos objetivos da educação. Essa perspectiva reforça os laços entre McLuhan e a Educomunicação, que poderão ser mais compreendidos a partir do relato sobre suas ações no caso da Spadina Expressway.

⁵⁵ No original: As a master of oxymorons (like “global village”), McLuhan appreciated the simple perversity of the term: urban meant skyscrapers, automobiles, and concrete, while forests were the epitome of the natural and the wild.

Em livro intitulado *The Bad Trip: The Untold Story of the Spadina Expressway*, David Nowlan e Nadie Nowlan (1970) examinam profundamente as consequências da via expressa. No livro, há uma citação de McLuhan, afirmando que Toronto cometeria suicídio se aceitasse sua construção. Ele argumenta que as pessoas envolvidas eram como “homens do século XIX com fé ingênua em uma tecnologia obsoleta. Em uma era de *softwares*, os planejadores do metrô tratam as pessoas como *hardware* — eles não têm o menor interesse nos valores do bairro ou da comunidade” (Nowlan, D.; Nowlan, N., 1970, p. i, tradução nossa).⁵⁶

McLuhan produziu um filme de 14 minutos, em colaboração com Jane Jacobs, intitulado *The Burning Would* (1970)⁵⁷, como uma tentativa de impedir a construção da Spadina Expressway. O filme é basicamente composto por cenas captadas nos parques que seriam devastados pela estrada e cenas de casas sendo destruídas. Ao falar sobre esse assunto, ele traçou paralelos entre o ambiente urbano e os meios de comunicação. Como exemplo, em uma entrevista para a revista *Take One*, ele disse:

Você coloca um anel externo de subúrbio ao redor de uma cidade velha e isso automaticamente destrói a cidade interna, isso é tudo. E se você coloca um novo meio ao redor de um antigo, ele automaticamente destrói o antigo. No ato de usar o antigo, ele o destrói. Mas, ao destruí-lo, ele o transforma em uma forma de arte (McLuhan, 1970, p. 15).⁵⁸

O nome de McLuhan ajudou o filme a ganhar maior atenção do público. Logo após seu lançamento, a construção da via foi impedida. Esse conjunto de ações, que envolveu a discussão dos prós e contras das vias expressas e a resolução de problemas de trânsito, exemplifica não apenas o interesse de McLuhan por assuntos ecológicos, mas destaca seu lado educacional. Devemos enfatizar, no entanto, que a Spadina Expressway não era sua única preocupação, como mencionado anteriormente. Ele também participou de muitas conferências sobre meio ambiente para discutir poluição, o futuro do nosso planeta e questões de qualidade de vida. O Anexo A desta tese contém um recorte de jornal, disponível na Lac, em que McLuhan se manifesta sobre a construção de arranha-céus em um terreno vago, localizado em Toronto. Na reportagem, o

⁵⁶ No original: 19th century men with naive faith in an obsolete technology. In an age of softwares Metro planners treat people like hardware — they haven't the faintest interest in the values of neighborhood or community.

⁵⁷ O título deriva de uma linha de *Finnegan's Wake* (1939, p. 250), de James Joyce: “Pois uma vontade ardente veio dançar inane.” Joyce foi um autor relevante para McLuhan. Ele pensava que Joyce prefigurou os processos eletrônicos e digitais de comunicação (Ripatrzone, 2022).

⁵⁸ No original: you put an outer ring of suburb around an old city and this automatically destroys the inner city, that's all. And if you put a new medium around an old one it automatically destroys the old one. In the act of using the old one it destroys it. But by destroying it, it turns it into an art form.

canadense afirma que “arranha-céus criam seu próprio tipo de ambiente, esmagando qualquer outro”.

As contribuições de McLuhan para a educação por meio da comunicação não se esgotam aqui. Suas teorizações anteciparam brevemente não apenas os computadores e a *internet*, fato que o deixou famoso, mas também uma cultura de educação convergente, baseada no envolvimento total, no reconhecimento de padrões e na exploração; o que representa uma extensão do modelo educacional tradicional, em que o professor é detentor de todas as respostas e cujo trabalho é “educar” as crianças sob sua responsabilidade. Seu *Report on Project in Understanding New Media* (1960) é conhecido por ser um dos primeiros a se beneficiar de financiamento federal para pesquisa em tecnologia instrucional, concedido pelo National Defense Education Act (NDEA) para fortalecer a educação em ciência, tecnologia e línguas estrangeiras, em resposta ao lançamento soviético do *Sputnik* (Acland, 2014).

No caminho da valorização e da ressignificação da educação, poucos anos antes do relatório para o United States Office of Education ser concluído, em uma carta a Walter J. Ong, em 1957, McLuhan disse que estava oferecendo um curso para 30 professores de ensino médio sobre a gramática das mídias (Molinari; McLuhan; Toye, 1987). Em uma carta a Claude Bissell⁵⁹, em 1960, ele disse que discursou na Cincinnati Conference of DAVI (Department of Audio-Visual Instruction), da National Education Association, naquele ano. Então, é possível dizer que já era considerado uma referência no campo da educação antes da produção do relatório ou da publicação de *City as Classroom*.

Ao dar detalhes sobre United States Office of Education, James W. Carey (2007) diz que o manuscrito poderia ser considerado um dos relatórios mais heterodoxos já submetidos ao povo de Washington e que McLuhan foi o primeiro intelectual não apenas a levar a TV a sério, mas a ver nela possibilidades para algo mais do que a simples transmissão de conteúdos.

McLuhan estava tentando convencer o Departamento de Educação de que suas ideias em desenvolvimento poderiam ser a alavanca da reforma no sistema educacional, movendo-o de uma dependência da literatura clássica para um envolvimento com as “novas mídias”, as mídias que formavam e transmitiam a cultura real dos alunos (Carey, 2007, p. 84, tradução nossa).⁶⁰

O manuscrito contém as ideias centrais do livro, mas com um foco mais limitado. Além disso, o formato do livro e a quem ele é endereçado não é claramente estruturado como um

⁵⁹ Claude Thomas Bissell foi um autor, educador e presidente canadense da University of Toronto, de 1958 a 1971.

⁶⁰ No original: McLuhan was trying to convince the Office of Education that his developing ideas could be the lever of reform in the educational system, moving it from a dependence on classical literature to an engagement with the “new media,” the media which formed and carried the real culture of students.

material para professores, o que é o caso do relatório. Além disso, como é um relatório, McLuhan expõe seu caminho durante sua produção, marcando as conferências, as reuniões e todos os tipos de eventos em que participou e o efeito que tiveram em sua pesquisa. Também chamado de “Projeto 69”, o propósito do relatório foi descrito da seguinte forma:

O Projeto 69, em *Understanding Media*, propôs fornecer uma abordagem às mídias e um programa para ensinar a natureza e os efeitos das mídias em escolas secundárias. Uma nova tática foi usada, ou seja, considerar não tanto os constituintes do “conteúdo” das mídias, mas seus efeitos. [...] Meus objetivos eram: (a) explicar o caráter de uma dúzia de mídias, ilustrando as simetrias dinâmicas de sua operação no homem e na sociedade, (b) fazer isso em um currículo utilizável em escolas secundárias. (As escolas secundárias foram escolhidas porque seus alunos, em suas próprias vidas, ainda não haviam desenvolvido um interesse enraizado no conhecimento adquirido. Eles têm uma experiência muito grande com as mídias, mas nenhum hábito de observação ou consciência crítica. No entanto, eles são os melhores professores de mídias para professores, que, de outra forma, são inalcançáveis) (McLuhan, 1960, p. 1-4, grifo do autor, tradução nossa).⁶¹

Katie Day Good (2020), ao falar sobre as ideias que cercam o conceito de “sala de aula sem paredes”, afirma que o relatório para o United States Office of Education alertou que, embora a “era elétrica multimídia” tenha criado oportunidades para a aldeia global, também colocou novas demandas sobre os educadores, para superar a dependência tradicional de artefatos escritos que não seriam necessariamente levados em consideração por eles. Mais tarde, McLuhan desenvolveria esse conceito de forma mais completa e falaria sobre “aula sem paredes” (1960), que basicamente apresenta a ideia de como a maior parte do aprendizado ocorre fora das escolas, com revistas, rádio e TV.

Saber da existência de uma teoria e seus possíveis resultados quando aplicada não significa exatamente que essa teoria será colocada em prática ou que existam condições favoráveis para sua implementação. Muitos têm sido os esforços para que a educação midiática seja trabalhada de forma mais sistemática em sala de aula e no ambiente familiar, com diversos materiais sendo produzidos ou já em circulação. Dois exemplos são a série de cartilhas gratuitas disponibilizadas pelo programa “EducaMídia”, do Instituto Palavra Aberta, com o objetivo de

⁶¹ No original: Project 69 in *Understanding Media* proposed to provide an approach to media and a syllabus for teaching the nature and effects of media in secondary schools. A new tactic was used, namely to consider not so much the constituents of the “content” of the media, as their effects. [...] My objectives were: (a) to explain the character of a dozen media, illustrating the dynamic symmetries of their operation on man and society, (b) to do this in a syllabus usable in secondary schools. (Secondary schools were chosen as offering students who had not in their own lives become aware of any vested interest in acquired knowledge. They have very great experience of media, but no habits of observation or critical awareness. Yet they are the best teachers of media to teachers, who are otherwise unreachable.)

oferecer orientações para auxiliar famílias⁶²; e as Ações de Formação, sob o prisma da literacia midiática, desenvolvidas pelo “Observatório da qualidade no audiovisual”, que é integrado ao grupo de pesquisa “Comunicação, Arte e Literacia midiática” (CNPq/UFJF).⁶³ Nesta tese, apresentamos um modelo de cartilha, com caráter educacional. Nesse material, demonstramos ações desenvolvidas em um clube de leitura que priorizou o audiovisual, sem perder o foco no livro, mídia que consideramos imprescindível.

Conforme mencionado anteriormente neste capítulo, Soares (2000), referência nos estudos de Educomunicação, acredita que a cultura que valoriza o livro em sala de aula como o único recurso de aprendizagem tende a desaparecer, pois há recursos muito valorizados em outras mídias, como a mídia audiovisual. Quando entrevistado informalmente por Carl Scharfe, um de seus alunos⁶⁴, sobre *City as Classroom*, McLuhan (1977) disse que, como consequência da era eletrônica, uma criança de três anos pode ser senil, grisalha, com excesso de informação. Isso significa que, com a televisão e todos os tipos de propagandas, uma criança pequena é capaz de adquirir uma grande variedade de conhecimentos e viajar para todos os cantos do mundo. Segundo ele, essa criança sabe mais do que Matusalém, pois o patriarca bíblico, aos 900 anos, sabia muito pouco sobre o planeta.

4.2 IVAN ILLICH: O ELO EM COMUM

Um autor que ainda não apresentamos detalhadamente é Ivan Illich (1926-2002), teólogo, filósofo, crítico social e padre austríaco. Durante o processo de construção das possíveis conexões entre os postulados de Paulo Freire e McLuhan, na busca por pistas, nos deparamos com um acadêmico em comum, que influenciou, de alguma forma, os estudos de ambos os autores. No que diz respeito a Freire, destacamos a obra intitulada *Diálogo* (1975), em que o brasileiro e Illich abordam a conscientização e a escolarização, conceitos estudados por ambos.

Illich e McLuhan estavam familiarizados com o trabalho um do outro e também tiveram a oportunidade de se conhecer pessoalmente graças a Robert K. Logan, que, em um dos encontros de orientação desta tese, afirmou que foi o responsável por tal conexão. Em 1976, Logan foi ao México para visitar Illich e, na ocasião, o presenteou com uma cópia de seu

⁶² As cartilhas podem ser acessadas em: <https://educamidia.org.br/para-familias>

⁶³ As ações do grupo podem ser acessadas em: <https://observatoriodoaudiovisual.com.br/projetos/competencias-midiaticas/criancas-e-adolescentes/acoes-formativas/>

⁶⁴ A entrevista está disponível no YouTube, com transcrição em inglês: https://www.youtube.com/watch?v=aX9j_3bxZU0

manuscrito de *The Poetry of Physics and the Physics of Poetry*. Quando ele retornou ao Canadá, Illich pediu a Logan para organizar uma reunião com McLuhan; que ocorreu na Coach House, onde McLuhan tinha seu escritório.

O primeiro livro publicado por Illich, *Deschooling Society* (1970), apresenta uma crítica à abordagem institucional adotada pela sociedade moderna em relação à educação, questionando tanto seu papel quanto suas práticas no mundo contemporâneo. Para o autor, o conhecimento não pode ser usado para nenhum tipo de manipulação. Pelo contrário, deve ser um meio de libertação do medo e deve resultar em conscientização. Segundo o estudioso, nossa sociedade está conectada à obrigação de frequentar a escola, porém as pessoas devem usar cada momento de suas vidas como oportunidade de aprendizado e compartilhamento de algo, não depositando a possibilidade de aquisição de conhecimento apenas no processo de aprendizagem por meio dessa instituição. Esse pensamento segue a perspectiva de que a maior parte do conhecimento que adquirimos vem de experiências fora da escola, algo que, como discutido antes, é compartilhado por estudos focados em Educomunicação e também em Educação Midiática.

Ao trazer a informação de que crianças e adolescentes aprendem consideravelmente com os quadrinhos, por exemplo, Illich se aproxima da ideia defendida por estudiosos da área de *media education* (Buckingham, 2003, 2022; Hobbs; Jensen, 2009; Borges; Silva, 2019). No entanto, o autor não se aprofunda no assunto, principalmente no que se refere às questões de comunicação por meio das mídias disponíveis e à compreensão de como as mídias moldam percepções e crenças, influenciando as escolhas das pessoas.

Illich, na verdade, pede desculpas por ter contribuído para introduzir em nossa linguagem o que ele chama de “palavra feia/neologismo feio” (Freire; Illich, 1975). Ele argumenta que a responsabilidade do termo “desescolarização” é compartilhada com Cas Canfield, um publicitário que encontrou o vocábulo em algum lugar, em seu livro e achou que seria uma boa ideia usá-lo. O termo “desescolarização” de Illich não é sobre o processo de extinção das escolas e do modelo de aprendizagem construído nesses espaços, mas sobre a sociedade se transformando de tal forma que não precisa mais desse processo. Com base no modelo de Illich, a Unesco chegou a formalizar um departamento de desescolarização (Freire; Illich, 1975).

Uma sociedade não escolarizada implica novas abordagens para a educação informal. De acordo com Illich (1970), tanto a educação quanto a sociedade como um todo precisam de “desescolarização”, pois a escolarização obrigatória, inevitavelmente, polariza uma sociedade. Os alunos são “escolarizados” para que o ensino seja confundido com a aprendizagem, o avanço

do estudante nas séries escolares com a aprendizagem em si, um diploma com a competência e a fluência com a capacidade de dizer algo novo. Portanto, os pesquisadores devem se concentrar no possível uso da tecnologia para criar instituições que gerem valores.

Deveria ser óbvio que, mesmo com escolas de igual qualidade, uma criança pobre raramente pode alcançar uma rica. Mesmo que frequentem escolas iguais e comecem na mesma idade, as crianças pobres não têm a maioria das oportunidades educacionais que estão naturalmente disponíveis para a criança de classe média. Essas vantagens variam de conversas e livros em casa a viagens de férias e uma percepção diferente de si mesmo, e se aplicam, para a criança que as apreciam, tanto dentro quanto fora da escola. Então, o aluno mais pobre geralmente ficará para trás enquanto depender da escola para avanço ou aprendizado (Illich, 1970, p. 6, tradução nossa).⁶⁵

Illich ressalta que isso acontece tanto em países pobres quanto ricos e que os cidadãos latino-americanos geralmente definem educação adequada como aquela usada na América do Norte. Educação igualitária é algo desejado, mas não deve ser vinculada à escolaridade obrigatória. Para o autor, fazer essa conexão seria como confundir salvação com Igreja, já que as escolas se tornaram uma religião que faz promessas de salvação aos pobres da era tecnológica e também são consideradas detentoras do monopólio do conhecimento.

O pensamento de Illich, de certa forma, segue a perspectiva da Educomunicação, a exemplo do que Martín-Barbero (2000) afirma, na medida em que argumenta que um diploma nem sempre significa ter habilidades necessárias para o desenvolvimento de práticas na sociedade ou para determinados empregos. Diplomas e certificados seriam, então, uma ferramenta de manipulação de mercado. Sobre isso, Illich (1970, p. 11, tradução nossa)⁶⁶ ressalta:

Nem o aprendizado nem a justiça são promovidos pela escolarização, porque os educadores insistem em empacotar a instrução com a certificação. O aprendizado e a atribuição de papéis sociais são fundidos na escolarização. No entanto, aprender significa adquirir uma nova habilidade ou percepção, enquanto a promoção depende de uma opinião que outros formaram. O aprendizado frequentemente é o resultado da instrução, mas a seleção para

⁶⁵ No original: It should be obvious that even with schools of equal quality a poor child can seldom catch up with a rich one. Even if they attend equal schools and begin at the same age, poor children lack most of the educational opportunities which are casually available to the middle-class child. These advantages range from conversation and books in the home to vacation travel and a different sense of oneself, and apply, for the child who enjoys them, both in and out of school. So the poorer student will generally fall behind so long as he depends on school for advancement or learning.

⁶⁶ No original: Neither learning nor justice is promoted by schooling because educators insist on packaging instruction with certification. Learning and the assignment of social roles are melted into schooling. Yet to learn means to acquire a new skill or insight, while promotion depends on an opinion which others have formed. Learning frequently is the result of instruction, but selection for a role or category in the job market increasingly depends on mere length of attendance.

uma função ou categoria no mercado de trabalho depende cada vez mais da mera duração da frequência.

Assim como aconteceu com Paulo Freire, Illich foi “acusado” de ser ateu e comunista, algo considerado maligno e contra a moral no período das queixas. Isso não o impediu de continuar seus trabalhos acadêmicos, como aconteceu com Paulo Freire (embora Freire não se considerasse uma pessoa acadêmica).

4.2.1 A influência de Illich em McLuhan (e vice-versa)

Illich usa o termo “sala de aula sem paredes” para designar os diferentes tipos de aprendizagem que são adquiridos em ambientes fora dos muros da escola. Na entrevista para Carl Scharfe, citada anteriormente, sobre o livro *City as Classroom* (1977), McLuhan afirma ter sido influenciado pelo livro *Deschooling Society* (1970).

City as Classroom começou com Ivan Illich. *Deschooling Society* me desafiou. Illich estava certo ao sugerir que vivemos em um novo ambiente no qual todas as respostas estão agora fora da sala de aula, e, portanto, ele sugere: por que não fechamos as escolas? Eu digo, por que não colocar as perguntas na sala de aula? Se as respostas agora estão fora, vamos colocar as perguntas dentro e estabelecer um diálogo entre o exterior e o interior (McLuhan, 1977, 0 min 22 s, tradução nossa).⁶⁷

McLuhan menciona essa influência no começo de *City as Classroom*, mas também aborda outras questões sobre o pensamento de Illich. Durante o *Fall Convocation Address*, na University of Alberta, em 20 de novembro de 1971⁶⁸, ao descrever especificamente *Deschooling Society*, McLuhan reconhece que Illich está ciente da irrelevância dos currículos e das certificações atuais. No entanto, o que McLuhan afirma é que Illich não está ciente do novo “entorno” de informações proveniente dos meios elétricos que envolvem os seres humanos.

⁶⁷ No original: *City as Classroom* began out of Ivan Illich. *Deschooling Society* had challenged me. Illich was quite right in suggesting that we live in a new environment in which all the answers are now outside the school room and therefore he suggests, why don't we close the schools? I say, why not put the questions in the classroom? If the answers are now outside, let's get the questions inside and set up a dialogue between the outside and the inside.

⁶⁸ Disponível em: <https://mcluhangalaxy.wordpress.com/2018/03/30/marshall-mcluhans-fall-convocation-address-university-of-alberta-november-20-1971/> Acesso em: 22 mar. 2023.

4.2.2 A influência de Freire em Illich (e vice-versa)

Freire e Illich são considerados dois dos pensadores mais influentes na área do pensamento social e educacional, e suas ideias foram adotadas para além do campo educacional, como por pensadores religiosos, ativistas políticos e cientistas sociais (Elias, 1976). Católicos, ambos usavam alguns princípios expressos por sua religião; em algumas de suas perspectivas, semelhanças podem ser encontradas. Eles trabalharam juntos por alguns anos, e, no final dos anos 1960, uma reunião foi realizada em Cuernavaca, México, onde Illich reunia periodicamente um grupo de críticos e inovadores, que, instigando uns aos outros, analisavam problemas relacionados à educação.

Enquanto Illich fala sobre desescolarização, Freire fala sobre conscientização (Freire, 1979, 2022). Conceitos distintos, mas que denunciam a opressão dos sujeitos, principalmente de classes sociais menos favorecidas. Para o brasileiro, o termo conscientização está ligado à realidade dos indivíduos. Indo além do questionamento de problemas sociais, é algo diretamente ligado a condições históricas e ideológicas, algo que transcende a simples alfabetização dos sujeitos.

Illich argumenta que Freire permanece mais no nível do “sentimento”, e não no nível da “técnica” (Freire; Illich, 1975). Freire (1978), no entanto, afirma que a aprendizagem nunca ocorre no vácuo. Ela acontece sob condições específicas e reflete as classes sociais dos aprendizes e seu contexto, desafiando a relação de poder da nossa sociedade, por isso é uma tarefa política e não “técnica”. Essa observação particular da obra de Freire, feita por Illich, é uma das maiores preocupações do educador brasileiro.

O nível de “sentimento”, do qual Illich fala, está conectado ao envolvimento e ao comprometimento que, segundo Freire, precisa ser colocado na ação. Freire usa o conceito de “práxis”, entendido como uma união dialética de ação e reflexão; entre teoria e prática e subjetividade e objetividade. A práxis é feita quando estamos engajados em um processo permanente de reflexão sobre nossa ação, ou seja, quando estamos teorizando nossa ação. A baixa importância da “técnica” (fazendo uso das palavras de Illich) para Freire se deve ao seu sistema pedagógico. Freire acredita que aprendemos o que “fizemos” fazendo. Ou seja, há um movimento dinâmico entre ação e reflexão; entre prática e teoria. “Não sabemos antes de fazer. Sabemos depois de fazer. [...] Temos algum conhecimento existente sobre algumas coisas e temos conhecimento inexistente (Freire, 1974b, 22 m 01 s, tradução nossa).⁶⁹ Para Freire, a

⁶⁹ No original: We don't know before doing it. We know after doing it. [...] We have some existing knowledge about some things and we have non-existing knowledge.

abordagem política, as escolhas, o comprometimento, os objetivos são tão importantes quanto a metodologia. E então, tendo a prática, o método é descoberto.

Illich (1970) afirma que Paulo Freire, entre outros estudiosos, teve um papel importante na escrita de *Deschooling Society* e que ele incorporou muitas de suas ideias em seu livro. De fato, é possível identificar alguns traços característicos do pensamento freiriano na obra. Porém, enquanto Illich (1970) argumenta que as escolas, talvez, não sejam o lugar mais adequado para aprender uma habilidade e obter educação, Freire pensa o oposto. Illich atribui parte da culpa ao encadeamento que as habilidades têm com os currículos a serem seguidos nas escolas.

Durante um *workshop* na Fordham University, Lincoln Centre, Nova York, em fevereiro de 1972, Freire afirma que a única falha nos conceitos de desescolarização de Illich é que ele rejeita o pano de fundo ideológico do processo de escolarização e desescolarização. Segundo Freire, Illich analisa a escola como um instrumento de controle social e, portanto, conclui que a escola é ruim em si mesma, o que, nas ideias de Freire, é algo errado e negativo. Freire acreditava que as pessoas precisam (historicamente) mudar a instituição escolar, mas não a abolir. E, segundo ele, Illich desafia o sistema de educação em todo o mundo com o conceito de desescolarização.

Nas ideias de Illich e Freire, algo semelhante é o fato de que o professor é considerado um guia educacional, que auxilia na formação de comunidades de aprendizagem entre os alunos, de acordo com seus interesses, para que o processo de aquisição de conhecimento aconteça. Illich (1970) aponta que formar grupos de educandos inicialmente parece difícil. Um dos motivos seria o medo da troca de habilidades que a escola implantou em nós. Essa noção de troca de habilidades também é compartilhada por Freire, que também usou esse conceito para orientar professores ao dar seus *workshops*. Um dos credos freirianos era que o conhecimento não é um pacote que pode ser passado de uma pessoa para outra. Então, aquele na posição de ensinar é, ao mesmo tempo, um educador e também um educando, o que também está associado à noção de “não um sábio no palco, mas um guia ao lado”, mencionada antes.

Freire, como Illich, reconhece que foi influenciado por muitos acadêmicos, pois constantemente fornece suas fontes não apenas em notas de rodapé em seus livros, mas também em suas entrevistas. Essa influência varia de pensadores religiosos, fenomenólogos, teorias de Marx e assim por diante. Segundo Elias (1976, p. 23, tradução nossa)⁷⁰, “a dificuldade em tratar o pensamento de Freire não está em determinar suas fontes, mas em encontrar uma consistência

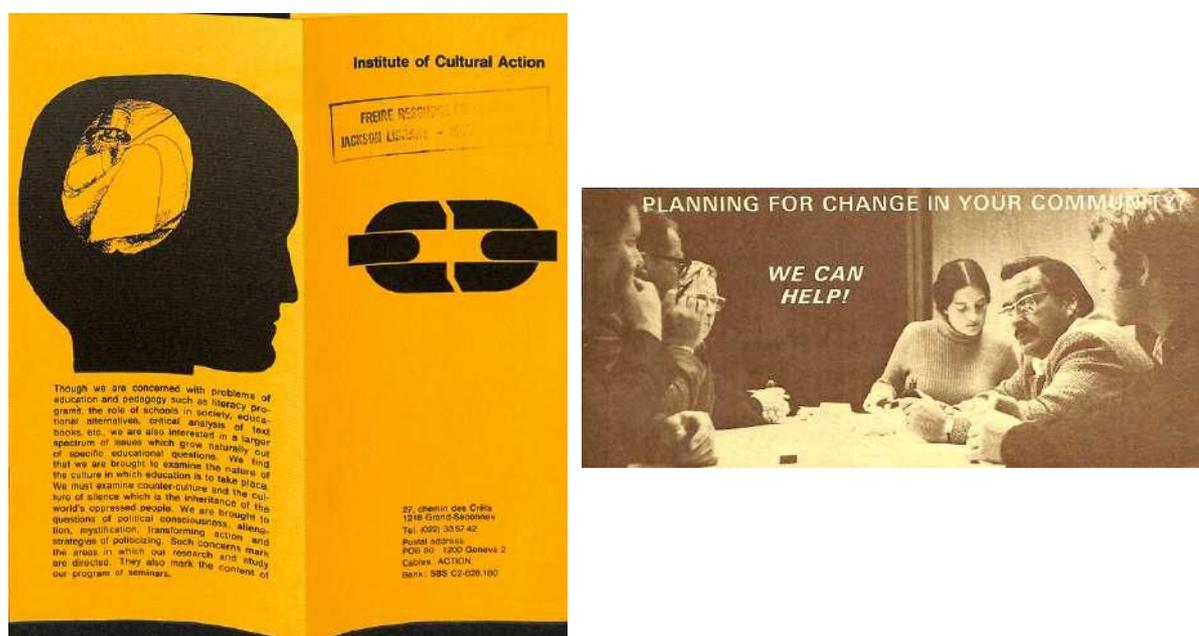
⁷⁰ No original: the difficulty in treating Freire's thought comes not in determining its sources, but in the area of finding consistency of structure. He draws on some diverse thinkers that one begins to question how well these ideas are integrated.

estrutural. Ele se baseia em pensadores diversos, a ponto de nos fazer questionar até que ponto essas ideias estão bem integradas”. Esse questionamento de Elias está muito mais no nível da estrutura do pensamento de Freire e do caminho que o levou a formar suas ideias do que na aplicabilidade e na eficiência delas. O método de Freire foi usado em muitos países, não apenas no Brasil, e ele tinha prazer em dar palestras e *workshops* para professores, nunca esquecendo de citar suas origens, referências e autores que o ajudaram a formular seus conceitos.

Muitos materiais foram produzidos por organizações que ofereceram e ainda oferecem programas sobre a implementação das teorias e metodologias de Freire ou por programas que foram inspirados em suas ideias. Um exemplo é a organização sem fins lucrativos sediada em Genebra, fundada por um grupo de brasileiros no exílio, entre eles Freire (folheto amarelo da Figura 10). The Institute of Cultural Action (IDAC) tinha como objetivo oferecer serviços educacionais, especialmente para países do terceiro mundo. Embora Freire seja um de seus fundadores, é relevante mencionar o programa como exemplo de um projeto que implementou suas teorias, pois a equipe do Idac recebeu o convite do Ministro da Educação da Guiné-Bissau para contribuir para o desenvolvimento de um programa nacional de alfabetização em 1975. Como resultado, uma grande quantidade de troca de aprendizado ocorreu nesse pequeno país africano.

O folheto informa que, entre as ênfases do Instituto, está uma série de publicações, como documentos/dossiês e seminários, cujo objetivo é promover a ação cultural e aumentar o conhecimento sobre conscientização, conceito de Freire. Outro exemplo é o Frontier College, agora chamado United for Literacy (www.unitedforliteracy.ca), uma organização canadense sem fins lucrativos focada em educação de adultos e comunitária, em áreas remotas do Canadá (folheto marrom da Figura 10). O folheto anuncia os projetos de educação comunitária da organização e inclui breves descrições de projetos recentes durante aquele período.

Figura 10 – Panfletos de propostas inspiradas nas ideias de Freire



Fonte: Paulo Freire Resources, em Ontario Institute for Studies in Education (OISE), biblioteca na University of Toronto.

É possível notar, portanto, que tanto Freire quanto Illich se preocupavam com a natureza do ser humano, da sociedade e da política. A partir desses elementos, eles fizeram propostas para remodelar a sociedade. Mesmo não se considerando colegas de trabalho, eles tinham uma relação intelectual próxima (Elias, 1976). No entanto, enquanto Illich defendia que a Igreja deveria ser politicamente neutra, Freire defendia fortemente que nada e ninguém é neutro, como veremos no subitem a seguir. Embora ambos fossem católicos, eles viam a tradição religiosa de formas diferentes. Então, também abordam esses problemas individualmente.

Outro ponto é que, ao ler as obras de Illich, temos a ideia de que ele parece abordar os problemas das sociedades modernas sempre a partir da mesma perspectiva e com as mesmas questões, apesar das características e dos níveis sociais do país analisado, o que é diferente na concepção de Freire, pois ele assegura que cada situação exige uma interpretação diferente. Mesmo que o educador esteja trabalhando com alguns grupos de alunos da mesma idade e classe social, para Freire, todos eles vivem contextos diferentes que devem ser levados em consideração no processo de aprendizagem, que está conectado à forma como a aula deve ser mediada pelo educador.

4.3 CONEXÕES ENTRE O PENSAMENTO FREIRIANO E O MCLUHANIANO

Embora Freire tenha visitado o Oise, na University of Toronto, no final da década de 1970, para dar um curso de verão de seis semanas, ele nunca conheceu McLuhan. No que diz respeito à nossa pesquisa sobre os materiais disponíveis na Ontario Historical Education Collection, Freire não mencionou, em seus *workshops* ou entrevistas, *City as Classroom*, que foi publicado em 1977, ou qualquer outro trabalho de McLuhan. Não se pode dizer, no entanto, se eles leram as obras um do outro, mas presumimos que não, pois também analisamos uma lista de aproximadamente 6.000 livros que compõem a biblioteca de trabalho de Herbert Marshall McLuhan. Devemos deixar claro, porém, que isso não representa toda a sua biblioteca. Após a morte do canadense, em 1980, seus livros foram removidos de seu escritório no St. Michael's College, encaixotados e armazenados em vários locais. A coleção foi adquirida de Eric McLuhan, um de seus filhos, em 2013, pela Thomas Fisher Rare Book Library – University of Toronto.

A biblioteca reflete os diversos interesses pessoais e acadêmicos de McLuhan sobre catolicismo, mídia, tecnologia e meio ambiente. Não há nenhum livro de Paulo Freire em sua coleção⁷¹, embora possamos encontrar *Tomorrow's Child: Imagination, Creativity, and the Rebirth of Culture*, um livro de Rubem Alves (1933-2014), famoso educador, teólogo e escritor brasileiro. Apesar disso, podemos afirmar que, pelo menos, McLuhan sabia quem era Freire. O canadense costumava recortar artigos de jornais e revistas, de temas variados, que lhe interessavam. Sabendo de seu interesse em vários tópicos, as pessoas até lhe enviavam recortes pelo correio. Esses recortes estão disponíveis na Library and Archives Canada (LAC) e foram separados por tema pelos arquivistas. Uma das seções com mais informações de revistas e jornais é a de educação. Entre elas, há um artigo intitulado *Paulo Freire*, da revista *Monday Morning*, de fevereiro de 1972 (Anexo B). O artigo aborda os métodos educacionais de Freire e, acima do título, McLuhan escreveu: “*For Education and Culture in the Electronic Age*”, em português: “Para educação e cultura na era eletrônica”. Também acessamos alguns materiais audiovisuais sobre educação, mas nenhum mencionou o trabalho de Freire. No entanto, como

⁷¹ Encontramos alguns livros em português de autores brasileiros ou sobre o Brasil. São eles: *Temas da atualidade na literatura de cordel* (Cantel, 1972); *Cordel e comunicação* (Araújo et al. 1971); *Literatura de cordel* (Proença et al., 1971); *Revista Nacional de Telecomunicações* (Bandeirante S.A. Gráfica e Editora, 1980); *Palavras que não são palavras* (Mund Júnior, 1969); *The Brazilian Communist Party: Conflict and Integration, 1922-1972* (Chilcote, 1974), que menciona Freire, mas este livro foi cortesia do editor e parece não ter sido lido, já que não possui marcas de uso. [Courtesy of the Thomas Fisher Rare Book Library, University of Toronto].

exploraremos ao longo deste tópico, há algumas semelhanças entre seus pensamentos educacionais.

Uma diferença considerável de McLuhan para Freire é o ponto de partida dos estudos e interesses dos dois autores. Durante as orientações com Robert K. Logan, no decorrer do período sanduíche de elaboração desta tese, consideramos imprescindível realizar explorações com esse foco. O resultado foi bastante promissor e deu origem à publicação do artigo *Marshall McLuhan and Paulo Freire: Marxism, Catholicism and education* (Martins, 2024), que conta não apenas com informações coletadas nas bibliotecas da University of Toronto e da Lac, mas com *insights* advindos de lembranças e de constatações do professor Logan, que conviveu por um período considerável com McLuhan e publicou textos em parceria com o teórico. Julgamos pertinente trazer os pontos principais do artigo em questão.

Freire diz que sua base era a religião. Ele se considerava um homem católico de fé, mas não um homem religioso. Sua abordagem do marxismo começou quando ele iniciou seus trabalhos com as classes menos favorecidas. Um fato interessante que ele mencionou durante uma entrevista no exterior, em 1974, é que Fidel Castro foi à primeira conferência Christians for Socialism in Chile, em 1972. Lá, Fidel disse aos católicos e protestantes:

‘O que vocês querem como cristãos? Se vocês são cristãos, vocês têm que evitar a exploração de seres humanos’. E então ele perguntou: ‘O que eu quero como marxista? As mesmas coisas. Talvez tenhamos diferenças, mas essas diferenças não são fundamentais’. E ele disse algo importante que foi dito pela primeira vez por um líder marxista: ‘Para mim, vocês, como cristãos, são meus camaradas estratégicos. Eu não digo tático, porque isso significaria que, em certos pontos, eu os usaria e, em outros momentos, eu deixaria de ter “relações” com vocês. Mas eu disse estratégico, o que significa que vocês são meus camaradas do começo ao fim’ (Freire, 1974, 01 min 07 s, tradução nossa).⁷²

Então, Freire combinou o catolicismo com o marxismo. Isso é algo que não deve ser ignorado, pois esse pano de fundo constitui o pensamento freiriano. Por outro lado, McLuhan não estava inserido no mesmo contexto. Ao explorarmos alguns livros de sua biblioteca pessoal, detectamos que o canadense sublinhou algumas informações sobre marxismo no livro *Mass Media and Education* (1954), usado como material para o Culture and Communications Seminar, na University of Toronto, no início dos anos 1950. Seu posicionamento sobre o

⁷² No original: ‘What do you want as Christians? If you are a Christian, you have to avoid the exploitation of human beings’. And then he asked: ‘What do I want as a Marxist? The same things. Maybe we have differences, but these differences are not fundamental’. And he said something important that was said for the first time by a Marxist leader: ‘For me, you as Christians are my strategical comrades. I do not say tactical, because this would mean that in certain points, I would use you, and in other moments I would stop having “relations” with you. But I said strategical, which means you are my comrades from the beginning to the end’.

assunto era o de que Marx era inútil na era elétrica, pois não era relevante para a realidade do “homem eletrônico”. No Monday Night Seminar, realizado em 22 de janeiro de 1973, ele declarou que

Marx tem um sonho do século XIX de bem-estar e assim por diante. Não tem nada a ver com a era elétrica. Marx é absolutamente inútil para a era elétrica, mas ele fornece diversão e jogos para aqueles que gostam de brigar. É para pessoas que ficam entediadas. Esta é a causa. Uma razão justificável para lutar. Pessoas com mentes do século XIX que precisam lutar para ter a ilusão de estarem vivas (McLuhan, 1973, 45 min 43 s, tradução nossa).⁷³

McLuhan foi exposto ao pensamento católico em Cambridge na década de 1930, onde, em vez de seguir o comunismo, famoso entre os estudantes da época, tornou-se seguidor de G. K. Chesterton e outros escritores católicos. Como podemos verificar em um áudio disponibilizado pela Lac⁷⁴, em entrevista na qual McLuhan aborda seu interesse no catolicismo, o canadense afirma que muitos intelectuais se interessavam pela Igreja na década de 1920 e 1930, pois era algo popular. Mesmo assim, não é possível afirmar se ele era de direita ou de esquerda, pois tinha muitas críticas à Igreja e tinha alguns pensamentos comuns aos partidos de esquerda, como o protesto contra a Spadina Expressway. Além disso, ao contrário de Freire, suas crenças religiosas não foram o ponto de partida para seus pensamentos acadêmicos, e ele não menciona isso em seu trabalho, segundo Logan, em uma de nossas orientações. Como McLuhan era um católico fervoroso, há muitos religiosos que praticam os estudos do canadense e estão constantemente procurando influências do catolicismo em seu trabalho.

Destacamos que nosso propósito não é rotular as realizações acadêmicas e de vida de Freire e McLuhan nesses dois aspectos únicos (marxismo e catolicismo), tendo em vista, principalmente, que Freire rejeitava esse tipo de etiquetagem, que, por vezes, acabavam simplificando seu pensamento e o modo como vivia (Freire, 2022). Pelo contrário, o propósito é abrir uma janela com uma justaposição de algumas de suas ideias para estabelecer pontos de contato desses dois importantes intelectuais.

Freire era unidirecional, no sentido de perspectiva das mídias, pois não tinha uma visão ampla do conceito de mídia como McLuhan. Ambos eram católicos que acreditavam em muitos princípios da Igreja, mas também tinham, ao mesmo tempo, muitas críticas sobre como a

⁷³ No original: Marx has a 19th century dream of welfare and so on. It has nothing to do with the electric age. Marx is absolutely useless to the electric age, but he does provide fun and games for those who like to brawl. It's for people who get bored stiff and want to have a scrap white. This is the cause. A justifiable reason for fighting. People with 19th century minds who have to have a fight in order to have the illusion of being alive. Disponível em: <https://www.patreon.com/mcluhan>. Acesso em: 24 maio 2025.

⁷⁴ Disponível em: <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/030003/f7/030003-002.wma> . Acesso em: 8 fev. 2023.

instituição lidava com alguns aspectos da sociedade. Os dois pensavam que o conhecimento não é adquirido apenas dentro da sala de aula, mas fora dela, com atividades diárias e outras mídias, como televisão, rádio e revistas, e que o professor não deveria ser colocado em um nível superior em comparação a seus estudantes. Os educadores deveriam ser como um “guia” ao lado de seus educandos. Portanto, é possível afirmar que um católico devoto, que não acreditava nos ideais marxistas, chegou a uma conclusão semelhante à de um intelectual que acreditava nas propostas de Marx — algo que, a princípio, pode soar contraditório, tendo em vista os princípios que amparam o marxismo.

Freire era mais engajado do que McLuhan no sentido de colocar em prática suas teorias sobre como a educação deveria ser e baseou isso em ações efetivas, com estudantes de diferentes regiões. Ao contrário do senso comum, Freire nunca ignorou a tecnologia. Segundo Schugurensky (2011), em 1976, D’Arcy Martin, padre católico romano, convidou Freire para ser entrevistado para um filme sobre educação no Canadá, o que inicialmente deixou Freire desconfortável, já que, até então, ele nunca havia participado de uma entrevista sozinho e mostrou-se muito preocupado com o poder de persuasão e o poder da mídia na edição do conteúdo filmado. No final, ele aceitou o convite. Um fato importante, segundo Bomfim *et al.* (2019), é que Freire acreditava que a mídia exercia grande influência na sociedade, ditando regras e costumes e comprometendo, assim, uma visão crítica do mundo, já que muito do conteúdo transmitido é tendencioso. Dessa forma, o educador queria utilizar a educação de forma transformadora, para que as pessoas pudessem pensar sobre o conteúdo de forma crítica.

Em *Starting From Nina: The Politics of Learning*, Freire (1978) afirma que a tecnologia está criando um novo tipo de alfabetização, em que muitas pessoas podem ler, mas nem todas conseguem entender o que estão lendo ou ouvindo. Dessa forma, é fundamental entender não apenas o processo de criação dessas habilidades, mas também o motivo pelo qual essas habilidades devem ser desenvolvidas e reconhecer a não neutralidade das mídias. Embora ele não mencione isso, Freire está claramente falando sobre uma educação midiática; obviamente considerando as mídias disponíveis no final dos anos 1970, período em que fez essa afirmação.

McLuhan tem uma abordagem semelhante. Segundo ele,

[...] por séculos, o único tipo de habilidade ou gramática ou alfabetização que era ensinado era aquele conectado com a leitura e a escrita em si. Todas as outras habilidades e tecnologias ou os ambientes eram aceitos como meramente ambientais e tomados como garantidos. Hoje, porque essas coisas se intensificaram em muitos de seus desenvolvimentos... muitas de suas manifestações, temos que entender a linguagem e as gramáticas em muitas mídias. E é bastante fantástico, não é? Quando você pensa no número de horas que as pessoas passam na frente de um filme ou televisão quando não sabem

nada sobre o processo de fazer essas coisas ou nada sobre os meios disponíveis para elas se expressarem. Então, a gramática das mídias se tornou uma nova área de foco na educação (McLuhan, 1964, 57 min 26 s, tradução nossa).⁷⁵

A ideia de conscientização não era algo novo para Freire. Em uma de suas oficinas para professores, realizada em Stoney Point, Ontario, o educador mencionou que as técnicas e o conhecimento não são instrumentos neutros, já que nada nem ninguém é neutro (Freire, 1973, p. 2). Suas afirmações dizem respeito ao viés das mídias, já mencionado no capítulo 2 desta tese. Ele não usa exatamente a palavra “viés”, mas usa o exemplo de como a comunicação de massa condiciona as pessoas a comprarem o que produzem, por exemplo. Ele nos chama a atenção para pensar: a favor de que e para quem a tecnologia está sendo usada e contra o quê? Ele não é contra a tecnologia, mas insiste que devemos ter em mente que ela nunca é neutra. Em suas palavras:

A televisão diz às pessoas: ‘Agora, fiquem em silêncio, e abram suas cabeças para serem preenchidas por mim’. Não falamos com os outros, não podemos receber amigos porque temos novelas para assistir. Acreditamos nas notícias que ouvimos (Freire, 1974c, 27 min 48 s, tradução nossa).⁷⁶

Isso é similar ao pensamento de McLuhan de que “o meio é a mensagem”, o que significa, nas próprias palavras de McLuhan, que um meio não é neutro, pois faz algo às pessoas. Ele massageia os cérebros. Freire está falando sobre o viés da mídia em relação ao conteúdo, enquanto McLuhan está muito mais preocupado com o viés do meio em si, o que significa que cada meio de comunicação codifica a realidade de forma diferente e influencia o conteúdo da mensagem. Já Carpenter (1960) argumenta que cada meio revela e comunica um aspecto único da realidade. Cada um oferece uma perspectiva diferente, uma maneira de ver uma dimensão oculta da realidade.

Para deixar as coisas claras, de modo geral, um sinônimo para a palavra “viés” é “probabilidade” ou “tendência”. Como exemplo, vamos pensar na seguinte situação da vida cotidiana para explicar nosso ponto: quando jogamos uma moeda no ar, qual é a possibilidade

⁷⁵ No original: [...] for centuries, the only kind of skill or grammar or literacy that was taught was that connected with reading and writing itself. All the other skills and technologies or the environments were accepted as merely environmental and taken for granted. Today because these things have stepped up in many of their developments... many of their manifestations, we have to understand the language and grammars in many media. And it is rather fantastic, isn't it? When you think of the number of hours that people spend in front of a film or a television when they know nothing about the process of making these things or nothing about the means available for them to express themselves. So the grammar of media has become a new area of stress in education. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EjJ7qqHhVFY> . Acesso em: 20 mar 2025.

⁷⁶ No original: The television says to people: “right now, be silent, and open your heads to be filled by me’.(and start speaking). We don't talk to others, we can not receive friends because we have soap operas to watch. We believe in the news which we listen to.

de obter cara? A resposta a essa pergunta é baseada no número de resultados possíveis. A resposta é, portanto, baseada em uma tendência e não é algo estabelecido ou fixo, já que poderíamos adicionar ao nosso exemplo questões do ambiente, como a ação do vento. Se pensarmos na moeda como um meio, podemos dizer que ela tem seu próprio viés. Mas, se desenharmos em uma folha em branco, de um lado, uma cara e, do outro lado, uma coroa e, em seguida, jogá-la para cima, provavelmente, obteremos resultados diferentes do exemplo da moeda. Isso se deve ao fato de que é um meio diferente e devemos considerar que ele interage de forma diferente com o ambiente, devido às suas próprias características. O que queremos exemplificar aqui é que o ambiente atua diferentemente no meio, em razão de suas características específicas. Então, o viés (ou a tendência) se aplica diferentemente em cada meio. Isso também exemplifica a afirmação de que nenhuma tecnologia é neutra. O viés da tecnologia também pode representar sua função ou suas limitações (Norman, 2013). A moeda e a folha de papel têm funções e limitações diferentes, então, elas serão afetadas pelo contexto em que são inseridas de forma diferente.

Algo que não é mencionado nem por McLuhan nem por Freire é a importância da numeracia. Sobre esse assunto, Logan e Pruska-Oldenhof (2022) fornecem um contexto histórico. Segundo os autores, a educação consistia em aprender observando um mestre trabalhando, auxiliando-o e, lentamente, aprendendo e adquirindo as habilidades. Na Suméria, as primeiras escolas tinham o propósito de fornecer habilidades necessárias para que um indivíduo se tornasse um escriba. Outro sistema de educação formal, com notação aritmética, era o dos antigos egípcios, e o mesmo padrão surgiu onde quer que a alfabetização e a numeracia se firmassem na Grécia, na Índia e na China antigas.

Alfabetização e numeracia exigiam educação formal. Não se podia aprender essas habilidades observando outra pessoa realizar essas tarefas e depois imitá-la. Os códigos secretos das letras e dos numerais e seu uso adequado tinham que ser ensinados, e isso exigia que professores se tornassem acadêmicos e cientistas, à medida que coletavam informações para seus planos de aula, na forma de listas de fenômenos naturais, como árvores, insetos, rios e minerais; listas de características geopolíticas, como cidades e governantes; e tabelas matemáticas, todas usadas como ferramentas de ensino. Os primeiros cientistas foram os professores que compilaram essas listas. A vanguarda da ciência suméria era composta pelos docentes das escolas de escribas (Logan; Pruska-Oldenhof, 2022, p. 31, tradução nossa).⁷⁷

⁷⁷ No original: Literacy and numeracy required formal education. One could not learn these skills by watching someone else perform these tasks and then imitate them. The secret codes of the letters and the numerals and their proper use had to be taught and that required teachers who became scholars and scientists as they collected information for their lesson plans in the form of lists of natural phenomena such as trees, insects, rivers, and minerals; lists of geopolitical features such as cities and rulers; and mathematical tables all of which were used

Berger *et al.* (2019) definem a numeracia como a habilidade de acessar, interpretar, criticar e produzir matemática ou números de forma significativa. Freire e McLuhan nunca falaram sobre um dos “três Rs” — que são as habilidades básicas ensinadas nas escolas: leitura, escrita e aritmética (em inglês *reading, writing and arithmetic*, usualmente pronunciados como, *'riting*, e *'rithmetic*). O último “R”, que consiste no estudo de números, nunca foi levado em consideração nem por Freire nem por McLuhan, apesar de a numeracia ser importante para o desenvolvimento do pensamento lógico e das estratégias de raciocínio em atividades cotidianas. Precisamos dela não apenas para resolver problemas e dar sentido aos números, mas também para encontrar padrões e formas para atividades como cozinhar, ler instruções, praticar esportes e manusear certos dispositivos eletrônicos. Vamos nos aprofundar na importância e no reconhecimento de padrões no próximo capítulo.

Resumidamente, o objetivo de Paulo Freire era erradicar o analfabetismo entre pessoas de países e continentes anteriormente colonizados. Seus *insights* estavam enraizados em perspectivas sociais e políticas. Já a abordagem de McLuhan estava muito mais conectada à compreensão crítica da mídia e à expansão dos limites comumente impostos nas salas de aula do que, especificamente, focada na numeracia; embora o reconhecimento de padrões esteja conectado às habilidades numéricas.

4.3.1 Leis da Mídia e a sala de aula enquanto meio

Ao revisar *Understanding Media* para uma segunda edição, McLuhan teve algumas ideias para um novo livro. Durante o processo, ele e seu filho, Eric McLuhan, questionaram a si mesmos sobre o que todas as mídias têm em comum. O primeiro *insight* foi conectado ao subtítulo de *Understanding Media*, que é: “extensões do homem”, ou seja, toda tecnologia é uma extensão de seu usuário. Os demais *insights* vieram de livros anteriores: *Take Today: The Executive as Drop-out* (McLuhan; Nevitt, 1972) e *From Cliche to Archetype* (McLuhan; Watson, 1970).

Suas ideias geraram as quatro leis da mídia (*Laws of Media*), também conhecidas como *Tetrad* (Tétrade),⁷⁸ desenvolvidas para fornecer uma maneira empírica de identificar as

as teaching tools. The first scientists were the teachers who compiled these lists. The vanguard of Sumerian science were the teachers in the scribal schools.

⁷⁸ Em comemoração ao 50º aniversário da Biblioteca John M. Kelly, na University of St. Michael's College, em 2019, a biblioteca lançou um *chapbook* projetado e produzido em seu *Print Studio*, que homenageia McLuhan. O *chapbook* é uma instância digital e impressa à mão do conceito de tétrede de McLuhan. <https://library.stmikes.utoronto.ca/about/publications/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

propriedades e as ações exercidas sobre nós pelas tecnologias e pelos artefatos de mídia criados pelos seres humanos. Para os autores, elas se aplicam a todos os artefatos humanos, seja um *hardware* ou *software*, seja um estilo poético ou um sistema filosófico (McLuhan, M.; McLuhan, E., 1988, p. 98). As leis da mídia são construídas sobre a estrutura de Figura/Fundo e a partir das seguintes questões:

1. Potencialização (*Enhancement*) – O que o meio/artefato realça ou intensifica?
2. Reversão (*Reversal*) – Em que ele se transforma quando levado aos limites de seu potencial?
3. Obsolescência (*Obsolescence*) – Que condição anterior é afastada do foco das atenções pelo novo meio?
4. Recuperação (*Retrieval*) – O que ele recupera que já havia se tornado obsoleto antes?

McLuhan e Powers (1992) afirmam que a identificação de padrões por meio das *Laws of Media* (LOM) pode revelar aspectos que, à primeira vista, podem passar despercebidos. Dessa forma, é essencial uma observação atenta do artefato em relação ao seu fundo. Eric McLuhan, em *The Lost Tetrads of Marshall McLuhan* (2017), afirmou que a téttrade é apresentada como perguntas em vez de declarações, pois isso enfatiza suas características de sondagem (*probing characteristics*). No livro *Laws of Media* (LOM), os autores afirmam que não há uma forma correta de se ler a Téttrade. Entendemos que tal afirmação deve-se, principalmente, ao fato de que sua estrutura é helicoidal, já que, como uma hélice em movimento, em que todas as pás giram simultaneamente, seus elementos se misturam tornando-se uma só e mesma coisa.

No prefácio desse mesmo livro, Eric McLuhan ressalta que seu pai passou o resto de sua vida procurando a quinta lei e também tentando encontrar um caso em que uma das téttrades não se aplicasse. O autor desafiou os leitores a encontrá-la, mas, como observado por Levinson e Lindia (2021), nenhuma tentativa nessa busca foi bem-sucedida.

Nesta tese, não tentamos estabelecer a quinta lei (o que não significa que não pensamos em algumas possibilidades), mas, em vez disso, aceitamos o outro convite feito por pai e filho e as aplicamos, tomando o meio “sala de aula” como exemplo. Em um estilo de sondagem (*probing*), pensamos nas características dos pensamentos de Freire e de McLuhan e elaboramos um quadro comparativo, tendo como parâmetros as leis sugeridas pelo canadense, isso como se estivéssemos jogando um quebra-cabeça. A *General Theory of Media* (GToM), de Logan (2021), forneceu *insights* que colaboraram com a organização de ideias.

Quadro 1 – Leis da mídia considerando a sala de aula como um meio

Laws of Media	McLuhan	Freire
Potencialização	<ul style="list-style-type: none"> • Liberação do estudante; • Pensamento católico; • Estímulo à criatividade e autonomia do estudante; • Explorações (investigações); • Imersão tecnológica/<i>Media Literacy</i> (num vasto conceito do termo “mídia”); 	<ul style="list-style-type: none"> • Libertação do estudante/Conscientização; • Pensamento católico humanitário com inflexões marxistas; • Incentivo à criatividade e autonomia do estudante; • Alfabetização;
Reversão	<ul style="list-style-type: none"> • A aldeia global; • Reconhecimento e descoberta de padrões; • A gramática da mídia; • O ambiente total (<i>total environment</i>) como o professor-mor; 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização de adultos e jovens; • A gramática da língua portuguesa; • O professor ensina e também aprende no processo;
Obsolescência	<ul style="list-style-type: none"> • O modelo de educação convencional, a partir da adoção de uma maior variedade de mídias nas salas de aula; • Antigo modelo de educadores (eles deveriam ser ‘guias’); • A ideia de neutralidade; 	<ul style="list-style-type: none"> • O modelo de educação convencional, adotando palavras e temas do cotidiano dos estudantes em sala de aula; • Antigo modelo de educadores (eles deveriam ser ‘guias’); • A ideia de neutralidade; • Autoridade e autoritarismo;
Recuperação	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas em lugar de resposta; • Fundo em relação à figura; • Consciência crítica; • Envolvimento amplo e interesse maior do estudante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamento de posições sociais e políticas rigidamente hierarquizadas; • Proteção contra a influência ideológica; • Consciência crítica; • Ação em modo de tensão dialética e reflexão.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir de uma análise sobre os preceitos de ambos os autores, identificamos algumas conexões. A iniciação dessa investigação foi realizada por Bomfim e Martins (2024); porém, na obra em questão, as autoras realizaram um paralelo bibliográfico, sem uma aplicação das leis da mídia, com alguns autores comumente utilizados em estudos no campo da Educomunicação: Mario Kaplún, Célestin Freinet, Jesús Martín-Barbero, Ismar de Oliveira Soares, Guillermo Orozco Gómez, além de Paulo Freire. Ao final das reflexões, o potencial de

amplificação das teorias de Freire e McLuhan, resultantes de sua junção, foi verificado. A partir dessas análises, afirmamos que os paralelos identificados entre os autores dizem respeito ao viés educacional presente no canadense, encontrado não apenas em seus livros publicados, mas em manuscritos, entrevistas e cartas.

Na análise do quadro acima, algumas questões estabelecem pontos de contato entre os autores e merecem atenção. Destaque para a relação figura/fundo, que se sobressaiu nesse percurso de observações.

1) A libertação e a liberação do estudante: o conceito central das ideias de Freire é a conscientização. Mesmo não tendo sido o primeiro autor a teorizar sobre o termo, Freire (1979) incute ao conceito a significação de uma prática libertária e uma aproximação crítica da realidade. Em definição,

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciemos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos, nos burocratizamos [...] (Freire, 1979, p. 16).

Sendo assim, implica uma ação que tem por objetivo denunciar as mazelas da desumanização dos sujeitos e, ao mesmo tempo, anunciar os atos para uma (re)humanização. Quanto mais conscientização, mais a realidade se desvela. Nesse sentido, destacamos a relação figura/fundo (McLuhan, M.; Hutchon; McLuhan, E., 1977), que pode ser entendida como ferramenta para ajudar a descobrir estruturas e propriedades de situações específicas. Para os autores, um fundo pode estar “escondido” porque se tornou tão familiar aos nossos olhos que paramos de dar atenção à sua existência. Essa perspectiva nos auxilia no questionamento da posição política e social dos sujeitos, ação relevante para um processo de conscientização no qual a realidade transformada revela um perfil de sujeitos transformados.

Se, por um lado, Freire procura a “libertação” do estudante, McLuhan está mais interessado em sua “liberação”. Uma sutileza semântica, mas que não deve ser desconsiderada. Liberar significa “ficar livre de” e libertar significa “deixar; livrar-se de alguma coisa” (set free; make free).

Porém, em um outro contexto, a libertação figura em McLuhan. Em sua lápide, que se encontra no Holy Cross Cemetery, em Thornhill, Ontário, está escrito: “The Truth shall make

you free” [E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará] (João 8:32). Trata-se da verdade religiosa; a verdade de Deus.

Para McLuhan e para Freire, liberar ou libertar o estudante era levá-lo a desenvolver uma consciência crítica e fortalecer a autonomia intelectual ante o ímpeto das mídias. No que se refere a Freire, a libertação faz com que essa inflexão marxista leve a um incentivo, tendo em vista que o pensamento criativo e a autonomia do estudante são dados pela conscientização — já que o estudante saberia, a partir deste processo, em que lugar se situa na sociedade. A “ambiência”, em Freire, refere-se à ambiência socioinstitucional, política e econômica. A de McLuhan é eminente tecnológica.

2) O processo de exploração e a priorização da formulação de perguntas em lugar de respostas: O “estímulo”, em McLuhan, é no sentido da exploração. Para o autor, todas as ideias sobre escola e educação são sobre exploração e questionamentos. Nesse sentido, McLuhan (1970, 39min30s, tradução da autora) chama a atenção para a seguinte questão: “Por que o conhecimento é tão fácil ‘para trás’ e tão difícil ‘para a frente’? [...] Por que é tão difícil descobrir?”⁷⁹ A resposta está nas próprias palavras de McLuhan: porque responder perguntas é uma tarefa fácil em comparação com formular os problemas, pois há muitas respostas possíveis que poderiam resolver um único problema, dependendo da área do conhecimento. Por outro lado, para formular um problema, é preciso questionar seu próprio ambiente e sua própria condição em relação a esse assunto específico.

McLuhan (1970) continua seu pensamento afirmando que os cientistas têm grande dificuldade em olhar para frente, isto é, para além de seus problemas, porque seu próprio conhecimento os atrapalha. Ou seja, não há espaço para criatividade ou imaginação. E essa é uma das razões pelas quais as pessoas não gostavam de McLuhan ou não o entendiam, porque, para isso, teriam que ser inventivas e abertas a novas descobertas; não amarradas a correntes de pensamento de teorias já estabelecidas. McLuhan pensa que, para resolver um problema, não se deve ficar ofuscado pelo conhecimento. “Quando você está procurando por novas respostas e novas perguntas, é o próprio conhecimento que bloqueia o progresso. [...] Os efeitos vêm antes das causas ou da descoberta em si”, afirma o estudioso (McLuhan, 1970, 41 min 16 s, tradução nossa).⁸⁰ Ou seja, as respostas estão lá e ainda não foram descobertas, mas as perguntas podem revelá-las. É por isso que formular perguntas é mais desafiador do que encontrar as

⁷⁹ No original: Why is knowledge so easy backwards and so hard forward? [...] Why is it so hard to discover?

⁸⁰ No original: When you are looking for new answers and to new questions, it is knowledge itself that blocks progress [...] The effects come before the causes or the discovery itself.

respostas. As respostas estão lá à vista de todos, e há as perguntas formuladas pelo pesquisador ou pelo estudante que revelam as respostas. As perguntas são as que devem ser procuradas.

Isso é equivalente à ideia de Freire quando o educador menciona a estruturação de uma metodologia para suas aulas. Como abordado anteriormente, Freire pensava que todo educador deveria elaborar a metodologia após seu contato com a classe e não chegar com uma sistematização pronta e engessada. Apenas a partir do contato com os estudantes, entendendo o “fundo”, é que a possibilidade de obter o caminho a ser seguido seria compreendida. Em outras palavras, sempre há uma relação da “figura” e do “fundo”, já que o “fundo” sempre estabelece os termos pelos quais a “figura” é percebida (McLuhan, M.; Hutchon; McLuhan, E., 1977). Além disso, ressaltamos a proposta libertadora e problematizadora de Freire (2000, 2022), segundo a qual o educador deve instigar a problematização do que está ao redor do estudante em busca da inserção crítica do educando em seu contexto. Para que esse processo ocorra, é preciso que o professor incentive a curiosidade de distintas formas, inclusive a partir da formulação de perguntas.

Dessa forma, o caminho para o entendimento da posição social dos sujeitos e para uma consequente emancipação pode ser iniciado a partir do levantamento de questões sobre o próprio meio no qual estão inseridos. A observação e a exploração levam a novas perguntas, e, até mesmo, os questionamentos que parecem simples, como “por que estou observando/explorando isso?” (Martins; Logan, 2023), “por que esse fato em específico me chamou a atenção?”, contribuem para a criticidade do sujeito.

3) Professores como “guias”: a estrutura padrão do sistema educacional público brasileiro consiste em fileiras de carteiras alinhadas apertadamente, para que mais alunos caibam na sala de aula, que pode ter mais de 40 estudantes. Como resultado, os professores trabalham duro tentando estabelecer a ordem. Tendo esse cenário como realidade, alguns profissionais enxergam que a única maneira racional de manter o sistema funcionando é pelo modelo *educare*, mesmo porque alguns, talvez, nem conheçam outras formas de transmitir seus conhecimentos e se limitem à “educação bancária”. Esse modelo de educação exige que os alunos aceitem um papel passivo, sem questionamentos (Freire, 1970). Segundo Freire (1970), quanto mais os educandos aceitam a imposição de passividade, mais eles tendem a prevalecer na inércia e simplesmente se adaptar ao mundo como ele é. Essa não é uma característica exclusiva das escolas públicas, pois muitas instituições privadas também enchem suas salas de aula, com o maior número possível de alunos, para evitar a contratação de mais professores, que acabam sobrecarregados.

Para o educador, não há ato de ensinar no qual ao longo do processo, o professor não aprenda algo com o estudante. Nesse sentido, a educação não deve se resumir apenas à simples transmissão de conhecimento, e o professor não deve estar acima de tudo e de todos. Um exemplo dessa concepção está no famoso “Círculo de Cultura”, nomeado por Freire dessa forma justamente para evitar a ligação com o sistema tradicional de escolas. Além disso, nessa iniciativa, o professor não era chamado de “professor”, mas sim de “mediador da discussão”, e os alunos eram nomeados “participantes da discussão” (Horton; Freire, 1990).

Isso é algo que McLuhan também criticou fortemente. Ele acreditava que a sala de aula tradicional é como uma casa de detenção obsoleta ou, até mesmo, uma masmorra feudal (McLuhan *et al.*, 2003, p. 126). Nelas, os alunos são ensinados a responder perguntas colocadas por seus professores, transformando-se em uma espécie de máquina configurada para dizer a resposta esperada quando o botão da pergunta é ativado. Nesse sentido, sua capacidade de formular perguntas por si só não é algo desenvolvido. Para McLuhan, as perguntas são o “fundo” e as respostas são a “figura”. Sendo assim, devemos nos concentrar nas perguntas, não nas respostas. Para tanto, o professor deve ser como um “*guide on the side*”, guiando os alunos na busca de conhecimento por meio das mídias com as quais podem estar envolvidos.

Durante o Monday Night Seminar, em 22 de janeiro de 1973⁸¹, ele declarou que

[...] Alguém disse que o homem do século XX é um homem que corre por uma rua em greve gritando: “Eu tenho as respostas”. Quais são as perguntas? Primeiro, as respostas são fáceis. As perguntas são difíceis. E, se você não soubesse disso, você poderia gastar muito tempo procurando respostas quando realmente deveria estar procurando perguntas. As perguntas são o fundo e as respostas são meramente figuras que podem ser substituídas à vontade. E elas são individuais para cada pessoa, elas não são para todos (McLuhan, 1973, 1 min 12 s, tradução nossa).⁸²

4) Educação e as mídias: para esse tópico, destacamos dois pontos. 1) Como abordado no capítulo 4, Freire (1978) afirma que é preciso criar uma “nova” alfabetização, considerando as evoluções tecnológicas. Sendo assim, ambientes educacionais devem se adaptar às necessidades estabelecidas por esse contexto emergente. McLuhan, M.; Hutchon, McLuhan, E. (1977, p. 28) questionam o leitor de sua obra se é possível fazer com que as pessoas enxerguem a “figura” exatamente da forma que seu produtor gostaria que ela fosse vista. A partir das

⁸¹ Disponível em: www.patreon.com/mcluhan

⁸² No original: [...] Somebody said the 20th century man is a man who runs down a strike street shouting: “I’ve got the answers”. What are the questions? First, answers are easy. Questions are hard. And if you didn't know that, you might spend an awful lot of time looking for answers when you really should be looking for questions. The questions are the ground and the answers are merely figures that can be replaced at will. And they are individual to each person, they are not for everyone.

colocações dos autores, entendemos a importância da educação midiática, principalmente em tempos de circulação de discurso de ódio e *fake news*, em que o “fundo” pode ser induzido a não ser relevante em relação à “figura”. 2) Nesse sentido, entendemos a importância da utilização de diversas mídias em sala de aula, não apenas as corriqueiramente utilizadas no cotidiano escolar (como o livro), para que o estudante possa exercitar, em conjunto com os colegas e com seus educadores, seu pensamento crítico com relação às mensagens que chegam através dos distintos meios. Nesse aspecto, a convergência essencial de ambos está na questão da ausência de neutralidade dos meios.

McLuhan defendia uma literacia midiática, que, para ele, era como lançar uma luz através (“*light through*”); como um raio de sol que atravessa um vitral. Essa luz deve conduzir o estudante a uma certa intimidade com relação ao convívio com os meios, de tal maneira que ele consiga ver através deles e não se situar em uma posição de “ver neles” ou “diante deles” — o que é característica de uma posição passiva. Assim também Freire dizia sobre a educação bancária — não é o estudante ficar diante do professor onisciente, já que a onisciência não é produtiva para as necessidades do educando — é procurar “lançar a luz através” e não apenas permitir que “haja luz” sobre um determinado assunto.

Para McLuhan, era necessário começar pela percepção e não pela concepção (*percepts, not concepts*), uma vez que tudo está na forma a ser percebida. Essa percepção via na educação um momento especial para o que ele chamava de *media training*, que é essencialmente “awareness” — uma percepção informada, claramente instrumentada para a absorção “por meio de” (o “*light through*”); uma visão crítica daquilo que se está vendo. Essa *awareness* conduziria, depois, a uma *consciousness*.

Freire adotava a “conscientização”, que, como explicado logo no resumo desta tese, teve sua tradução inicialmente recusada pelo brasileiro por motivos tanto políticos quanto pedagógicos, já que a tradução do termo para o inglês reproduziria uma expectativa, por parte da maioria dos educadores de língua inglesa, de que trabalhos publicados em outras línguas que não o inglês deveriam, obrigatoriamente, ser traduzidos.

A *consciousness* de McLuhan é uma consciência criticamente modelada e expandida pelos meios de comunicação e as tecnologias ambientais. Modelada e expandida porque já passou, antes, por uma percepção que a atravessa, vai além e a domina, para depois integrá-la à formação de um saber sobre uma experiência. Por outro lado, para Freire, a conscientização é, por si só, uma necessidade absoluta. Só por meio da conscientização, seria possível chegar a uma libertação definitiva.

O autor brasileiro recorre à dialética, enquanto o canadense evidencia a gramática — não no sentido de um conjunto de regras sobre a linguagem, mas como estrutura fundante do idioma; um entendimento baseado na percepção interiorizada de seus caminhos, destinos e, principalmente, de seus usos. Para McLuhan, a dialética já seria uma manifestação dessa estrutura gramatical, razão pela qual ele a deixa em segundo plano. A retórica, por sua vez, representa justamente a aplicação concreta dessa interiorização realizada pelo falante.

4.4 ONDE OS CONCEITOS SE APROXIMAM E SE COMPLEMENTAM

Após a apresentação da conexão de ideias entre os dois autores, retomamos nossa discussão sobre educação midiática (*media education*), iniciada no item 2.5. Compreendemos, portanto, a necessidade de discorrer sobre outros conceitos que, apesar de pontos semelhantes, não são sinônimos, mas que são comumente tratados como iguais. São eles: literacia midiática (*media literacy*), alfabetização midiática e informacional (AMI) — *media information literacy* (MIL) — e literacia transmídia (*transmedia literacy*), que, como já pontuado, também não são sinônimos de Educomunicação, mesmo que apontem para correntes que também se interessam pela conexão entre educação e mídias.

Potter (2016) afirma que as discussões sobre literacia midiática ganharam força no início dos anos 1980. O termo se refere à capacidade de acessar, analisar e avaliar o poder de imagens, sons e mensagens e de se comunicar com competência, por meio da mídia disponível, entendendo como ela molda percepções e crenças e influencia as escolhas das pessoas. Em geral, a literacia midiática busca capacitar os cidadãos para o pensamento crítico e a resolução criativa de problemas, a fim de que possam ser consumidores sensatos e produtores de informação. Dessa forma, as pessoas conseguem ter participação ativa e liberdade de expressão — essenciais na construção e na manutenção da democracia, um dos pré-requisitos para o exercício da cidadania.

Conhecido não apenas entre acadêmicos de mídia, mas também entre educadores, o termo literacia midiática tem muitas definições, sendo também usado como sinônimo ou parte da educação midiática. Potter (2010, p. 679) afirma que não há um consenso sobre os limites teóricos do conceito, pois os acadêmicos interessados no estudo continuam a adicionar e a subtrair ideias ao termo. O autor também identifica as inúmeras definições dos termos “mídia” e “literacia”, bem como debates sobre os resultados de aprendizagem apropriados da educação em literacia midiática. Em seu estudo, Potter mencionou mais de quarenta definições e, ao reunir algumas delas, estabelece que

Há três questões principais que confrontam os acadêmicos que consideram a ideia de literacia midiática. A primeira dessas questões é: o que são as mídias? Em termos de literacia midiática, precisamos esclarecer a qual mídia nos referimos. Alguns acadêmicos se concentram em apenas uma mídia (como televisão ou computadores), alguns em um tipo de mídia (impressa ou pictórica), enquanto outros são muito amplos e incluem todas as formas de compartilhamento de informações (Potter, 2010, p. 679, tradução nossa).⁸³

A segunda questão, de acordo com Potter, é: o que queremos dizer com literacia? Algumas pessoas pensam nisso apenas em termos de aumento de habilidades. Enquanto alguns acadêmicos pensam no termo como uma forma de construir conhecimento, outros o veem como uma atividade que requer tanto o desenvolvimento de habilidades quanto a construção de conhecimento (Hobbs, 1996; Potter, 2004). A habilidade mais mencionada é o pensamento crítico em relação à mídia.

A terceira e última questão é: qual deve ser o propósito da literacia midiática? De acordo com Potter (2010), para muitos acadêmicos, o objetivo é melhorar a vida das pessoas, dando a elas mais controle sobre como as mensagens da mídia as afetarão. É importante destacar que essas ideias se complementam e que há quatro temas comuns sobre a área de estudo, que são: 1) a mídia de massa tem o potencial de exercer uma ampla gama de efeitos potencialmente negativos sobre os indivíduos; 2) o propósito da literacia midiática é ajudar as pessoas a se protegerem desses efeitos potencialmente negativos; 3) a literacia midiática deve ser desenvolvida; 4) a literacia midiática é multidimensional.

Destacamos que há muitos acadêmicos trabalhando nessa área específica, não apenas na Europa (Buckingham, 2003; Masterman, 1985) ou na América (Hobbs; Jensen, 2009; Jenkins *et al.*, 2006; Kubey, 1998; Scholle; Denski, 1994). Ao apresentar um contraponto ao que Potter (2010) expôs, Hobbs (2011) afirma que o autor oferece uma visão reducionista, que desconsidera estudos em campos importantes, como semiótica, estudos culturais e perspectivas construtivistas e de empoderamento, bem como estudos sobre alfabetização digital. Segundo o autor, “ao definir a literacia midiática como uma resposta para neutralizar os efeitos negativos da mídia de massa e da cultura popular, Potter falha em capturar a profundidade e a complexidade do campo” (Hobbs, 2011, p. 419, tradução nossa).⁸⁴ Para Hobbs, a exposição de Potter é “uma bagunça incoerente”. A proposta de Hobbs é examinar práticas pedagógicas

⁸³ No original: There are three major issues that confront scholars who consider the idea of media literacy. The first of these issues is: What are the media? In terms of media literacy, we must clarify which media we mean. Some scholars focus on only one medium (such as television or computers), some on a type of media (print or pictorial), while others are very broad and include all forms of information sharing.

⁸⁴ No original: By conceptualizing media literacy as a response to counteract the negative effects of mass media and popular culture, Potter fails to capture the depth and complexity of the field.

complexas que favoreçam o engajamento cívico e o pensamento crítico e criativo, além do desenvolvimento de diversas habilidades comunicativas que sustentem o aprendizado ao longo da vida com e sobre mídia, cultura popular e tecnologia digital.

Para Scolari (2016), o termo se refere a um conceito flexível, que vem evoluindo e se adaptando às transformações e às diferentes perspectivas teóricas. Então, atualizá-lo é vital para acompanhar as mudanças da comunicação contemporânea e os desenvolvimentos do ambiente em que está inserido. Nesse sentido, Borges e Silva (2019) apresentam uma sistematização dos estudos do campo. Segundo as autoras, o estudo da literacia midiática começa com iniciativas da Unesco relacionadas à educação midiática. A Comissão Europeia também é responsável por financiar ações na área. As autoras afirmam que a primeira iniciativa da Unesco foi a Declaração de Grünwald (1982), que incentivou o desenvolvimento de ações no campo da educação para a mídia. A segunda foi a conferência *New Directions in Media Education*, em Toulouse (1990), que propôs uma definição mais precisa do campo. No final dos anos 1990, em Viena, a conferência *Educating for the Media and the Digital Age* apresentou uma proposta sobre a educação para a mídia, tendo em conta o contexto do desenvolvimento tecnológico. Em 2002, o *Youth Media Education Seminar*, em Sevilha, destacou a necessidade de atuar por meio de políticas de promoção em pesquisa; treinamento; cooperação entre escolas, mídia, Ongs, setor privado e instituições públicas; e consolidação e promoção da esfera pública da sociedade e sua relação com a mídia.

Diversas outras declarações reafirmaram o compromisso dos países nos encontros promovidos pela Unesco e também foram assinadas durante encontros internacionais, a fim de alavancar o desenvolvimento de estratégias para a promoção da *Media and Information Literacy* (MIL). Em 2003, foi assinada a Declaração de Praga: *Towards Information Literate Societies*; em 2005, a Proclamação de Alexandria: *Information Literacy and Lifelong Learning*; em 2007, foi assinada a Agenda de Paris: *12 Recommendations on MIL* (2007) e, em 2011, a *Declaração de Fez sobre MIL* (Borges; Silva, 2019, p. 16).

O relatório da União Europeia (UE) *Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (2009) e o *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* (2010) apontam que, apesar da impossibilidade de uma unificação epistemológica do termo, os estudos sobre literacia midiática apresentam vários pontos de confluência, tais como: o incentivo ao pensamento crítico; a aprendizagem e o desenvolvimento de competências criativas orientadas para a produção; e a capacidade de acessar, analisar e criar conteúdos diversos.

O documento *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* (2010) apresenta uma visão expandida do termo a partir do conceito de literacia, que estava

tradicionalmente ligado ao alfabeto ou a um código de linguagem, ou seja, relacionado à leitura, à escrita e à compreensão da comunicação impressa (European Commission, 2010). O termo foi alargado para abranger as competências e as habilidades envolvidas na seleção, na análise, na avaliação, no armazenamento de informação, no seu tratamento e na sua utilização. O quadro abaixo foi produzido pelos seus autores e destaca as fases mais importantes da evolução da literacia.

Figura 11 – Fases mais importantes da evolução da literacia

Historical era	Communicative environment	New skills	Socio-cultural outcomes
Classical era	Oral and gestural communication + ¹ Development of alphabetical writing	Command of oral and gestural language + Alphabetical skills	+ Systematization and conservation of knowledge + Origin of philosophy and scientific exploration
Renaissance – and first industrial revolution	+ Develop of printing, of books and the press	+ Amplification and expansion of literacy	+ Advances in empirical philological sciences
Second industrial revolution	+ Appearance of electronic media: telephone, film, radio and television	+ Audiovisual literacy	+ Media and consumer societies
Information society	+ Digital media and Internet	+ Digital literacy + Media literacy (in a climate of media convergence)	+ Globalisation of information + Explosion of knowledge + Knowledge society

Fonte: *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* (2010).

Ao analisar a figura acima, acrescentamos que outro resultado da “Segunda Revolução Industrial” foi a publicidade ao consumidor. Antes da mídia eletrônica, a publicidade era consumida de forma passiva, e as pessoas tinham que ler o anúncio no jornal somente se quisessem. Já com as mídias audiovisuais, as pessoas não podiam evitar o anúncio para continuar com o conteúdo. Ou seja, os indivíduos são livres para ignorar o anúncio de jornal e passar para o próximo artigo, porém, o mesmo não acontece com anúncios audiovisuais, como os transmitidos na televisão; temos que assisti-los para ter acesso ao conteúdo. Algo semelhante acontece na “Sociedade da Informação”, com o YouTube. A menos que você tenha um *adblock*

instalado em seu computador ou pague pelo *YouTube Premium*, você é interrompido por muitos anúncios ao acessar o conteúdo.

Além disso, na “Sociedade da Informação”, devemos adicionar à Figura 11 o aumento da desinformação. Com o rádio e a televisão, a informação era controlada pelas corporações. Com as mídias digitais, a informação não é mais um monopólio dos ricos. No entanto, abriu-se espaço para todos os tipos de conteúdo, com objetivos diferentes, como os que vimos durante os períodos eleitorais, não apenas no Brasil, mas também nos Estados Unidos, quando Donald Trump venceu, em 2017 e em 2025.

Então, alguns dos resultados socioculturais negativos do X (antigo Twitter), do Facebook e de todas as redes sociais digitais são a conspiração e a polarização, pois cada meio tem serviços e desserviços. A democratização da disseminação de informações possibilita que todos possam se expressar. Nesse sentido, fornece um serviço, pois todos têm um canal de comunicação com o mundo, mas, por outro lado, presta um desserviço, já que dá voz às pessoas que possuem características antidemocráticas, por exemplo. Em outras palavras, poderíamos dizer que as mídias sociais são formas de “grafite eletrônico” (Martins; Braga; Logan, 2023), pois as pessoas podem se expressar livremente, havendo, inclusive, o risco de propagação de *fake news* e disseminação de ódio.

Atenta a tais questões, a Unesco também desenvolveu um documento sobre alfabetização midiática e informacional para capacitar as pessoas a pensar criticamente. De acordo com o documento, a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) ou *Media Information Literacy* (MIL), é um conjunto inter-relacionado de competências que ajudam as pessoas a maximizar vantagens e minimizar danos nos novos cenários de informação, definindo-se como uma matriz curricular e de competências que combinam as áreas de Alfabetização Midiática e Alfabetização Informacional. Sua segunda edição, chamada *Media and Information Literate Citizens: Think critically, Click Wisely*, também é voltada para educadores e alunos e abrange competências que capacitam os cidadãos a se envolverem de forma crítica e eficaz com as informações — capacidades indispensáveis, independentemente de idades ou origem cultural.

Essas habilidades contribuem para a formação de uma sociedade capacitada e crítica. Nesse sentido, como ressalta Livingstone (2008), é importante manter a democracia, a participação e a cidadania ativa, pois esse conjunto de ações favorece uma esfera pública informada, crítica e inclusiva. Outros pontos cruciais a serem observados no processo de alfabetização midiática e informacional são a economia do conhecimento, a competitividade e a escolha, uma vez que a economia de mercado é baseada na informação de forma complexa e

mediada. Ela instiga a inovação e a criatividade e oferece muitas opções ao consumidor. Na consolidação da literacia midiática, o aprendizado ao longo da vida, a expressão cultural e a realização pessoal também são valorizados, já que o ambiente da mídia informa e molda nossas escolhas.

Devemos também destacar a diferenciação das nomenclaturas em cada país. Poderíamos dizer que são distintos nomes/conceitos para o mesmo processo e objetivos semelhantes. Enquanto no Reino Unido e nos EUA o campo é chamado de “*Media literacy*”, em Portugal, é chamado de “Literacia dos media” e, segundo Consani (2024, p. 54), a tradução de “*be literate*”, em português de Portugal, foi definido como “ser alfabetizado”. Na Espanha, “Media Competence” e, no Brasil, “Literacia Midiática”; também definida, em um aporte teórico-metodológico, como “Competência Midiática” (Ferrés; Piscitelli, 2015). Embora haja uma impossibilidade de unificação das definições pelos diversos autores e instituições de pesquisa que se dedicam a tais estudos, há inúmeros pontos de confluência entre essas designações.

No português do Brasil, o termo “literacia” não é muito utilizado, sendo usualmente substituído por “letramento”, que é distinto do conceito de alfabetização, como explicado no capítulo 2. Consani (2024, p. 54) destaca que

[...] essa discussão tem muito a ver com os desenvolvimentos posteriores ao método de alfabetização de Paulo Freire, na medida em que os escritos foram reinterpretados na perspectiva de que aprender a soletrar é diferente de se apropriar da multiplicidade de sentidos no processo de domínio da leitura e escrita protagonizado pela escola.

Já o termo literacia transmídia (*transmedia literacy*) surgiu em um cenário no qual a Ecologia das Mídias enfrenta transições profundas e, conseqüentemente, o surgimento de novos letramentos. Nesse sentido, Scolari (2013) afirma que, quando se trata de mídia e comunicação, o campo da Ecologia das Mídias sofreu uma mutação do sistema tradicional para um novo ambiente, no qual as velhas mídias, como rádio, televisão, livros etc., devem competir com as novas, que são o YouTube, o X (antigo Twitter) e os dispositivos móveis, por exemplo. Isso significa que elas precisam se adaptar para sobreviver.

Tais considerações são importantes para compreender a definição de literacia transmídia como um conjunto de habilidades, valores, sensibilidades e estratégias de aprendizagem ou compartilhamento, considerando as novas culturas participativas, que estão inseridas no novo contexto da mídia. Enquanto a literacia tradicional é centrada no livro, essa literacia coloca as

redes digitais e as experiências interativas de mídia no centro de sua experiência analítica e prática (Scolari, 2018).

A *transmedia literacy* considera, pois, o sujeito como um prosumidor (*prosumer*) — termo que engloba o consumo e a produção de conteúdo (Scolari, 2016) — e o professor um facilitador do conhecimento, em um processo de aprendizagem colaborativa. Scolari (2018) afirma que, quando se trata de espaços de aprendizagem, a alfabetização tradicional tem a escola como ambiente, enquanto as habilidades de *transmedia literacy* são desenvolvidas fora da escola, como o espaço *online*.

Diante da similaridade dos conceitos aqui mencionados e, como já explorado por outros autores, McLuhan estava preocupado com a *media literacy*. No entanto, Kuskis (2015) esclarece que tais estudos ignoram as ideias de McLuhan. Também chama a atenção para o fato de que, mesmo durante a celebração de seu centenário, em 2011, a esse respeito nada foi mencionado ao longo dos eventos. Kuskis diz que um porta-voz canadense justificou o fato afirmando que seu foco “estava no desenvolvimento de recursos de alfabetização digital de mídia K-12⁸⁵ para salas de aula e recursos para os pais” (Kuskis, 2015, p. 4, tradução nossa).⁸⁶ Dessa forma, eles não se concentraram na teoria de McLuhan, mas em seus conceitos-chave para o tema. No entanto, não concordamos com esse argumento. Usando as próprias palavras de McLuhan: devemos considerar o “fundo” ao analisar a “figura” (McLuhan, M.; Hutchon; McLuhan, E., 1977). Ou seja, para usar os conceitos-chave de McLuhan, como dito pelo mencionado porta-voz, eles inevitavelmente tiveram que considerar como e por que esses conceitos foram estabelecidos, para que pudessem avaliar adequadamente sua aplicabilidade. Portanto, não há razão para omitir o nome de McLuhan ao falar sobre *media literacy*.

Conforme explorado por Berger *et al.* (2019, p. 86), a *media literacy* seria enriquecida pela incorporação dos *insights* de Marshall McLuhan: 1) a ideia de que os efeitos da mídia que são independentes de seu conteúdo e de sua função pretendida são subliminares e 2) que a noção de mídia inclui não apenas os meios de comunicação, mas também todas as formas de tecnologia, ferramentas e artefatos humanos. Os autores definem essa abordagem como “*mediacy*”, que, segundo eles, enriquece a tradicional.

Ao exemplificar sua posição, Berger *et al.* afirmam que o primeiro *insight* se refere ao famoso aforismo de McLuhan “o meio é a mensagem” (McLuhan, 1964, p. 7), o que significa

⁸⁵ K-12 é um termo usado na educação de países como Estados Unidos e Canadá. É uma forma abreviada para as séries escolares jardim de infância, em inglês *kindergarten* (K), e 1ª à 12ª série (1-12).

⁸⁶ No original: was on developing k-12# media digital literacy resources for classrooms and home resources for parents.

que os efeitos subliminares afetam as pessoas independentemente das informações transmitidas. De acordo com os estudiosos, McLuhan descreveu sua declaração dizendo que “a mensagem de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, ritmo ou padrão que ela introduz nos assuntos humanos” (McLuhan, 1964, p. 24). Os jovens não estão cientes do “[...] efeito subliminar que essas mídias têm na maneira como vivem suas vidas. Como resultado, em vez de eles controlarem as mídias sociais digitais, as mídias sociais digitais os controlam. Muitos se tornaram viciados nesses aplicativos e em seus *smartphones* pelos quais acessam esses aplicativos” (Berger *et al.*, 2019, p. 86).

O segundo *insight* significa que todos os artefatos humanos e todas as formas de tecnologia são mídias. É por isso que não se pode limitar a noção de “meio” apenas aos meios de comunicação. Tecnologia e meio são equivalentes. “*Media literacy*, como é comumente praticada, limita-se aos meios de comunicação. Nós [os autores] acreditamos que, por mais importante que seja entender os efeitos dos meios de comunicação, também é fundamental que estejamos cientes dos impactos de todas as formas de tecnologia” (Berger *et al.*, 2019, p. 87). Berger *et al.* (2019) afirmam que o termo *mediacy* significa alfabetização sobre alfabetização. Em outras palavras: é meta-alfabetização, o que significa que opera não apenas com significados, mas também com intenções.

Essa extensão do campo da *media literacy*, analisada por Berger, Miroshnichenko, Logan e Ringel (2019), também é explorada pela Fundação McLuhan (mcluhanfoundation.org), que é uma comunidade digital de acadêmicos que desejam incluir o impacto da tecnologia e da mídia digital no século XXI no campo da *media literacy*, ajudando as pessoas a saber o que está acontecendo na área e o que outros estudiosos estão fazendo. Ela segue a investigação de McLuhan de que “o meio é a mensagem”, indo além da análise do conteúdo. A comunidade reúne educadores, pesquisadores, líderes da indústria e estudantes para explorar novas maneiras de capacitar os jovens com uma perspectiva crítica sobre as mídias digitais.

Andrew McLuhan (2021), em uma perspectiva semelhante, argumenta que o trabalho de Marshall McLuhan não se encaixa na estrutura convencional de *media literacy* porque vai além dela. Ele acredita que a ausência de seu avô nos estudos desse campo se deve ao fato de que, talvez, os acadêmicos não tenham certeza de como encaixá-lo (já que não se encaixa de forma alguma, segundo ele). Ele chama o trabalho de seu avô de “*Macro Media Literacy*”. No entanto, Andrew McLuhan afirma que *Mechanical Bride: Folklore of Industrial Man* (1951), uma das primeiras obras publicadas de Marshall, também se preocupava com os “conteúdos” da mídia, que é um dos principais focos da *media literacy*.

O conceito de *Macro Media Literacy* se tornou a base para um livro editado por Lars C. Grabbe, Andrew McLuhan e Tobias Held, chamado *Beyond Media Literacy* (2023), que contém ensaios de acadêmicos de todo o mundo. Um tópico discutido por Katherine G. Fry, em um dos capítulos, é que a *media literacy* e a Ecologia das Mídias se desenvolveram como dois campos distintos.

Tradicionalmente, eles vêm de setores educacionais muito diferentes e abraçaram objetivos diferentes. A literacia midiática tem raízes na educação, mas também se desenvolveu dentro dos estudos de mídia e cresceu internacionalmente com o objetivo de ensinar, principalmente, mas não exclusivamente, jovens em idade escolar (ensino fundamental e médio) a analisar criticamente e interagir com o conteúdo midiático e, mais recentemente, com as tecnologias de mídia, para que se tornem cidadãos empoderados em uma democracia (Fry, 2023, p. 36, tradução nossa).⁸⁷

Resumidamente, Ecologia das Mídias é o estudo das mídias como ambientes. Seu objetivo é entender como a mídia nos força a agir como agimos. E, como explicado por McLuhan, em sua entrevista para a revista *Playboy* (1969), muitas pessoas não conseguem “entender a mídia” porque não entendem o conceito de “mídia”, que inclui qualquer tecnologia que estenda o corpo humano e nossos sentidos, indo de nossas vestimentas a computadores. Como Fry (2023) afirma, a comunidade de Ecologia das Mídias é menor do que a comunidade de *media literacy*, mas oferece uma estrutura importante para ela (e vice-versa).

Em entendimento que considera o contexto econômico, social e cultural brasileiro, como vem sendo explorado neste capítulo, argumentamos que McLuhan também tinha pontos de vista comumente atribuídos a educadores. Alguns professores até lhe enviavam cartas, contando sobre suas experiências em sala de aula, mesmo que não envolvessem a mídia eletrônica.⁸⁸ Um desses professores encaminhou a McLuhan um livro de poemas escritos por alunos do 6º ano do ensino fundamental, após uma experiência de ficar o dia todo em silêncio. Esse é um exemplo claro de atividade baseada em métodos de educação, por ser, principalmente, uma construção colaborativa de um meio comunicativo produzido por estudantes, a partir de relações horizontais, usando os recursos que estavam disponíveis.

Já que estamos traçando paralelos entre Marshall McLuhan e Paulo Freire e refletindo a respeito da potencialidade de suas ideias, é necessário destacar que, ao contrário do que alguns

⁸⁷ No original: Traditionally they come from very different educational sectors and have embraced different goals. Media Literacy has roots in education, but has also developed within media studies, and has grown internationally with the goal to teach mostly, but not exclusively, primary and secondary school-age young people how to critically examine and engage with media content and, more recently, with media technologies, so they can become empowered citizens in Democracy.

⁸⁸ Cartas disponíveis na *Library and Archives Canada* (LAC), em Ottawa, mediante solicitação de acesso.

brasileiros pensam, Freire não rejeitava a tecnologia. Pelo contrário, ele estava em busca de melhores soluções para processos de aprendizagem interativos e, como mencionado anteriormente neste capítulo, também estava preocupado com o novo tipo de letramento que as pessoas devem adquirir para entender as mensagens da TV e de outras mídias. Durante o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), ele chegou a desenvolver um programa de educação de base por meio de rádios escolares.

Sendo a Educomunicação um campo de mediações, é natural que se conecte a áreas afins, conforme os objetivos do projeto. Como não há conflito de interesses entre os autores com os quais nos propomos a trabalhar, suas ideias podem ser integradas em iniciativas voltadas à educação midiática. Essas ações incluem a expressão comunicativa e criativa dos estudantes, a leitura crítica da mídia, o protagonismo participativo e o uso de mediações tecnológicas, especialmente em regiões periféricas.

Como abordado anteriormente, McLuhan definiu o termo “tecnologia” de forma ampla — como qualquer “extensão dos seres humanos”. Ele estava interessado, principalmente, nas eventuais (e inevitáveis) implicações culturais de uma nova tecnologia. Nesse sentido, é fundamental ressaltar que os processos educacionais não precisam de nenhuma tecnologia eletrônica ou digital para ocorrer. Eles fazem uso de qualquer artefato disponível para comunicar e possibilitar que o processo de aprendizagem aconteça, variando de um jornal a uma cesta, por exemplo. O canadense usa a palavra “mídia” e “tecnologia” como sinônimos.

A ilustração da “cesta” é um exemplo real de um artefato utilizado em um projeto educacional, chamado *Vídeo Cartas Tapajós-Arapiuns*, que ocorreu nas aldeias da região do Tapajós-Arapiuns e Planalto (Amazônia, Brasil).⁸⁹ O objetivo do projeto era fortalecer a comunicação entre indígenas de diferentes aldeias por meio de “vídeo-cartas” e fortalecer a cultura, a luta e a autonomia da voz indígena. Os vídeos foram produzidos pelos próprios indígenas com a ajuda de voluntários profissionais. O processo envolveu experimentação com gêneros documentais e ficcionais, usando equipamentos acessíveis, como celulares ou qualquer tipo de artefato do cotidiano dos indígenas. Ao final do projeto, após conhecerem o processo de construção de suas narrativas, eles declararam que adquiriram pensamento crítico sobre mensagens de TV e redes sociais digitais.

Dessa forma, a iniciativa supracitada reforça o argumento de que McLuhan também deve ser incluído nas referências da Educomunicação, pois já segue a ideia do uso de quaisquer

⁸⁹ Uma visão geral do projeto pode ser acessada em: <https://www.youtube.com/@videocartastapajos8570/about>

“extensões do homem” para se comunicar e criar mensagens significativas. No exemplo acima, o envolvimento com a educação midiática se deu por meio de processos educacionais, uma vez que foi um processo de aprendizagem no qual tanto os educadores quanto os educandos aprenderam algo um com o outro. Esse é um pensamento freiriano, centrado na ideia de que a tarefa do educador é problematizar, com o aluno, o conteúdo que está presente em sua vida cotidiana.

Bastante difundida no Brasil por estudiosos como Gilka Girardello e Monica Fantin, outra iniciativa que tem como base os estudos de David Buckingham é o projeto EducaMídia, do Instituto Palavra Aberta, a partir de *know-how* sistematizado e levado em conta em contextos europeus e norte-americanos para o contexto latino-americano. No material, a Educação Midiática é definida não como uma disciplina escolar isolada, mas como uma ferramenta para a formação de cidadãos livres e aptos a exercerem sua cidadania. Além disso, considera a exclusão social causada pelas desigualdades das classes sociais menos favorecidas em nosso país. Nesse sentido, tendo em vista as conexões propostas neste trabalho, vale destacar que a vertente educacional para uma educação midiática tem sido bastante disseminada, sobretudo em ações de apoio entre ABPEducom e o Instituto Palavra Aberta.

No Brasil, entre a literatura produzida sobre o assunto, algumas produções acadêmicas sobre educação midiática levam em consideração os estudos de Paulo Freire. Seu trabalho na década de 1960 fez do diálogo entre comunicação e educação uma das marcas registradas da produção e da reflexão acadêmica latino-americana. Assim, o que atualmente é defendido como educação midiática está em convergência com os pensamentos de Paulo Freire, pois ele também entende a comunicação como um direito das crianças e dos jovens, sem o qual não é possível desenvolver habilidades essenciais para viver na sociedade do século XXI: ler informações de forma reflexiva, produzir conteúdo responsável e participar ativamente na sociedade envolvendo sujeitos de seu meio social nas atividades (Ferreira, 2021).

Desse modo, a educação midiática incentiva que educadores estimulem estudantes a explorar as mídias para ler criticamente o mundo, apropriando-se delas para se expressar e não apenas para sistematizar as informações que perpassam seu cotidiano, para que sejam capazes de colocar seus conhecimentos a serviço da comunidade (Ferreira, 2021). Finalizamos este capítulo enfatizando que não temos a pretensão de ignorar as construções teóricas e os estudos práticos já desenvolvidos que abarcam a temática, já que, como afirma Soares (2014, p. 24), “o progresso de uns favorece o sucesso dos demais”. O propósito é, pois, explorar novas possibilidades que contemplem o contexto brasileiro, ampliando, assim, a diversidade de

propostas teórico-metodológicas que possam ser adaptadas e colocadas em prática. Uma proposta prática sobre a teoria traçada até então foi desenvolvida e testada no capítulo 6.

5 QUANDO A ACADEMIA SE UNE À SOCIEDADE

Para Freire, a educação é sempre um ato político. Nessa perspectiva, Gadotti (1979, p. 15) afirma que, “[...] se a educação, notadamente, a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política”. A partir desses apontamentos, cabe-nos destacar que a utilização dos conceitos de Paulo Freire em uma tese desenvolvida em um programa de pós-graduação em Comunicação, em um primeiro momento, pode parecer fora do eixo para aqueles que não conhecem o trabalho do educador, já que ele foi e segue sendo, mais comumente, referência em estudos das áreas de Educação e Letras, por exemplo. Na verdade, Freire sempre falou de questões ligadas à Comunicação, como já mencionado no capítulo anterior. É preciso, porém, que as ideias do pedagogo sejam ainda mais aprofundadas e exploradas na área da Comunicação, tendo em vista o potencial da união de aspectos político-sociais a questões relacionadas a aptidões e habilidades, com os distintos tipos de tecnologias.

Nesse sentido, acionamos um ponto-chave presente em Freire: o processo de conscientização do educando, a partir não apenas de reflexão do educador sobre a realidade em questão, mas também da ação para colaborar com a mudança dessa realidade. Sendo assim, ressaltamos o compromisso social que a Academia tem com a sociedade. Segundo Freire (2022), quanto mais os profissionais se capacitam e, nesse percurso, fazem uso de patrimônio e de referências culturais, maior é a responsabilidade com os cidadãos. Nesse sentido, a suposta neutralidade do pesquisador frente ao mundo evidenciaria apenas o medo existente em revelar seu compromisso. Não estamos afirmando que o pesquisador terá soluções milagrosas ou deva supor que apenas a Academia tem algo a oferecer e nada a aprender, mas deve, sim, estar ciente do contexto histórico-social no qual se encontra e de sua condição privilegiada.

Se, numa sociedade preponderantemente alienada, o profissional, pela natureza mesma da sociedade hierarquicamente estruturada, é um privilegiado, numa sociedade que se está abrindo, o profissional é um comprometido ou deve sê-lo. Fugir da concretização deste compromisso é não só negar-se a si mesmo como negar o projeto nacional (Freire, 2022, p. 32).

Considerando tais apontamentos, a partir da teoria apresentada anteriormente, esta tese baseia-se na articulação entre pesquisa, ensino e extensão, sendo a extensão registrada como projeto intitulado “Clube de Leitura Audiovisual”, pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora (PROEX/UFJF) — unidade responsável por promover a articulação entre o ensino, a pesquisa e as demandas da sociedade, em um exercício de

contribuição mútua. Além disso, a pesquisa está englobada em outro projeto de extensão do PPGCOM/UFJF, intitulado: “Comunicação e Sociedade: ações de educação midiática e combate à desinformação”. Destacamos o potencial que essa articulação tem de gerar instrumentos de discussão e de ação sobre o papel social da Universidade, principalmente em territórios marcados pela exclusão social.

O projeto de extensão “Clube de Leitura Audiovisual” é coordenado pelos professores Claudia de Albuquerque Thomé, orientadora desta tese, e Marco Aurelio Reis e conta com dois bolsistas voluntários, doutorandos do PPGCOM: Ana Carolina Campos de Oliveira e Elias Rodrigo de Arruda. A extensão apresenta uma proposta com iniciativas não apenas na cidade de Cataguases, mas também de Juiz de Fora, em processos de intercâmbio, trocas de conhecimento e interações sociais entre os envolvidos nas duas cidades mineiras.

Em Juiz de Fora, com o intuito de abranger o conhecimento de mídia, de jornalismo, e de audiovisualidades nas escolas públicas, o Clube de Leitura Audiovisual propõe que os estudantes desenvolvam melhor o gosto pela leitura com ações diversas, inclusive no WhatsApp. Essas ações de pesquisa-extensão têm fornecido material para uma série de publicações científicas. Destacamos a intitulada *Tecnologia acessível para prática de leitura em sala de aula*, a ser publicada em coletânea organizada pelo grupo “Narrativas Midiáticas e dialogias”, em 2025, em que fornecemos um detalhamento das práticas realizadas no contexto de Juiz de Fora.

Tendo em conta as condições e a vigência contidas no PPGCOM-UFJF, esta tese é ancorada nos três eixos principais estabelecidos pelo programa como metas: competência midiática, cidadania e desenvolvimento regional. Sendo assim, não apenas reflete o escopo do programa, mas também está em consonância com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Agenda 2030 da ONU⁹⁰, mais especificamente o 4, relacionado à educação de qualidade, que visa “garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizado ao longo da vida”. Esse objetivo reconhece a educação como um direito humano fundamental.

Além disso, em adição ao desenvolvimento regional, um dos pilares do PPGCOM/UFJF, salientamos o caráter nacional e internacional desta pesquisa, já que o material impresso de apoio, derivado da tese, foi enviado para bibliotecas das cinco regiões do Brasil. Exemplares físico e digital também foram encaminhados para uma das bibliotecas da University

⁹⁰ Disponível em: https://institutolici.com.br/agenda-2030-o-que-e/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw1920BhA3EiwAJT31STMEmerVReOxJBrfWMEo6dFh6FSiwOkEFRjsfxbn5i-Dc8x1t6eP_hoCtdMQAvD_BwE Acesso em: 17 jul. 2024.

of Toronto, conforme solicitação das bibliotecárias. Ademais, o material está disponível gratuitamente no *site* do grupo de pesquisa “Narrativas midiáticas e dialogias”, no *site* do “Grupo de Estudos & Pesquisas em Educomunicação”, no *site* da ABPEducom e outros espaços virtuais para uso livre por professores e pesquisadores.

Reconhecemos que a participação da sociedade civil é fundamental para o desenvolvimento sustentável de um país. Nesse sentido, para a construção do material de apoio derivado desta tese, a união entre ONGs, empresas privadas, instituições públicas e cidadãos comuns foi essencial. Sendo assim, destacamos o envolvimento do Rotaract Club de Cataguases, do Polo Audiovisual da Zona da Mata de Minas Gerais⁹¹, da Editora Rocco e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Além disso, enfatizamos o apoio do poder público, em todo o processo desta tese, por meio dos entes federativos nos âmbitos federal, estadual e municipal. No âmbito federal, a partir da concessão de bolsas Capes, tanto de pós-graduação quanto de doutorado sanduíche no exterior, proporcionando vínculo institucional com a St. Michael’s College, na University of Toronto; no âmbito estadual, a partir da concessão da bolsa advinda do Programa Institucional de Apoio à Extensão – PAEx/UEMG; e no âmbito municipal, a partir de concessão de financiamentos para a propagação de materiais finais desta pesquisa, oriundos de recursos da Lei Complementar n.º 195, de 8 de julho de 2022 (também chamada de Lei Paulo Gustavo) e da Política Nacional Aldir Blanc de Fomento à Cultura, no município de Cataguases-MG, nos termos do art. 5º, da Lei Federal n.º 14.399, de 8 de julho de 2022.

O detalhamento do envolvimento de cada órgão e instituição mencionados acima será apresentado no capítulo seguinte desta tese. Neste momento, cabe destacar, ainda, a iniciativa desenvolvida em 2020, intitulada “Oficinas informativas sobre a covid-19: ação educacional de prevenção e contra *fake news* durante a pandemia”⁹², projeto de extensão que tinha como foco atingir, principalmente, estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, a partir de envio de conteúdo educativo pelos portais específicos das escolas participantes da ação, pelo

⁹¹ O Polo Audiovisual da Zona da Mata de Minas Gerais foi criado a partir de mobilizações estabelecidas entre empresas, governos municipal, estadual e federal, universidades, fundações, artistas e intelectuais. Desde então, promove oficinas, cursos e ações de intercâmbio no Brasil e no exterior, voltados para a qualificação técnica e artística de cidadãos da região. Essa profissionalização de agentes locais tem atraído realizadores de todo o país e já resultou na produção de longas e curtas-metragens, ficção, documentários, animações, videocliques musicais, produções para TV, *internet* e mídias digitais. Além desses, estão entre suas atividades, festivais, fóruns e arenas de debate, em ambientes que favorecem o intercâmbio de experiências e a interlocução entre profissionais do audiovisual, estudantes, educadores e gestores. Maiores informações em: <http://www.poloaudiovisual.org.br/>

⁹² As oficinas podem ser acessadas em:

https://www.youtube.com/playlist?list=PLDxuL8l_J5TXSc9Yn6FoE6cQ_zIYWpS2P . Acesso em: 17 jul. 2024.

WhatsApp dos grupos de estudo e pelo *link* do conteúdo audiovisual no YouTube. As oficinas receberam Menção Honrosa de Ações de Extensão no Combate e Enfrentamento da Covid-19, da VI Mostra de Ações de Extensão, e IV Congresso de Extensão da UFJF, além de terem fornecido pistas que constituíram um dos primeiros passos de elaboração desta tese.

É evidente que a Universidade é, além de um ambiente de saberes, um local de convivência social, desenvolvimento humano e científico, cujo objetivo central é formar profissionais e cidadãos capacitados e comprometidos com o avanço da ciência em favor da sociedade. Nesse sentido, essa articulação permite que haja uma junção entre os saberes adquiridos durante a produção de conhecimento científico e o saber popular específico advindo das interações em comunidade e em prol de questões sociais. Logo, a conjuntura teórica projetada nesta tese foi elaborada para a possibilidade de uma real aplicabilidade na sociedade.

A partir desses apontamentos, neste capítulo, forneceremos um panorama sobre o método utilizado que proporcionou o elo entre Academia e sociedade: a pesquisa participante — procedimento compreendido como uma atividade com alto grau de envolvimento do pesquisador. Além disso, abordaremos os entornos desse método, como a importância da ética em atividades de pesquisa que envolvem seres humanos e a relevância do diário de campo durante toda pesquisa.

Finalizamos este capítulo explanando as experiências de campo desenvolvidas antes da iniciação do clube de leitura audiovisual e, conseqüentemente, o percurso metodológico que auxiliou na formulação do problema de pesquisa.

5.1 UM PANORAMA SOBRE A PESQUISA PARTICIPANTE

Segundo Michèle Petit (2013), um dos fatores que distingue as categorias sociais são os horizontes. Sujeitos de uma mesma geração, mas em camadas sociais distintas, não vislumbram as mesmas possibilidades. Mesmo que a antropóloga francesa não esteja se referindo especificamente ao Brasil em sua afirmação, os dados do contexto brasileiro não nos deixam mentir com relação às oportunidades em nosso país.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023, quase 400 mil crianças e jovens de 6 a 14 anos não estavam frequentando a escola, e 9 milhões de estudantes não terminaram o Ensino Médio. Dos jovens que desistiram de estudar, 71,6% são pretos ou pardos e 27,4% são brancos. Entre as razões para o abandono, 41,7% dos jovens de 14 a 29 anos afirmaram ser por necessidade de trabalhar. Na sequência, está a falta de interesse nos estudos, com 23,5%. Entre

as mulheres, o trabalho é o maior motivo, com 25,5%, mas a gravidez aparece em segundo lugar, com 23,1%.

Esses não são os únicos dados que representam o caminho que é preciso percorrer para uma educação básica completa e de qualidade. Em adição, diversos fatores influenciam a perspectiva e o anseio de desenvolvimento pessoal e profissional dos brasileiros. Identificar e expor essas informações não é o bastante e não funciona como um agente de mudanças. Sendo assim, atuar em processos de contribuição para a minimização do problema é papel de todos e um compromisso cidadão perante o nosso país. A escolha para os métodos da ação é o primeiro passo para um movimento de mudança. Nesse sentido, propomos um olhar atento à pesquisa participante e às suas características.

A pesquisa participante possui estreitas relações com os trabalhos de Freire, no sentido da emancipação dos sujeitos e da garantia de que os resultados retornem aos grupos pesquisados para serem usados em seu benefício, extrapolando, dessa forma, os muros das universidades e chegando às classes menos favorecidas. Além disso, suas bases partem do pressuposto de que apenas a denúncia não colabora com a solução do problema, mas, sim, a ação perante tal situação, criando, por exemplo, alternativas comunicacionais nas classes populares. Segundo Peruzzo (2005, p. 125), “a pesquisa participante consiste na inserção do pesquisador no ambiente natural de ocorrência do fenômeno com a situação investigada”. Há uma união entre teoria e prática e entre reflexão e ação. Abrigando uma extensa quantidade de produções a seu respeito, é comumente utilizada em pesquisas qualitativas em ciências humanas, em diversas linhas teórico-metodológicas que se distinguem.

Nas palavras de Freire (1977), em processos de construção de conhecimento, é possível não apenas captar a realidade criticamente, mas, da mesma forma, atuar de maneira crítica sobre ela. Ou seja, significa colocar os instrumentos da pesquisa a serviço da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso sugere que a presença do pesquisador no contexto investigado resulta em uma via de mão dupla, já que, à medida que participa da pesquisa como sujeito ativo, se educa e se organiza — um processo de construção coletiva de saberes, a partir de processos de ruptura da hegemonia do saber científico perante outros saberes.

Apoiando-se nas matrizes etnográficas, a pesquisa participante focaliza a política e a ética da pesquisa de campo como diálogo de identidades/alteridades, abrigando o plural e o diverso. Afirmamos sua relação com a etnografia tendo em vista, principalmente, o que descreve Braga (2008, p. 88) sobre o saber etnográfico. Segundo a autora, “a condição que possibilita o ofício do/a etnógrafo/a é a imersão e a experiência da efetiva participação no ambiente pesquisado. Esse ofício inclui participar, observar, descrever: categorias que formam

a unidade do fazer etnográfico”. Braga (2008, p. 87-88) também afirma que, “em termos metodológicos, a etnografia se funda na noção de observação participante, visto ser impossível, em situações face a face, uma observação não participante”.

Nesse sentido, Peruzzo (2003) distingue a pesquisa participante da observação participante. Esta última diz respeito a trabalhos que, embora mantenham uma proximidade com o grupo, não refletem um envolvimento do pesquisador, apenas observações. Já na pesquisa-ação, há um fazer que inclui definições do projeto de pesquisa e sua realização pela comunidade. Todos esses tipos, até então citados, são modalidades de pesquisa participante, segundo a autora. Levando isso em consideração, esta tese caracteriza a pesquisa participante pelo envolvimento da pesquisadora com a escola e pela ação direcionada à instituição de ensino. Mesmo que a escola não tenha definido os objetivos iniciais da pesquisa, suas demandas foram ouvidas, consideradas, e estratégias foram traçadas em conjunto com a comunidade escolar, em movimentos de escuta constante.

Nessa interação, o exercício fundamental de reflexão dos pontos específicos possui ligação com os preceitos de Freire (1977). Segundo o autor, para que a problematização ocorra, é necessário que haja um compromisso pessoal do sujeito, já que não há forma de permanecer “como mero espectador da problematização” (Freire, 1977, p. 82). Além disso, na pesquisa participante, o pesquisador acompanha e vive as atividades da pesquisa, interagindo como membro. Destacamos que tal característica metodológica alinha-se com a estruturação tanto da pesquisa elaborada nesta tese quanto do próprio formato de clubes de leitura.

Vale ressaltar que o pesquisador pode ter a liberdade de elaborar e desenvolver, juntamente com o grupo, uma proposta de investigação. Na verdade, é necessário proporcionar um ambiente dialógico, que ocasione um rompimento do caráter autoritário que a presença do pesquisador pode sugerir, evitando a redução dos sujeitos “a meros objetivos de sua ação” (Freire, 1977, p. 41). Sendo assim, o caráter dialógico da pesquisa participante ampara um fazer científico mais horizontal, com interações que possibilitam uma potente união entre cientistas e comunidades.

Para Freire (1977, p. 43), “ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade”. Ou seja, a comunicação dialógica, seja em contexto de conhecimento científico, técnico ou popular, é imprescindível para a “[...] problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (Freire, 1977, p. 52). É, portanto, inevitável pensarmos nos aforismos de McLuhan ao abordarmos o termo “sloganizar”, usado por Freire. Afinal, “o meio é a

mensagem” e o “usuário é o conteúdo” são, de certa forma, como slogans: sentenças que, em poucas palavras, explicitam um conceito. Porém, ao afirmar que ser dialógico é não sloganizar, Freire se refere à postura ética que o educador deve assumir frente a seus educandos e ao conhecimento prévio que já possuem, ou seja, uma postura oposta à da educação bancária, na qual o professor “faz depósitos” em seus alunos.

No mesmo sentido, as *one-liners* de McLuhan possuem uma intenção provocativa e de estímulo ao cérebro dos sujeitos. Elas foram criadas com o intuito de aguçar o ato de exploração e observações inteligentes que são, ao mesmo tempo, engraçadas. Afinal, ao afirmar que “o meio é a mensagem”, ele não estava negando que o conteúdo fosse a mensagem, mas, como isso era óbvio e porque queria chocar seus alunos e leitores, optou por fazê-los pensar (Braga; Logan, [20--]). Os aforismos são provocativos e podem ser interpretados de mais de uma maneira. Para Braga e Logan ([20--]), um ponto de vista amarra os sujeitos a uma única perspectiva e limita a riqueza dos *insights* que se pode desenvolver. A partir dessa reflexão, entendemos a importância da comunicação dialógica articulada a estímulos reflexivos.

Por isso, o processo do fazer científico dialógico, por vezes, carece de um relato dos resultados e dos processos redigidos em primeira pessoa do singular, com o objetivo de expressar a relação direta e intensa da experiência pessoal do pesquisador com os sujeitos da pesquisa — uma linguagem comumente não utilizada em textos acadêmicos. O relato na primeira pessoa do plural acaba por transmitir uma impessoalidade e reflete um distanciamento entre o objeto estudado e o pesquisador.

Sendo assim, dando início a um dos trechos que, nesta tese, serão redigidos na primeira pessoa do singular — portanto, de modo pessoal —, destaco a potência de interações de pesquisadores com jovens estudantes que não estão habituados a nenhuma vivência relacionada à produção e/ou à disseminação de conhecimento científico. Nenhum dos objetivos estabelecidos nesta investigação está diretamente vinculado à divulgação científica em ambientes estudantis, porém, não há como negar que minha presença no ambiente escolar acarretou curiosidade e interesse dos estudantes.

Durante distintos momentos, tive que explicar o fazer científico e aclarar que a ciência não está apenas vinculada à saúde ou à biologia, considerando que, no conhecimento popular, a figura do cientista é comumente atrelada a aparelhos como telescópios e microscópios. Entre esses momentos, destaco o primeiro contato que tive com os estudantes, em que ocorreu a necessidade primordial de explicar quem sou e o que iria fazer ali durante os próximos meses. Além disso, ao explicar sobre o propósito e a importância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os estudantes foram apresentados a um documento que, entre seus

objetivos, explica como os dados coletados ao longo da investigação são armazenados e tratados.

Além disso, durante diversas ocasiões nos encontros do clube e em conversas pelos corredores, os estudantes mostraram interesse em seguir os estudos e fazerem algo similar ao que eu estava fazendo. Sendo assim, tanto a professora responsável pela disciplina na qual o clube aconteceu quanto a direção da escola solicitaram um bate-papo sobre esse tipo de atividade. Entre os tópicos, estavam a importância das pesquisas feitas em nosso país e como o acesso ao ensino superior público é uma possibilidade real, além da demonstração da amplitude da ciência e da tecnologia e sua aplicabilidade na sociedade. Esse tipo de interação pode despertar vocações, proporcionar momentos de aproximação da figura de um cientista à realidade dos estudantes e de introduzir a universidade e suas potencialidades.

Finalizamos, por ora, este breve trecho redigido em primeira pessoa do singular, porém, ressaltamos a necessidade da inserção desses relatos neste momento. Esses fatos exprimem as características da pesquisa participante e a associação do afeto ao fazer educomunicativo, além da importância do diário de campo para a redação do texto desta tese.

5.1.1 A potencialidade do diário de campo

Ferramenta comumente atrelada à pesquisa participante, o diário de campo teve uma participação constante nesta pesquisa. Utilizado desde a primeira semana no ambiente escolar, além de trazer suportes para as definições do formato do clube, favoreceu a análise dos dados, a partir de anotações de observações cotidianas ao longo das atividades desenvolvidas.

Para Travancas (2005), o diário de campo ou caderno de campo possui a função fundamental de possibilitar que o pesquisador anote questões que o levaram a escolher aquele grupo de sujeitos e as peculiaridades que vão surgindo durante o período investigativo. Além disso, ele permite o registro de perguntas inesperadas, que podem ser úteis para a elaboração de material para a entrevista, além de indicar considerações relevantes, que podem ocorrer no percurso da implementação da ação, auxiliando na mudança de estratégias, caso seja necessário. Para esta pesquisa, o diário de campo foi preenchido em todos os 71 dias de contato com a comunidade escolar.

Um bom exemplo de uso do diário de campo é o que foi feito por Célestin Freinet. Ele criou uma rotina de anotações diárias sobre os acontecimentos durante sua prática educativa. O pedagogo francês anotava todos os dias o que ouvia dos estudantes durante as aulas, registrando suas dificuldades e seus sucessos, descobrindo, dessa forma, o universo das individualidades

de cada educando (Freinet, 1973). Assim como fez Freinet, durante esta investigação, os relatos diários, as conversas de corredor e as confidências pessoais foram anotados/relatados no diário de campo. A partir desses dados, foi possível, ainda, retomar as informações inseridas no princípio da inserção da pesquisadora no ambiente escolar e acompanhar a evolução dos estudantes com relação ao andamento da construção do clube de leitura audiovisual e da confiança depositada nesta pesquisadora — um processo de conquistas e afetos.

Ademais, as informações contidas nesse registro descritivo foram usadas nos debates do clube, em momentos oportunos, a partir da seleção de vivências específicas que possuíam algum elo com a temática debatida. Esse processo possibilitou a autorreflexão e contribuiu para o entendimento da conexão da obra literária com o cotidiano. Além disso, tornou-se uma maneira interessante de exibição dos resultados e de *feedback* aos interlocutores do estudo.

Com relação à sua utilização para coleta e análise de dados, o diário de campo possibilitou a anotação de possíveis perguntas para compor as entrevistas, diante das vivências e a partir das percepções e das interpretações cotidianas da pesquisadora.

5.1.2 Ética e afeto: há uma neutralidade em todo o fazer científico?

Na realização de pesquisas acadêmicas, principalmente em territórios marcados pela desigualdade, é imprescindível o compromisso ético-político com a atividade desenvolvida. Dessa forma, são necessários o exercício da compreensão dos sentidos e dos significados do outro; a escuta das falas; o respeito aos distintos modos de viver dos envolvidos, além da reflexão e da responsabilidade com o texto acadêmico redigido ao final do processo — um exercício ético que acaba colocando à prova a escolha dos métodos da pesquisa e, até mesmo, a própria conduta do pesquisador.

Neste estudo, a ética está em duas instâncias: na prática da ciência em si e, ao mesmo tempo, na natureza da prática educativa em que a pesquisadora está envolvida. Como seres inacabados e conscientes de sua autoconstrução, os seres humanos se revelam como indivíduos dotados de opções e de decisão. “Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. É exatamente porque nos tornamos éticos que se criou para nós a probabilidade [...] de violar a ética” (Freire, 1996b, p. 9). É necessário, pois, que o pesquisador, no exercício da ciência, busque a postura ético-política, indeclinável ao trabalho com os sujeitos da pesquisa.

Essa reflexão proposta por Freire é especialmente relevante em pesquisas qualitativas *in loco*. Especificamente na área de ciências humanas e sociais, nada do que acontece no campo

é neutro, repercutindo, de alguma forma, no pesquisador e nos sujeitos pesquisados. É fundamental deixar claro que o objetivo não é falar em nome de um grupo, mas proporcionar uma escuta sensível a partir de relatos e vivências. O pesquisador, então, deve estar ciente dos efeitos políticos e éticos de suas representações e da tradução teórica de suas interações com o sujeito da pesquisa.

Anhas, Rosa e Silva (2018), ao abordarem o tema, salientam que a afetividade é algo necessário no campo. Sendo assim, negam seu suposto caráter depreciativo, afirmando ser

[...] um instrumento científico de reflexão acerca dos fenômenos sociais, dentre eles a desigualdade e a exclusão, sem ignorar e perder o rigor metodológico e, ainda assim, ser possível a capacidade de indignação diante das mazelas produzidas na sociedade (Anhas; Rosa; Silva, 2018, p. 7).

Nesse sentido, a legitimidade do conhecimento científico produzido a partir de estudos com essas características passa necessariamente pelo reconhecimento do lugar do pesquisador, sua subjetividade e sua capacidade de afetar e ser afetado (Espinosa, 1973). Isso não significa, porém, que a ciência se torne menos rigorosa ou fragilizada, mas, ao tomar o afeto como possibilidade, acaba por humanizá-la. No entanto, esse aspecto não está isento de questionamentos quanto à validade científica. A busca por racionalidade e coerência pode se tornar um desafio, uma vez que as dinâmicas sociais exigem revisões contínuas de nossas atitudes — um processo marcado por aprimoramento constante, característica inerente aos sujeitos, que são seres em constante construção e reconstrução.

Assim, salientamos o papel ético do pesquisador que se propõe ao fazer científico com seres humanos — pesquisador que fica imerso no repertório de símbolos, histórias e culturas de determinado grupo social. Esse fator demonstra que seu posicionamento se dá a partir de escolhas que revelam sua visão de mundo e o lugar que ocupa no desenrolar da pesquisa. “Por um lado, tais escolhas contribuem com a refutação de uma suposta neutralidade [...]” (Anhas; Rosa; Silva, 2018, p. 5) e, por outro lado, reforçam a necessidade de um elo que mantenha o pesquisador vinculado aos princípios científicos. Essa eticidade está relacionada a atitudes do cientista que são, ao mesmo tempo, políticas e sensíveis: “o ato de incluir-se e sentir-se afetado dentro da pesquisa e pela pesquisa” (Moriceau, 2020, p. 35). Incorporar tais elementos no fazer científico é potência, não ausência.

Considerando o âmbito epistemológico desta pesquisa, ressaltamos que não há um fazer educacional sem afetividade. Assim sendo, as ações educacionais ganham novos sentidos ao estabelecerem laços entre os jovens, que, no momento de contato direto com o pesquisador, deixam de ser considerados apenas “sujeitos de uma pesquisa”. Dessa forma, as

interações não são mais impessoais e frias e acabam se tornando um importante elemento na construção de conhecimento e na formação cidadã. Logo, as relações baseiam-se em ser afetado e afetar. Nesse caso, ser afetado é sensibilidade e afetar é responsabilidade (Moriceau, 2020).

Além disso, destacamos que as interações pessoais não só contribuem para uma melhor compreensão da realidade na qual os jovens estão inseridos, mas também demonstram uma forma de apoio e de confiança na figura do pesquisador. Outro ponto a ser evidenciado é a preocupação desta pesquisa com a construção de uma metodologia baseada na interação, no diálogo e no afeto. Na pedagogia freiriana, “educar é um ato de amor” e, nesse sentido, resulta em respeito, autonomia e compreensão. Seguir por esse caminho significa deixar que o inesperado tenha evidência — o que exige um esforço de reflexividade constante. Seguimos a lógica de Freire de que cada grupo de educandos está imerso em contexto e realidades distintos. Ao desenvolver uma metodologia ou um plano de ação totalmente fechado antes do contato com esse grupo, acabamos ignorando suas individualidades e elaborando algo genérico. A metodologia deve, portanto, ser construída durante o processo, após deixar-se ser afetado.

Para Moriceau (2020, p. 26), as pesquisas que envolvem afeto estão relacionadas com

[...] ser tocado, ser afetado pela experiência, deixar esta experiência abalar e pôr em movimento a teoria, o que sabemos, chamando uma reflexividade política e ética e exigindo uma escrita performativa, plural, para comunicar esse movimento, essa inquietação, permitir experimentar, repensar, dar a pensar cada um e juntos.

É necessário destacar que esse contexto acaba indo na contracorrente do próprio processo acadêmico. Esse tipo de pesquisa rompe com a lógica produtivista que ocorre em diversos contextos da universidade, o famoso *publish or perish* — que prevalece na academia e que impulsiona os pesquisadores com cronogramas de produção e prazos de publicação —, já que os compromissos assumidos com o grupo não podem estar, necessariamente, em consonância com a lógica produtiva previamente demarcada na pesquisa. O pesquisador necessita respeitar o tempo dos sujeitos envolvidos e adaptar as datas estabelecidas para o estudo. Afinal, não é o grupo pesquisado que deve se adequar ao pesquisador, mas o inverso.

Este ponto merece uma pausa e uma explicação, pois as pesquisas científicas não envolvem apenas a coleta de dados. Neste momento da redação desta tese, penso que a retomada à escrita em primeira pessoa é necessária. Sem a pretensão de querer adiantar os resultados ou apresentar uma análise prévia, antes da apresentação das interações no ambiente escolar, me sinto impelida a compartilhar o afeto; a evolução no meio do caminho. Afinal, não é apenas a Academia que tem algo a oferecer à sociedade. A Academia também aprende com a sociedade, até mesmo incorporando esse aprendizado no fazer científico.

A forma como fui afetada influenciou diretamente o desenvolvimento da metodologia do clube de leitura audiovisual e minha atuação como cidadã; uma mudança pessoal de dentro para fora. Durante minha atuação na escola, com apoio financeiro institucional, tive a oportunidade de realizar duas viagens ao exterior para cumprir objetivos acadêmicos.⁹³ Essa experiência despertou a admiração dos estudantes, mas também evidenciou uma hierarquia de oportunidades. Percebi uma divisão clara, como se eu pertencesse a um mundo que, para aqueles jovens, parecia distante e inalcançável.

Nesse contexto, a parceria entre a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) não se limitou à colaboração entre duas instituições públicas e ao fortalecimento de sua produção científica. Desde o início, também teve como objetivo apresentar a universidade pública aos jovens estudantes, ampliando sua percepção sobre as oportunidades de estudo proporcionadas por e no ensino superior gratuito.

Já que a UFJF não possui *campus* na cidade de Cataguases, oferecer um contato direto com os estudantes do curso de Cinema e Animação da UEMG foi um esforço constante, que acabou extrapolando as interações específicas estabelecidas dentro do projeto do clube de leitura audiovisual. Assim, foram realizados inúmeros encontros promovendo o curso de graduação ofertado na cidade, oficinas gratuitas e a apresentação da cultura local e regional relacionada ao audiovisual, ampliando, assim, o repertório daqueles jovens. Essa parceria entre UFJF e UEMG será melhor apresentada no capítulo a seguir. Terminei esse trecho redigido em primeira pessoa afirmando que a grande proximidade e frequente alteridade exigida nesse tipo de pesquisa não deve ser confundida com julgamentos de escolhas pessoais e formas de vida.

Ao apresentar, no capítulo anterior, uma teoria que busca diálogo com dois autores enquadrados em campos distintos — Freire e McLuhan — propomos uma pesquisa que não se contenta em apresentar teorias e reflexões já estabelecidas e trabalhadas. Propomos um processo que permita alimentar a reflexividade, o questionamento, a exploração de novas ideias e a revisão de pontos de vista, partindo da afirmação de que ninguém e nenhuma mídia é neutra.

⁹³ As viagens em questão referem-se ao doutorado sanduíche na University of Toronto, proporcionado pela Capes, conforme já mencionado nesta tese, e a apresentação de minha pesquisa no *The 25th Annual Media Ecology Association Convention*, que aconteceu na Daemen University, Amherst, NY, de 6 a 9 de junho de 2024, com bolsa fornecida pelo próprio congresso.

5.2 CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DE CAMPO

Esta pesquisa científica se constitui a partir de inúmeros processos comunicacionais e afetivos, que, a partir de estratégias formativas, proporcionaram e instigaram o engajamento com o objeto de estudo da tese. Para a construção da metodologia de clube de leitura audiovisual, que será apresentada no próximo capítulo, uma série de experiências de campo prévias referentes a clubes de leitura foram realizadas e foram essenciais para a obtenção do resultado final. É indispensável pensar nessas vivências enquanto práxis, no entendimento de Freire, considerando a natureza política da educação, revelada na intencionalidade da prática educativa e a “teoria do fazer”.

Vale lembrar que a educação como práxis parte do entendimento de que os sujeitos podem transformar o mundo em que habitam. Nesse sentido, o diálogo é o caminho. Para Freire (1987, p. 38), a práxis é a “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor oprimido”. Para o educador brasileiro, ela envolve a dialogicidade, a autonomia dos indivíduos e a ação-reflexão.

Segundo Rossato (2010, p. 574), a práxis é “a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora”. Para o autor, na concepção de Freire, esse conceito indica, ainda, que nenhuma realidade se transforma em si mesma. Sem práxis, “é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 1987, p. 52).

A partir das relações sociais e das trocas estabelecidas durante as vivências em clubes de leitura, o amadurecimento da proposta e o delineamento dos objetivos foram traçados, tendo em conta não apenas as competências de análise crítica e de expressão comunicacional dos sujeitos que fizeram parte dessas experiências, mas também seu contexto social, o que resultou na compreensão da relação entre ação-reflexão e da necessidade da concretude do projeto aqui detalhado. O Quadro 2 apresenta as etapas até o processo de culminância desta pesquisa.

Quadro 2 – Experiências de campo

Período	Etapa	Atividade	Local	Público
2021-2022	Germinadora	Hogwarts, Mil Histórias	<i>Online</i>	11 - 69 anos
2022	Pré-teste	Biblioteca Azul	Escola pública estadual cataguasense	15-17 anos
2021-2023	Processo reflexivo e ativo sobre <i>expertises</i> de terceiros	<i>Drop-in Book Club; Silent book club; GOTransitReads; Walking and talking book club; Toronto Public Library; Monday Nights Seminar; Seção Reservada (online); Diálogos Literários (online)</i>	Espaços públicos (bares, bibliotecas públicas, transportes públicos, universidades; ambientes <i>online</i>)	20-70 anos
2023-2024	Desenvolvimento	Biblioteca Azul	Escola pública estadual cataguasense	15-17 anos
2024	Pós-teste	“Amoras”	Escola pública municipal cataguasense	6-10 anos
2024	Pós-teste	“O menino do Espelho”	Escola pública estadual cataguasense Educação para Jovens e Adultos (EJA)	19-35 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Primeiramente, destacamos a criação do clube de leitura *online* e gratuito “Hogwarts, Mil Histórias”⁹⁴, que contou com 731 inscritos e foi a etapa germinadora desta tese. Em parceria com o historiador Victor Menezes, doutorando em Gerontologia e pesquisador vinculado à

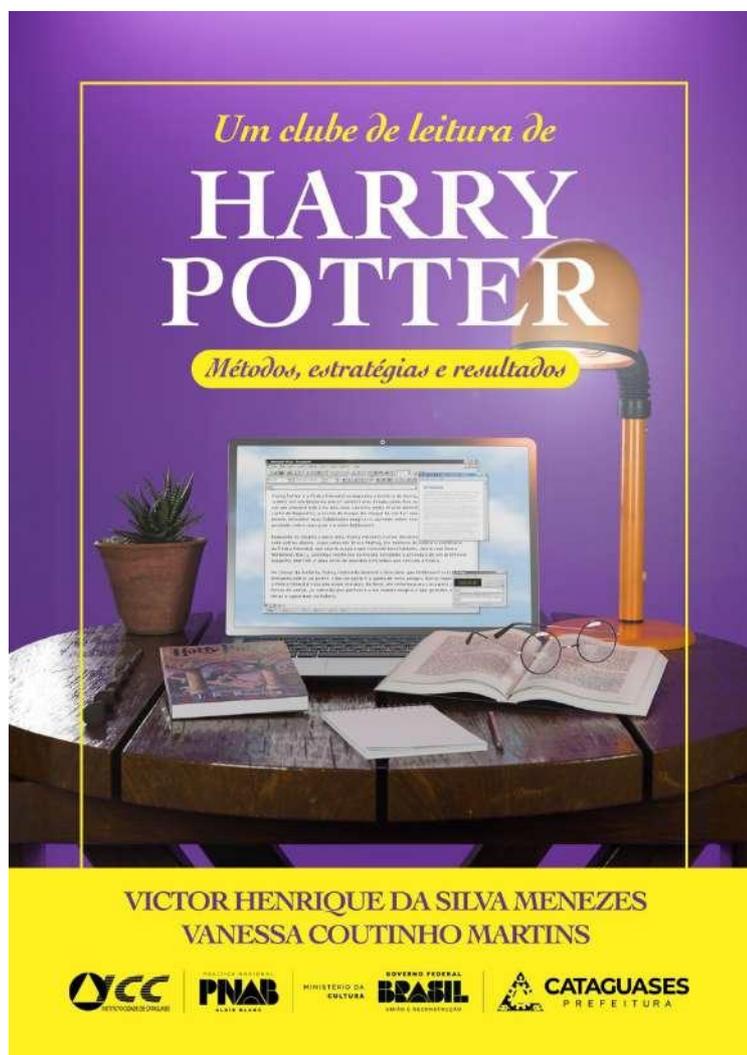
⁹⁴ O nome do clube foi criado tendo como inspiração o título de um livro frequentemente citado ao longo da saga: *o Hogwarts, uma história*.

Unicamp, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF (CAAE: 70136223.1.0000.5147), no âmbito das pesquisas do grupo “Narrativas midiáticas e dialogias” (CNPq/UFJF), enquadrado na linha “narrativas em mutação”.⁹⁵ Essa ação inicial proporcionou a elaboração de uma série de artigos que foram apresentados e publicados em congressos nacionais e internacionais, capítulos de livros internacionais e revistas acadêmicas, além de um curso de curta duração, intitulado *Harry Potter no ensino: estratégias para atividades curriculares e extracurriculares*, ministrado durante o XII Encontro Perspectivas do ensino de História, em 2021.

Entre as produções, destacamos as seguintes: *Clubes de leitura online como agentes de transformação social* (Martins; Menezes, 2024), em que uma análise sobre a mudança nos hábitos e nas formas de se realizar a leitura foi realizada; *Entre afetos e mediações* (Menezes, Martins, 2024), em que a afetividade foi analisada no clube de leitura, entendido como um espaço de mediações; e *Podcasts literários como proposta de promoção da literacia midiática* (Martins; Menezes, 2023), em que o *podcast* literário, derivado do clube e produzido com o objetivo de proporcionar o deslizamento dos debates para outros meios, foi apresentado como proposta para desenvolvimento de habilidades no âmbito da literacia midiática. Essas produções foram reunidas e reestruturadas no livro intitulado *Um clube de leitura de Harry Potter: métodos, estratégias e resultados* (Menezes; Martins, 2024), publicado com financiamento da Lei Aldir Blanc II.

⁹⁵ Live apresentando o projeto no âmbito do grupo de pesquisa “Narrativas midiáticas e dialogias” disponível em: <https://www.instagram.com/p/CRAS8w1DL1O/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

Figura 12 – Capa do livro *Um clube de leitura de Harry Potter: métodos, estratégias e resultados* (2024)



Fonte: <https://www.clubedeleituraliteristorias.com/e-books>

Além de objetivos acadêmicos para a contribuição de estudos sobre clubes de leitura e interações entre leitores no ambiente *online*, a criação do grupo também ocorreu devido ao turbulento contexto da pandemia de covid-19. Assim, os encontros do clube funcionaram como um espaço de sociabilidade, em que os participantes discutiam não apenas temáticas relacionadas às obras literárias lidas, mas também questões sobre o contexto político e social no qual os sujeitos estavam inseridos.

Com encontros mensais no Google Meet, a discussão ocorreu a partir dos sete romances de *Harry Potter*, o roteiro da peça teatral *Harry Potter e a criança amaldiçoada* e os roteiros dos dois primeiros filmes *Animais fantásticos*, todas obras da autora britânica J. K. Rowling. O clube contou com participantes de 11 a 69 anos, que debateram temas oportunos a partir das

obras de Harry Potter. Devido à quantidade de interessados, um *podcast* derivado do clube foi criado para que mais pessoas pudessem se inteirar do conteúdo debatido.⁹⁶ O clube também teve apoio da Editora Rocco, que tomou conhecimento do projeto e se interessou pelo cunho social da proposta, fornecendo livros para sorteio. Consideramos o *Hogwarts, Mil Histórias* como o projeto germinador, pois, a partir de *insights* advindos das relações do clube, o primeiro passo desta pesquisa de doutorado aconteceu, e a proposta de leitores produtores de conteúdo iniciou-se.

De modo a comprovar a viabilidade do clube de leitura audiovisual, o Biblioteca Azul, implementamos uma versão preliminar, em 2022, com um número reduzido de estudantes. Esse período foi um pré-teste e serviu para que a comunidade escolar conhecesse o trabalho da pesquisadora e se envolvesse com a proposta, além de possibilitar a identificação de empasses que justificassem uma modificação inicial no formato ou, até mesmo, nas angulações da pesquisa.

Nessa etapa, a coordenadora da escola realizou o cadastro das atividades do clube na Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). A SEE/MG atua no planejamento, na orientação e no monitoramento de atividades na educação básica. Dessa forma, o órgão responsável, por sua abrangência, pode auxiliar na propagação da proposta para outras instituições de ensino a partir da verificação de sua pertinência. Neste sentido, Dallari (2002) salienta a importância da participação das pessoas na vida comunitária, como escolas e associações de bairro. Para o autor, essa participação reflete a troca de ideias e sugestões de iniciativas. Assim, a partir desse primeiro contato, em 2022, o vínculo entre Academia e sociedade foi estabelecido.

Entre 2021 e 2023, houve algumas experiências com clubes de leitura de terceiros, a começar por clubes *online* que aconteceram em paralelo com o *Hogwarts, Mil Histórias*, a saber *Diálogos Literários* e o *Seção Reservada*. Durante o período sanduíche no Canadá, esta pesquisadora teve a oportunidade de vivenciar experiências de clubes de leitura com outros formatos e conceitos, em contexto econômico, cultural e social distinto, em localidades norte-americanas. Essas experiências proporcionaram o processo reflexivo e ativo sobre *expertises* que podem ser adaptadas e utilizadas em nosso país.

Entre essas vivências, destacamos o clube de leitura ambientado em um bar literário, em que os *drinks* eram preparados com ingredientes de acordo com o contexto da narrativa

⁹⁶ Para saber mais sobre o *podcast*, veja o artigo *Podcasts literários como proposta de promoção da literacia midiática*. Disponível em: <https://proceedings.science/comunicon-2023/trabalhos/podcasts-literarios-como-proposta-de-promocao-da-literacia-midiatica?lang=pt-br>. Acesso em: 12 ago. de 2024.

debatida, o *Drop-in Book Club* — projetado para aqueles que não pretendem se comprometer com um clube do livro regular ou estão procurando discussões extras. Além disso, há a opção de participação no *Silent Book Club* (Clube silencioso do livro). Para essa modalidade, o estabelecimento sugere que os leitores tragam seus livros de preferência e leiam em silêncio, compartilhando as mesas disponíveis no local. O estabelecimento incentiva que temas sociais e cotidianos presentes nas narrativas lidas sejam debatidos, procurando pontos de referência entre as obras e a realidade local.

Outra modalidade de clube de leitura vivenciada foi a proporcionada por um dos sistemas de transporte público de Toronto, em que os passageiros obtêm acesso a um livro em formato de *e-book* e podem ler e compartilhar suas impressões sobre a literatura lida com outros passageiros, seja pelo diálogo face a face, seja pelas redes sociais digitais, a partir de *hashtag* específica, o *GOTransitReads*. Outro formato que chamou a atenção foi o *walking and talking book club* — um clube em que os participantes se encontram em um ponto específico de um parque e, enquanto caminham, discutem a narrativa e convidam outros visitantes do local a se juntarem no debate e na caminhada.

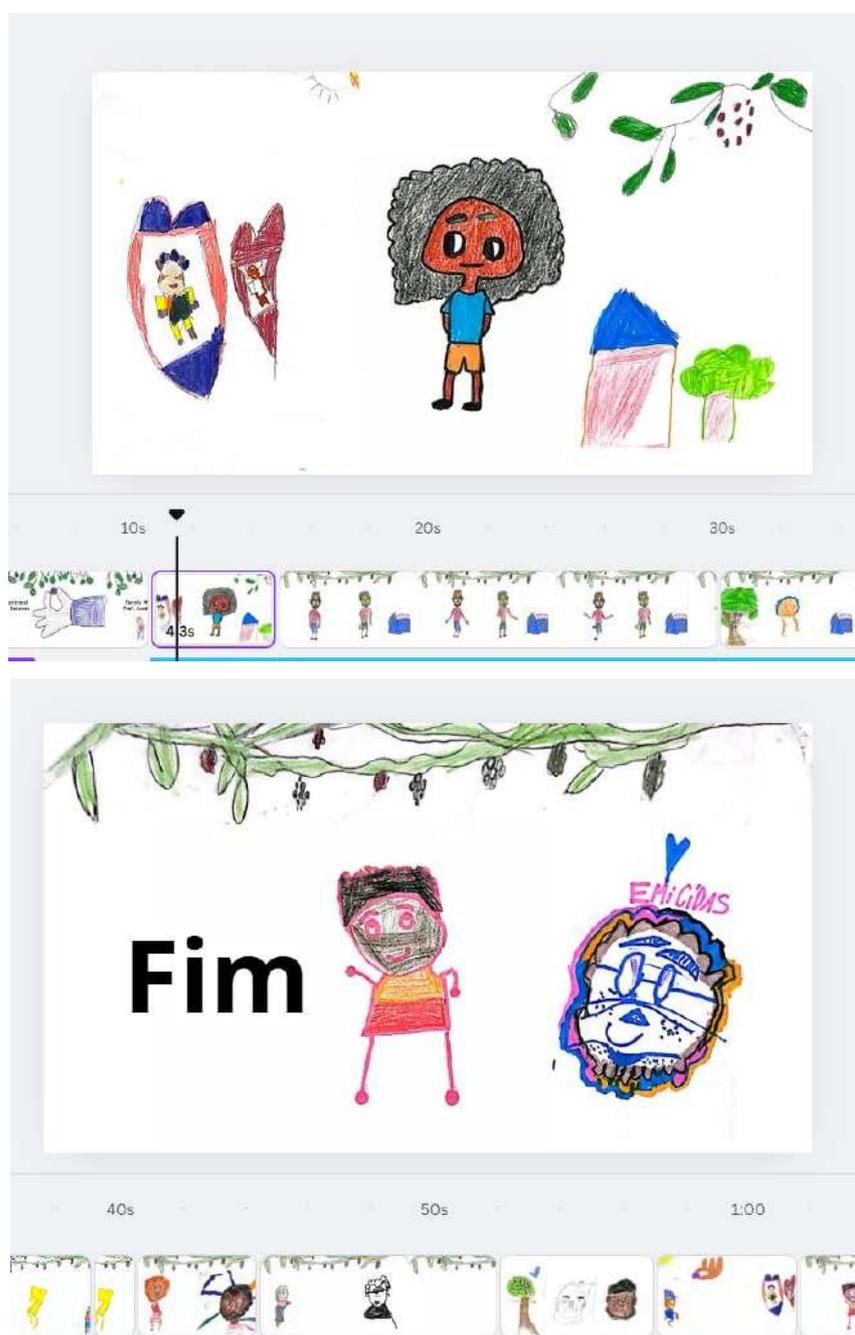
Além desses formatos inusitados, mencionamos os tradicionais clubes organizados por bibliotecas públicas, na vivência desta pesquisadora, na Toronto Public Library. Nesses, relatamos a presença de indivíduos das mais distintas camadas sociais participando do debate, incluindo pessoas em situação de rua. Por fim, incluímos nesta pesquisa os Monday Nights Seminar, que são seminários públicos do Centre for Culture and Technology, da University of Toronto, estabelecidos pela primeira vez por Marshall McLuhan, descritos anteriormente nesta pesquisa. Eles são projetados para desafiar as noções culturais predominantes sobre tecnologia e provocar uma nova visão sobre as possibilidades de um futuro tecnológico mais igualitário. Mesmo que esses seminários não se intitulem clubes de leitura, ao se reunirem semanalmente para debater questões contemporâneas, a partir de uma perspectiva mcluhaniana, os participantes desses encontros estão, de certa forma, realizando uma atividade que envolve reflexões, a partir de literaturas acadêmicas ou literárias e, até mesmo, audiovisuais.

A etapa de desenvolvimento do clube de leitura audiovisual ocorreu entre 2023 e 2024 e será melhor detalhada no capítulo seguinte. A culminância dessas experiências e dessas práticas resultou em processos de reflexão sobre a união do conhecimento produzido na Academia a serviço da sociedade como uma espécie de “laboratório” ou “experiência social”, em que foi possível detectar oportunidades nas quais o campo da Comunicação poderia apoiar socialmente distintas esferas. A partir dessas reflexões, a natureza educacional de clubes de leitura foi tomando forma. Com isso, foram encontradas pistas relacionadas às interfaces dos

estudos de Educomunicação em paralelo com preceitos de McLuhan e como esse conhecimento poderia/pode ser aplicado no atual cenário da educação básica, na rede pública de ensino brasileira, a partir de dinâmicas de clubes de leitura.

Sendo assim, a partir da contextualização dos processos de construção metodológica e das experiências de campo, o problema de pesquisa estabelecido para esta tese, derivado das articulações teóricas apresentadas é: como construir um método educ comunicativo para a educação midiática, no contexto brasileiro, de forma articulada com Freire e McLuhan, que englobe o estímulo ao protagonismo e a conscientização dos estudantes?

Tendo as teorizações a respeito das conexões entre Paulo Freire e Marshall McLuhan já estabelecidas anteriormente nesta tese, apresentamos, no capítulo seguinte, a proposta de clube de leitura audiovisual. De antemão, relatamos que, como validação da proposta aqui desenvolvida, lançamos mão da etapa de pós-teste. Assim, em 2024, aplicamos o clube de leitura audiovisual em duas “versões *pocket*”. A primeira envolveu alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e aconteceu no período de divulgação do curso de Tecnologia em Cinema e Animação da UEMG – Cataguases, a partir do debate da obra *O menino no espelho*, de Fernando Sabino. O segundo ocorreu no mês da Consciência Negra para estudantes de outra escola pública cataguasense. Dessa vez, crianças do Ensino Fundamental I de uma escola municipal, com idades de 6 a 10 anos. A partir da leitura e do debate do livro *Amoras* (2018), de autoria de Emicida, os pequenos estudantes refletiram sobre questões raciais e a importância da conscientização racial e religiosa (Apêndice A). Ao final da discussão, colocaram, em forma de desenho, o que mais lhes marcou sobre a leitura e o debate. Esses desenhos foram, posteriormente, transformados em animação, pelas professoras, a partir do *site* sketch.metademolab.com/canvas e editados no canva.com, na opção de vídeo.

Figura 13 – Animação a partir da obra *Amoras*, de Emicida

Fonte: Capturas de tela da área de edição do *site* canva.com (2024).

Nesta tese, não iremos nos ater a uma descrição profunda das atividades e nem à análise de dados sobre essa experiência em específico, já que seu objetivo era o de validar a aplicabilidade da proposta de clube de leitura audiovisual em outros espaços e a públicos de idades variadas. Essa etapa colaborou para a legitimação e a pertinência do conteúdo apresentado na cartilha.

Além disso, suplementarmente, destacamos o auxílio à mediação do clube de leitura criado no Cursinho Popular Edson Luís (CPEL). Com mais de uma década de história, o cursinho é um projeto de extensão da UFSJ, no qual alunos do ensino superior lecionam para vestibulandos em situação social vulnerável. Para essa ação, o clube de leitura funcionou como técnica para debates sobre letramento racial, a partir da leitura de obras nacionais, em processos de troca de informações no ambiente presencial e virtual.

Salientamos que a proposta do clube de leitura audiovisual não leva em consideração apenas as vivências acima citadas, mas experiências educacionais de distintos pesquisadores. Apresentar todas essas vivências pioneiras no Brasil seria uma tarefa que exigiria, no mínimo, uma tese inteira a seu respeito. No âmbito da rede epistemológica desta tese, destacamos, porém, as organizações cruciais tanto para os campos nos quais atuam quanto para esta pesquisa: no Brasil, as ações desenvolvidas pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educomunicação são fundamentais. A ABPEducom tem como principal objetivo a legitimação do conceito de Educomunicação e sua vigilância epistemológica. Dessa forma, promove ações que fomentam espaços de trabalho e consolidação de processos de atuação dos profissionais e pesquisadores da área, dialogando com diferentes instituições, como Unesco, CGI.BR, Socicom, governos federal, estaduais e municipais. O observatório da Qualidade no Audiovisual, grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Gabriela Borges, promove ações vinculadas à literacia midiática. No exterior, ressaltamos as iniciativas da Media Ecology Association e da McLuhan Foundation com as ações de auxílio à literacia midiática em perspectiva McLuhaniana.

A proposta do clube de leitura audiovisual que apresentamos a seguir objetiva muito mais do que testar uma teoria; busca promover uma reflexão teórica, dialogar com experiências e afetos, além de ampliar os resultados obtidos.

6 “BIBLIOTECA AZUL” – O CLUBE DE LEITURA AUDIOVISUAL NA ESCOLA

É importante salientar que, mesmo que uma parte considerável da base conceitual desta pesquisa tenha sido a partir de teóricos norte-americanos, esses saberes não definem os padrões teórico-metodológicos propostos. O acesso a materiais restritos e arquivos raros de Marshall McLuhan, as vivências e as interações com pesquisadores internacionais relacionados aos estudos do livro e da leitura, bem como a participação em inúmeros formatos de clube de leitura, durante o período sanduíche, de fato, contribuíram para o entendimento e a definição de clubes de leitura como prática educacional. Porém, consideramos, como vem sendo estabelecido no decorrer desta tese, o conhecimento e a experiência prática de pesquisadores brasileiros, que, juntamente com os saberes advindos do exterior, fomentaram esta proposta, em uma perspectiva de valorização e de reconhecimento da ciência brasileira, a partir de processos de adaptação para os cenários econômico, social e cultural de nosso país.

Dessa forma, ao traçarmos um panorama do percurso desta tese, temos: a busca de conhecimento, que ocorreu em âmbito nacional e internacional, a aplicação da pesquisa em âmbito regional e a propagação dos resultados e métodos desenvolvidos em âmbito nacional⁹⁷, a partir de cartilha informativa em formato PDF (Apêndice E) e impresso. Como dito anteriormente, o formato impresso foi distribuído às principais universidades e/ou bibliotecas das cinco regiões do Brasil. Além disso, todas as escolas públicas e a biblioteca da cidade de Cataguases e seus distritos receberam exemplares. O principal objetivo da cartilha é proporcionar uma ampla divulgação dos saberes construídos, contendo os pontos essenciais para a criação de clubes de leitura audiovisuais, em uma linguagem e estrutura não acadêmicas e de fácil compreensão para o público em geral.

O desenvolvimento e a propagação da cartilha em formato impresso foi possível graças ao fomento à ampla cultura proporcionado pela Lei Complementar n.º 195, de 8 de julho de 2022 (também chamada Lei Paulo Gustavo), que dispõe sobre ações direcionadas ao setor cultural. O projeto foi submetido ao edital de chamada pública n.º 002/2023, da cidade de Cataguases, e aprovado na modalidade Literatura (quesito ampla cultura). Ressaltamos a importância dessa informação, já que é de direito de todos os cidadãos acessarem gratuitamente

⁹⁷ A propagação da pesquisa também ocorrerá em âmbito internacional, a partir da inclusão desta tese, em versão na língua inglesa, no acervo da biblioteca John M. Kelly Library, vinculada ao St. Michael's College – University of Toronto, a pedido dos arquivistas e coordenadores do setor de arquivos raros da Marshall McLuhan Collection.

o que tem sido produzido na Universidade. Além disso, destacamos a relevância de esse acesso ser ampliado a partir de recursos públicos brasileiros e, mais ainda, de ser um conhecimento advindo do interior do país, de uma cidade de pequeno porte, indo em direção aos grandes centros e não o inverso, como é de costume.

Pontuamos que as ações sociais derivadas desta tese não se limitaram apenas ao desenvolvimento de clube de leitura na escola de sua aplicação, já que, em retribuição pelo financiamento do projeto com recursos públicos da Lei Paulo Gustavo e da Lei Aldir Blanc 2, esta pesquisadora realizou ações de contrapartida na cidade, todas relacionadas ao clube de leitura audiovisual. Salientamos, porém, que os dados correspondentes a essas ações não foram submetidos à análise no âmbito desta tese.

Signates (2021), ao realizar uma ampla investigação sobre a especificidade científica do campo da Comunicação, aponta que, no Brasil, há consistentes estudos científicos genuinamente preocupados com a teoria; porém, muitos não se empenham na aplicabilidade da Comunicação na sociedade. O autor conclui que a Comunicação perpassa todos os relacionamentos sociais, bem como as construções identitárias e as mais diversas atividades do cotidiano do ser humano. Jorge Luiz Braga (2021), em conexão, pontua que nossa sociedade apresenta problemas comunicacionais; daí a importância de estudos transversais que buscam linhas teóricas de sustentação.

Assim, ao direcionarmos a escolha epistemológica deste estudo nas ciências da comunicação, lançando mão de teorias da Educomunicação em conjunto com Ecologia das Mídias, buscamos evidenciar duas áreas comunicacionais que podem contribuir com o desenvolvimento científico dos campos individualmente e com a melhoria de aspectos não apenas na cidade em que a pesquisa é aplicada, mas na sociedade brasileira. Sendo assim, iniciamos este capítulo apresentando um breve panorama sobre o contexto em que o clube de leitura audiovisual foi desenvolvido e aplicado.

6.1 CATAGUASES NO CENÁRIO AUDIOVISUAL BRASILEIRO

Seguindo os parâmetros estabelecidos pelo comitê de ética (CEP/UFJF), o nome da escola em que o projeto de clube de leitura audiovisual foi desenvolvido não será divulgado, a fim de manter o anonimato dos envolvidos, que são adolescentes. Porém, alguns dados relevantes sobre a escola e o contexto no qual ela está inserida serão apresentados.

A instituição de ensino está situada na cidade histórica de Cataguases, município localizado no interior do estado de Minas Gerais, mais precisamente na Zona da Mata Mineira,

que, de acordo com o censo do IBGE (2022), possui 66.261 habitantes. Também conhecida como “*cidade-set*”, por influência de um dos pioneiros do cinema brasileiro, Humberto Mauro, Cataguases carrega significativa bagagem cultural no campo da Literatura, da Arquitetura, das Artes e do Audiovisual. Destaque especial para o Movimento Modernista, que desencadeou a criação da *Revista Verde* (1927-1929). Organizada por rapazes moradores da cidade e da região, a publicação recebeu enorme prestígio dentro e fora do Brasil. Na época de sua criação, era uma das poucas revistas que se dedicavam à difusão literária modernista no Brasil, contando com a colaboração de nomes ilustres como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, entre outros.

Mesmo após o fim do período modernista que movimentou a cidade (1920-1950), Cataguases continua sendo fonte de inspiração e rota de poetas, artistas plásticos, arquitetos, literatos, cineastas e todo o tipo de profissionais e pessoas interessadas em conhecer o município, que faz parte da história cultural do país. Além disso, a cidade carrega uma “tradição de financiamento da cultura pelas empresas [...]”, iniciada durante o Ciclo de Cinema de Cataguases, liderado por Humberto Mauro, no início do século XX, e foi retomada no início do XXI (Abreu, 2020, p. 184).

Nesse contexto histórico, em 2010, o Polo Audiovisual da Zona da Mata de Minas Gerais foi inaugurado na cidade. O Polo abrange outros 143 municípios da região e já produziu diversos materiais audiovisuais, além de contar com o Animaparque, um centro de produção e pós-produção audiovisual. Além disso, o parque é um dos elos de conexão que transforma a região em um modelo de estúdio-escola inédito na América Latina.⁹⁸ Isso coloca a Zona da Mata em um patamar diferenciado a respeito da economia criativa no Brasil. No mesmo espaço físico em que o Polo Audiovisual e o Animaparque operam, encontra-se a sede do curso de graduação em Tecnologia em Cinema e Animação, oferecido pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Ou seja, tem-se um Arranjo Produtivo Local (APL).

Mesquita, Nesteriuk e Massarolo (2023) evidenciam a potência desse território criativo para o audiovisual brasileiro ao destacarem a inovação na produção independente no Brasil, impulsionada pelo Polo Audiovisual. Na concepção dos autores, esse espaço favorece “experimentações criativas e articulações entre diferentes agentes criativos” (Mesquita; Nesteriuk; Massarolo, 2023, p. 96).

⁹⁸ A inauguração do ANIMAPARQUE pode ser conferida em: <https://www.youtube.com/watch?v=FUU5IAAsRpM> e <https://www.youtube.com/watch?v=keBSkFr9owA>. Acesso em: 25 fev. 2024.

Porém, mesmo com todo esse contexto cultural que rodeia o município, Cataguases não é uma cidade de leitores ou com amplo acesso à sua própria cultura — centralizada na elite da cidade e redondezas (Ruffato, 2017).⁹⁹ Famosa entre os habitantes como sendo a cidade que tem o maior número de escritores por metro quadrado no Brasil, o incentivo à leitura vai na contramão de sua fama, já que conta apenas com um sebo como local de aquisição de livros, apresenta problemas constantes na manutenção de sua única biblioteca pública e não há registro de nenhum clube de leitura ativo. No entanto, não devemos atribuir a falta de acesso a cultura, leitura e informação a algo exclusivo da pequena cidade mineira.

A última edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada em 2024, pelo Instituto Pró-Livro, revelou um declínio significativo nos hábitos de leitura em todo o país. Esta edição indicou uma realidade bastante preocupante e assustadora: 53% da população não cultiva o hábito da leitura. Esses dados demonstraram que o problema não é localizado e que medidas devem ser tomadas.

Assim, parece-nos adequado a primeira iniciativa de clube de leitura audiovisual ocorrer na cidade de Cataguases, não somente pela valorização do território mineiro, fora do popular eixo Rio–São Paulo, mas também pelo fato de grande parte da população cataguasense não usufruir do setor literário e cultural da cidade. Esse cenário reforça a perspectiva de que políticas públicas mais eficazes devem ser desenvolvidas em nosso país, para que o acesso contínuo e de qualidade ao conhecimento ocorra, não se limitando a ações pontuais e temporárias. Somente com políticas públicas continuadas haverá o desenvolvimento de cidadãos aptos a exercerem seus direitos e deveres na sociedade.

Ademais, o fato de o Polo Audiovisual da Zona da Mata, o Animaparque e o curso de Cinema e Animação estarem situados na mesma cidade oferece uma potente ferramenta para o desenvolvimento e a propagação do projeto descrito nesta tese, a fim de contribuir não apenas com a qualidade em sua execução, mas também com a disseminação da potência criativa do interior de Minas para o restante do país.

⁹⁹ Comunicação oral em palestra do escritor Luiz Ruffato, intitulada “Navegação Fluvial: do rio Pomba ao Tietê passando pelo Paraibuna” durante o evento I Jornada de Mídia e Literatura, organizada pelo grupo de pesquisa “Narrativas midiáticas e dialogias” (CNPq/UFJF), que ocorreu no Auditório da Faculdade de Comunicação da UFJF, em 8 de maio de 2017.

6.2 CONTEXTOS DA ESCOLA DE ATUAÇÃO E DOS ESTUDANTES

A escola escolhida para a aplicação da pesquisa faz parte da história da cidade, tendo sido fundada por uma figura de destaque no cenário artístico-cultural local. Apesar da tradição e da relevância de seu patrono, a instituição, assim como muitas escolas públicas no país, enfrenta desafios devido à falta de suporte em questões básicas e estruturais. O colégio acolhe estudantes da cidade toda e mesmo jovens de distritos atrelados a Cataguases, não realizando a seleção de matrículas por endereços próximos à instituição, como comumente ocorre nas escolas públicas. Porém, o fator que mais contribuiu para a realização da pesquisa nessa instituição de ensino foi a receptividade do corpo docente e da coordenação, que, imediatamente, apoiaram o projeto. Além disso, a carência estrutural da escola é visível, e a demanda por ações de cunho social é patente. Em relato da direção, o corpo docente já vinha, há muito tempo, pedindo por um clube de leitura, mas todas as tentativas para sua iniciação foram sem sucesso, seja por falta de estrutura e organização da biblioteca, seja por desmotivação de alguns professores.

O projeto de clube de leitura audiovisual foi, então, enquadrado pela escola na programação dos Clubes de Protagonismo, que são propostas do governo para atender áreas de interesse dos estudantes. Esses clubes são estruturados de uma maneira que proporcionem experiências relacionadas ou não à vida escolar do jovem. Eles foram pensados a partir da resolução aprovada pela *Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas*, de 13 de março de 1996, intitulada *Programa de Ação Mundial para os Jovens até o ano 2000 e além*. Voltado ao protagonismo, o programa se ampara no documento da Onu, especificamente na seção que reporta que jovens de todas as partes do mundo “[...] aspiram à plena participação na vida da sociedade” (Onu, 1996, p. 2). De acordo com o material disponibilizado para as escolas da rede pública de ensino, se os jovens querem participar da vida em sociedade, mas não o estão fazendo, significa que não tem havido espaço e condições em que possam se expressar.

Na perspectiva do Protagonismo, tratar o adolescente e o jovem como solução do problema significa extrapolar os modelos então adotados e considerar uma concepção mais ampla do ser humano, que abrange o próprio desenvolvimento do seu potencial (Ice, 2020, p. 7).

Os Clubes de Protagonismo da escola em questão abrangem atividades relacionadas a jogos de tabuleiro e esportes. Participam dessas atividades os alunos do 1º ano do Ensino Médio. A seleção da turma para a aplicação da ação deste projeto foi baseada nos interesses dos estudantes, identificados por meio de um questionário respondido por todas as turmas da série.

A turma que expressou maior interesse foi selecionada para o desenvolvimento. Tendo em vista a abrangência da iniciativa, a direção da escola optou por realizá-la durante as duas aulas semanais da disciplina de Inovação Social e Científica (ISC). Porém, o efeito multiplicador ocorreu de forma gradativa, e outras turmas demonstraram interesse no projeto, que foi implementado com os demais grupos, de forma gradual, pela professora responsável pela disciplina. É importante destacar que a disciplina Inovação Social e Científica (ISC) faz parte da política governamental do Novo Ensino Médio e tem como objetivo provocar os alunos a discutirem questões reais da própria escola ou de comunidades, órgãos públicos e empresas privadas, favorecendo sua participação ativa nos processos de aprendizagem.

Após essa organização prévia, esse primeiro contato com os estudantes e a escola proporcionou a reavaliação e a confirmação da formulação do problema de pesquisa e do tamanho da amostra a ser pesquisada, ou seja, se os dados a serem coletados e analisados partiriam de todas as turmas do primeiro ano — proposta inicial estabelecida por esta pesquisadora. Contudo, esse plano foi descartado, considerando o grande volume de dados que seriam coletados, já que eram cerca de 180 estudantes.

Como dito anteriormente, a escola não atende apenas a população de Cataguases, mas também a de distritos vizinhos. Ao todo, possui 1.190 alunos, sendo 362 matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)¹⁰⁰, que se divide em duas turmas do Curso de Informática, uma de Segurança do Trabalho e uma de Eletroeletrônica. Segundo informações fornecidas pela direção da escola, aproximadamente 340 estudantes do EMTI consomem todas as refeições oferecidas pela instituição, que são: café da manhã, merenda, almoço e lanche da tarde. Ainda segundo o diretor, muitos alunos frequentam a instituição de ensino com o principal intuito de consumir as refeições.

A infraestrutura da escola apresenta um total de 13 salas de aula (todas ocupadas nos três turnos em que a escola funciona), uma sala de informática, com 50 computadores recebidos em 2023 do Estado de Minas Gerais, um pátio integrado com o refeitório, uma quadra de futebol e uma biblioteca com capacidade para receber, de forma confortável, apenas oito pessoas por vez.

¹⁰⁰ Informações referentes ao ano de 2023.

Figura 14 – Alunos fazendo uso de espaços da escola durante o clube



Fonte: Acervo da autora (2023).

Na turma em que o clube aconteceu, todos os 47 estudantes são moradores da cidade. É importante destacar que, entre os matriculados, apenas 30 alunos, aproximadamente, eram frequentes. O principal motivo dessa defasagem, segundo os próprios educandos, é que grande parte não se interessa pelo ensino integral, que não oferece infraestrutura adequada para a realização da proposta de ensino, como salas com ventilação adequada, aparatos técnicos e espaço para práticas das aulas do ensino técnico. Os estudantes alegaram que, mesmo que a escola tenha 50 computadores disponíveis, as aulas de informática não acontecem na sala com os computadores, mas, sim, a partir de exercícios inseridos na lousa de giz. Dessa forma, muitos estudantes não possuíam habilidades técnicas mínimas com esse tipo de aparato tecnológico. Havia, por exemplo, alguns jovens com dificuldade até mesmo de manusear um *mouse* ou de ter o conhecimento do que deve ser feito para abrir a página de busca do Google.

Para estabelecer o perfil dos estudantes, uma pesquisa foi realizada antes do início do projeto. Os dados mostraram que todos moram em bairros que são distantes do endereço da escola. Além disso, 72,7% têm 15 anos de idade; 21%, 16 anos; 3%, 14 anos e 3%, 17 anos. Com relação ao gênero, 54,5% são do gênero masculino e 45,5%, do gênero feminino. No que

diz respeito à raça¹⁰¹, 51,5% se autodeclararam pardos; 30,3%, pretos; 15,2%, brancos, e 3%, amarelos.

No que tange ao ambiente fora da esfera escolar, 93,9% informaram que moram com os pais ou algum familiar, 3% disseram não morar com nenhum ente da família e 3% preferiram não informar. Com relação a aparatos tecnológicos, 30,3% alegaram haver três telefones celulares no local em que residem; 27,3%, mais de quatro; 21,2%, quatro; 18,2%, dois aparelhos e 3% preferiram não dizer.

Outro tipo de aparelho eletrônico incluído no questionário foi a televisão. Entre os respondentes, 51,5% afirmaram possuir dois aparelhos de TV em suas residências, 39,4% declararam possuir um, 6,1% alegaram possuir mais de três e 3% afirmaram possuir três. O serviço de *streaming* que os estudantes alegaram ter acesso, em sua maioria, é a Netflix, correspondente a 5% dos respondentes da pesquisa.

No que diz respeito à posse de computadores, *tablets* ou *laptops*, apenas 4% informaram possuir, em suas residências, um desses aparelhos, que são usualmente compartilhados com outros membros da família. Logo, 96% dos estudantes possuem acesso a esse tipo de tecnologia apenas no contexto escolar. O panorama em relação ao acesso à *internet* é: 42% afirmaram ter acesso ilimitado ao recurso, 55% alegaram ter acesso limitado e 3% preferiram não responder.

No que tange à leitura literária, 63,6% declararam gostar de ler e apenas 15,2% afirmaram já ter participado de atividades de clube de leitura antes. Quanto ao contexto escolar, 54,5% afirmaram que, raramente, frequentam a biblioteca da escola, 33,3% responderam que nunca frequentam, 12,2% disseram frequentar quase sempre e nenhum estudante afirmou frequentar sempre. Porém, é relevante pontuar que todos os que declararam frequentar quase sempre revelaram que não utilizam o espaço para ler, mas, sim, para socializar com os amigos no horário do intervalo, momento em que o espaço encontra-se sempre aberto. Os respondentes, ao serem questionados por que não fazem uso desse recurso disponível, asseveraram: “porque não gosto de ler”, “porque não encontro títulos interessantes disponíveis na biblioteca” e “porque ela nunca está aberta quando precisamos”.

Considerando as respostas dos alunos e a partir da coleta de informações durante os primeiros contatos com a escola, uma campanha de arrecadação de livros foi iniciada. O Rotaract Club de Cataguases¹⁰², que tomou conhecimento do projeto e se interessou, também

¹⁰¹ Tomamos as indicações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como base para a elaboração da pergunta a respeito de raça.

¹⁰² Os Rotaracts Clubs são clubes filiados aos Rotary Clubs, que, por sua vez, são membros da Organização das Nações Unidas (ONU), compostos por jovens de 18 a 30 anos que promovem ações sociais sem nenhum fim lucrativo.

cooperou com a iniciativa, angariando mais de 200 exemplares para a biblioteca da escola. Entre as obras, estão livros enquadrados na categoria Jovem Adulto, literatura brasileira e estrangeira, mangá, história em quadrinhos, roteiro, além de inúmeros clássicos da literatura e *best sellers*. A atuação do *Rotaract Club* de Cataguases também ocorreu a partir de campanha para doação de uma caixa de som amplificada, para que o projeto do clube de leitura audiovisual pudesse ser desenvolvido de forma adequada.

Figura 15 – Estudantes divulgando o projeto na escola após doação de livros pelo Rotaract Club de Cataguases



Fonte: Acervo da autora (2023).

Além disso, de forma espontânea e sem nenhum fim lucrativo, a Editora Rocco, responsável pelas obras do universo de *Harry Potter* no Brasil, também doou obras para a escola.

Na categoria redes sociais digitais, produção, consumo e disseminação de conteúdo, também presente na pesquisa de levantamento de perfil dos participantes, 100% dos alunos afirmaram possuir uma conta no Instagram; 78,8%, no YouTube e também no Tik Tok; 51,5%, no Facebook e 36,4%, no Twitter. Sobre a produção de conteúdo 100%, afirmaram apenas postar fotos ou vídeos de curta duração, como o recurso de *boomerang* ou *stories*. Sobre o consumo de informações em geral, 81,8% dos respondentes disseram utilizar o Instagram para se informar a respeito de acontecimentos de sua comunidade e do mundo. Nesse quesito, em segundo lugar, aparece o WhatsApp, com 72,7%, como pode ser verificado no gráfico abaixo.

Figura 16 – Gráfico das mídias utilizadas pelos respondentes para acesso à informação



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de questionário (2023).

Dessa forma, a partir dessa contextualização, é possível afirmar que a maioria dos estudantes participantes desta pesquisa são pardos ou pretos, não residentes de áreas centrais da cidade de Cataguases, moram com os pais ou algum familiar, não são leitores frequentes e nunca haviam participado de um clube de leitura antes. Além disso, possuem acesso limitado à *internet*, mesmo que tenham aparelho celular próprio; consomem conteúdos audiovisuais majoritariamente pelo celular, não gostam de compartilhar e produzir conteúdos, apenas consumir o que chega em seus dispositivos eletrônicos.

6.3 CIDADANIA COMUNICATIVA E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA PARA OS MEIOS

O conceito de cidadania é ambivalente, apresentando várias perspectivas a depender do enfoque dado pelo pesquisador. Para alguns, é um método de inclusão social, não sendo sinônimo de democracia. Ser cidadão representa a manutenção de laços de pertencimento numa sociedade marcada por profundas diferenças econômicas e sociais. “Historicamente ela [a cidadania] representou o surgimento e a celebração do indivíduo enquanto unidade política desvinculada das instituições gremiadas e corporativas [...]” (Souki, 2006, p. 41).

No final dos anos 1940, Thomas Marshall desenvolveu estudos que debatem o conceito de cidadania, definindo-a como um *status* concedido àqueles que são membros plenos em uma comunidade. Não se trata, porém, de um estado dado, mas construído ao longo da história e materializado em três dimensões, que supõem uma luta dos cidadãos ao longo dos séculos pela conquista de exercer esses direitos. São elas: civil, relacionada à liberdade individual e liberdade de imprensa, tendo como instituições marcantes os tribunais de justiça; política, relativa à participação no exercício do poder político, tendo como principal instituição o parlamento; e social, vinculada ao sistema educacional e de serviço social, está ligada ao direito mínimo do bem-estar econômico e de poder participar de uma sociedade civilizada, de acordo com as prerrogativas impostas pelo grupo (Marshall, 1967). Em suma, para Marshall, a cidadania implica a existência de um Estado que, por meio de instituições e políticas públicas sólidas, seja capaz de garantir o cumprimento dos direitos dos sujeitos. Dessa forma, torna-se um elemento integrador desses indivíduos na sociedade, buscando, sobretudo, a redução das diferenças sociais.

São incontestáveis a importância e a influência que os estudos de Marshall ainda exercem sobre a temática, bem como os distintos aspectos que ainda podem ser explorados a partir de suas publicações. Contudo, Druetta (2013) enxerga limitações na proposta do autor para a sociedade contemporânea, pois, no modelo neoliberal, hoje dominante em quase todo o mundo, o Estado está longe de garantir direitos básicos nas três dimensões mencionadas (civil, política e social). Para Druetta, na atualidade, a conquista dos direitos do cidadão constitui-se como uma luta contra o poder dominante. Sendo assim, a digitalização é, ao mesmo tempo, um novo recurso de apoio à luta por esses direitos, mas também uma nova fonte de exclusão e, portanto, um direito de reivindicação (Druetta, 2013).

Nesse contexto, a educação é um pré-requisito para a liberdade civil, já que um bom funcionamento da sociedade depende da educação de seus cidadãos, que, educados, compreenderão seus direitos, seus deveres e as esferas de reivindicação de cada um deles. Sendo assim, é dever do Estado garantir que todas as crianças e todos os adolescentes usufruam desse direito. Nesse sentido, a respeito da construção do saber para o exercício da cidadania, Freire (1995, p. 50) pontua:

Não dá para dizer que a educação cria a cidadania de quem quer que seja. Mas, sem a educação, é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós em relação à coisa pública [...] A educação sozinha não faz, mas, sem ela, também não é feita a cidadania.

Como já vem sendo discutido nesta tese, em uma sociedade hiperconectada, o acesso à informação e a compreensão dos processos comunicacionais que permeiam o cotidiano tornam-se aspectos fundamentais para a educação. Esse cenário de hiperconectividade é composto por processos que envolvem não apenas o consumo, mas a produção de conteúdo, que é recebido, reinterpretado e propagado. Logo, o modo como os meios influenciam o que pensamos e como pensamos, uma das preocupações de Marshall McLuhan, ainda nos anos 1960, é bastante atual. Portanto, parece-nos fundamental garantir que os indivíduos desenvolvam pensamento crítico e participação ativa no mundo digital.

Nesse sentido, a cidadania comunicativa contribui para a emancipação dos sujeitos, não apenas porque prevê acesso a distintos saberes, mas porque abraça a apropriação de bens culturais em conjunto com a construção de si. Mais do que o acesso à informação, é a garantia de uma equidade, que é ampliada a partir de uma educação para uso consciente, inclusivo e, sobretudo, democrático.

Segundo Ismar Costa Filho (2021), a luta, a formalização e o exercício do direito à comunicação compõem a conceituação do termo *cidadania comunicativa*, que, em adição, ocorre através da garantia de acesso aos meios. O pesquisador argumenta que “a pedagogia libertadora e o conceito de comunicação do educador Paulo Freire subsidiam uma reflexão sobre a práxis da educação para os meios” (Costa Filho, 2021, p. 1). Defendemos que, além de Paulo Freire, os apontamentos de Marshall McLuhan têm muito a contribuir para a busca por uma cidadania comunicativa, a partir de processos educacionais para a educação midiática, considerando os princípios fundantes da Educom e sua inter-relação com a cidadania e consequente manutenção da democracia.

É importante destacar que a educação libertadora de Freire requer uma relação dialógica, baseada no reconhecimento de múltiplos saberes, oriundos não apenas dos que compõem o atual currículo escolar, mas daqueles que constituem o entorno dos sujeitos, que estão presentes em seu cotidiano. Nesse sentido, processos de exclusão e de marginalização são patentes, na medida em que a construção da cidadania, inevitavelmente, atravessa e é atravessada pelos meios de comunicação (Costa Filho, 2021), sendo, dessa forma, também definida pela isonomia e isegoria. Segundo Chauí (2009, p. 53), a isegoria é o

[...] direito de todos exporem em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público [...]. Isto significa que ninguém está sob o poder de um outro, porque cada um obedece às mesmas leis das quais todos são autores.

Porém, na prática, a realidade é controversa, já que nem todos os cidadãos, de todas as camadas sociais, sentem-se ou são parte ativa nos processos sociais e democráticos. Para Orozco Gómez (2014, p. 95-96),

A inclusão e a exclusão sociais, políticas e culturais das pessoas e dos grupos, bem como de ideias, valores e posições ideológicas diversas se realizam também a partir das telas [...]. A agressão aos direitos humanos fundamentais e a violação das garantias cidadãs cada vez mais se exercem a partir das telas. Com base nelas se nomeia ou se oculta, exagera-se ou se minimiza, neutraliza-se ou se manipula, reduzem-se ou se descontextualizam os sujeitos sociais, os grupos e os fatos, o que em seguida adquire peso real e consistência nas interações cotidianas dos cidadãos nos diversos cenários por onde circulam.

A partir de processos de protagonismo e emancipação, os sujeitos são capazes de fazer uso das mídias a seu favor, em ações que envolvem habilidades cognitivas e socioemocionais, ou seja, que evidenciam a forma como se relacionam em sociedade. Para que isso ocorra, tanto habilidades relacionadas às mídias digitais quanto aprendizagens que envolvam competências culturais e críticas em outros meios devem ser adquiridas, o que requer alfabetizações múltiplas.

Como temos argumentado no decorrer desta tese, o primeiro meio pelo qual as competências e as habilidades devem ser desenvolvidas é o livro. Sendo assim, a partir do senso crítico adquirido com leitura e debates literários, tem-se uma movimentação em direção a uma certa emancipação e cidadania ativa. Ao propormos a estratégia de clube de leitura audiovisual, objetivamos uma democratização da leitura, a partir de experiências em seus diferentes meios audiovisuais e de processos horizontais e dialógicos.

6.4 CLUBE DE LEITURA AUDIOVISUAL COMO PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA PARA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Intitulado *Clube de leitura audiovisual Biblioteca Azul*, o clube desenvolvido na escola faz referência aos primeiros livros de bolso, nomeados como *Bibliothèque Bleue*, de Nicolas Oudot. O impressor produzia livros que eram vendidos a valores muito baixos e possuíam formato pequeno, com temas populares e amplos, como fábulas, romances de cavalaria, lendas, além de cartilhas escolares, por exemplo (Fischer, 2006). Martín-Barbero (2006) relata que esse material era impresso em um papel mais grosso e granuloso, recoberto por uma folha de cor azul, dando o título a esse tipo de literatura.

O editor aproveita os caracteres das letras já muito gastas e põe os próprios tipógrafos e demais operários da imprensa a resumir e reescrever romances, contos de fadas, vidas de santos, receitas médicas, calendários etc. Quer dizer, o editor utiliza os trabalhadores da imprensa como mediadores para selecionar tradições orais e adaptar textos que vêm da tradição culta (Martín-Barbero, 2006, p. 146).

Para o autor, os folhetos da *Bibliothèque Bleue* buscam seus leitores, entrelaçando-se com os aspectos essenciais da vida e do cotidiano desses indivíduos. Tal qual esse tipo de leitura, o clube de leitura audiovisual propõe que seus participantes mantenham uma proximidade com as narrativas, na forma livresca, digital e audiovisual, para que possam enxergar referências possíveis às suas realidades e, assim, compreenderem seus contextos.

Para isso, a proposta tem o objetivo de ser uma experiência educacional no processo de ensino-aprendizagem e de se relacionar com os estudantes, de forma profunda e extensiva, dentro e fora do contexto escolar dos envolvidos. É uma ação de reconhecimento da diversidade de perfis e de sensibilidades que anseia proporcionar o incentivo tanto ao desenvolvimento de habilidades individuais quanto à soma dessas competências em cada indivíduo, respeitando os níveis das aptidões que cada um irá desenvolver. Assim, a partir de processos grupais, ocorreram a produção e a troca de conhecimento.

Como apontado em Martins *et al.* (2022), no Brasil, grande parte dos estudos relacionados a clubes de leitura são focados nas áreas de Educação e de Letras. Em mapeamento realizado no catálogo de teses e dissertações, no portal da Capes, utilizando os termos “clube do livro”, “clube de leitura” e “grupo de leitura”, foram encontrados 5, 14 e 10 resultados respectivamente, sendo apenas um resultado no campo da Comunicação Social, proveniente de dissertação de mestrado (Martins, 2021). Ao atualizarmos essa pesquisa, é possível verificar um aumento no número tanto de dissertações quanto de teses. É preciso levar em conta que o cenário pandêmico contribuiu para a ampliação do número de atividades de clubes de leitura, o que provocou o crescente interesse no estudo do objeto. Considerando esses apontamentos, julgamos pertinente apresentar um levantamento mais atualizado como ponto de partida para o desenvolvimento da presente pesquisa. É possível verificar a sistematização da busca no Apêndice B.

A perspectiva de que clubes de leitura podem ser constituídos como práticas educacionais iniciou-se a partir das experiências citadas no item 4.2, intitulado *Construções metodológicas e experiências de campo*, que nos levou à segunda pergunta de pesquisa; que está relacionada à aplicabilidade desta iniciativa em prol de uma educação libertadora. Tendo a sala de aula como meio e a partir do processo de aplicação das *Laws of*

Media, encontramos quatro questões-chave para o desenvolvimento e a aplicação da metodologia no contexto brasileiro, que recapitulamos: 1) a libertação e a liberação do estudante, nos termos de Freire e McLuhan; 2) o processo de exploração e a priorização da formulação de perguntas em lugar de respostas; 3) professores como “guias”; e 4) educação e as mídias — este último com dois pontos evidentes: a) a educação midiática e b) a importância da utilização de outras mídias, além do livro, em sala de aula.

Assim, a partir de experiências em campo, desenvolvimento de projetos abertos ao público e pesquisa exploratória, propusemos as atividades de clubes de leitura audiovisual, partindo do princípio dos Círculos de Cultura, estabelecidos por Paulo Freire (1967). Os círculos de cultura são espaços em que, a partir de processos dialógicos, ocorrem o ensino e a aprendizagem mutuamente. São atividades nas quais a produção de conhecimento é baseada nos saberes, nas experiências, nas histórias de vida dos educandos e dos educadores. Dessa forma, há a possibilidade de cada um dos envolvidos desenvolver novas hipóteses de leitura de mundo (Freire, 1981) e aprenderem a crescer na diferença, principalmente no respeito mútuo.

Nesses círculos de aprendizado, o termo “leitura do mundo” está estritamente relacionado às experiências vividas no cotidiano, associado tanto a experiências subjetivas quanto a relações histórico-sociais complexas dos indivíduos. Assim, ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1981, p. 9), Freire infere que a atividade de leitura e de escrita implica, necessariamente, a prévia compreensão crítica da realidade. E, nesse processo de compreensão e análise, não há como o professor impor suas ideias e concepções a seus educandos; o professor seria, então, um coordenador; um guia. Para Freire, o coordenador “[...] sabe que não exerce as funções de ‘professor’ e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, ‘a de coordenar, jamais impor’” (Freire, 1967, p. 4).

Nas preliminares do processo dos círculos de cultura, há o levantamento do vocabulário popular, ou seja, palavras que são utilizadas com frequência no cotidiano dos educandos e que possuem certa relevância em suas rotinas. A partir dessas palavras, o alfabetizando irá descobrir as sílabas, as letras e novas palavras. Essas palavras, também denominadas de palavras geradoras, “não existem independentemente de sua significação real, de sua referência às situações” (Freire, 1967, p. 5). Ou seja, para Freire, a alfabetização e a conscientização andam juntas.

No que diz respeito ao clube de leitura audiovisual, propomos que, mais do que hipóteses, o estudante formule perguntas e busque padrões, como demonstrado no capítulo anterior desta tese. Nesse espaço de trocas, o audiovisual está presente em duas instâncias. O clube, em si, é audiovisual, e a leitura praticada nos encontros também é audiovisual. O clube

é audiovisual, tendo em vista que o formato desliza por diferentes interfaces audiovisuais, como será descrito a seguir. A leitura também é audiovisual, já que estimula o pensamento crítico diante das narrativas midiáticas em contexto local e mundial.

Nos moldes de McLuhan, a partir do aforismo “o meio é a mensagem”, o clube de leitura é a mensagem. Atuando como meio, não é um simples canal de passagem de conteúdo comunicativo ou um mero veículo de transmissão de mensagem. Ele, dessa forma, interfere nas estruturas perceptivas, possibilitando diferentes mecanismos de compreensão. O professor, nesse processo, é um mediador e, ao mesmo tempo, também um meio de comunicação; meio no qual se cruzam, de forma profusa e fecunda, tanto a oralidade — que é a fundadora hegemônica dos ensinamentos em contexto escolar — quanto a produção discursiva racional a partir da leitura literária e do audiovisual. Durante o discurso de abertura do First Media Ecology Association Student Symposium (2024), Strate (2024, p. 235, tradução nossa)¹⁰³ pontua algo semelhante: “quer estejamos ensinando os outros ou ensinando a nós mesmos, somos meios de mediação entre o passado e o futuro, a ignorância e o conhecimento, e nós mesmos e o mundo que habitamos”.

No contexto da sociedade da informação, em que midiaticização da cultura e da sociedade são cada vez mais evidentes e profícuas (Hjarvard, 2014) e em que a alienação e a propagação de *fake news* não apresentam sinais de recuo, não nos parece legítimo que se possa continuar a pensar a educação sem questionar o que é propagado nas mídias — na ampla concepção do termo como propõe McLuhan. É nesse sentido que a Educomunicação, por meio da educação midiática, oferece subsídios para o caminho da emancipação, do protagonismo e do pensamento crítico, principalmente das camadas sociais mais vulneráveis.

6.4.1 O clube de leitura audiovisual em sintonia com as potencialidades da BNCC

A proposta aqui articulada foi elaborada tendo como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento normativo que estabelece as diretrizes e os referenciais para a elaboração dos currículos das instituições de ensino no Brasil. Sendo assim, define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil até o Ensino Médio. O documento é organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais

¹⁰³ No original: [...] whether we are teaching others or teaching ourselves, we are media mediating between past and future, ignorance and knowledge and ourselves and the world that we inhabit.

Aplicadas e Ensino Religioso. Cada área é composta por competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação; para cada competência específica, há um conjunto de habilidades relacionadas. Juntas, competências e habilidades definem a formação geral básica. “Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018” (Brasil, 2018b).

As aprendizagens essenciais dispostas no documento estão expressas em 10 competências gerais (Figura 16), que se traduzem em mobilização de conhecimento, atitudes e valores para solução de demandas do cotidiano.

Figura 17 – As 10 competências gerais da BNCC



Competências Gerais
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
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.
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2018a).

A BNCC não é um currículo pronto, mas, sim, um conjunto de orientações às escolas para seleção de conteúdos e organização de seus projetos pedagógicos. Segundo consta no *site* do Ministério da Educação (MEC), o documento busca promover uma formação que contemple não apenas o aspecto cognitivo, mas também o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, sendo uma orientação aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar. Sendo assim, em Minas há o Currículo Referência, que é construído a partir da BNCC. Ele subsidia os planejamentos individuais, que devem também considerar os cadernos MAPA, elaborados pela Secretaria de Educação do Estado.

Por conseguinte, salientamos que a proposta apresentada nesta tese, que segue os pressupostos da Pesquisa Participante, foi desenvolvida à medida que os encontros iam acontecendo, já que, como afirma Freire, uma metodologia de ensino-aprendizagem eficaz é construída após o contato com os estudantes, e não antes. Assim, a metodologia apresentada, sintetizada na cartilha, pode ser aplicada dando foco a outra área do conhecimento e fazendo uso das peculiaridades de outra disciplina que não a selecionada para esta ação.

No clube de leitura audiovisual desenvolvido na escola, foram privilegiadas as habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias. Essa decisão foi acordada entre a professora responsável e esta pesquisadora, considerando as propostas apresentadas à escola em conjunto com as demandas e as carências da instituição de ensino.¹⁰⁴ Essa área de conhecimento propõe que os estudantes possam vivenciar experiências com práticas de linguagem em diferentes mídias, como a impressa, digital e analógica — propostas nos objetivos específicos desta pesquisa.

Outro fator que corroborou essa escolha foi o fato de que, na área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, são priorizados cinco campos de atuação social. 1) O campo das práticas de estudo e pesquisa, que abrange a pesquisa, a apreciação, a análise e a aplicação de textos. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens e para que os jovens sejam capazes de aprender a aprender. 2) O campo jornalístico-midiático, caracterizado pela circulação dos textos da mídia informativa. Sua exploração permite construir uma consciência crítica em relação à produção e à circulação de informações. 3) O campo da vida pessoal, organizado de modo a possibilitar uma reflexão sobre temas e questões que afetam os jovens. 4) O campo artístico, que privilegia as manifestações artísticas em geral, contribuindo

¹⁰⁴ As competências e habilidades vinculadas à área de Linguagem e suas Tecnologias no Ensino Médio podem ser acessadas em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/linguagens-e-suas-tecnologias-no-ensino-medio-competencias-especificas-e-habilidades>. Acesso em: 24 fev. 2024.

para a construção da apreciação estética, essencial para a constituição de identidades e vivências de processos criativos.

Nessa perspectiva, como mencionado anteriormente na estrutura do clube, a mídia livro não é descartada, já que, como prevê a BNCC, a cultura impressa deve continuar tendo centralidade na educação escolar. Porém, para além da palavra escrita, é preciso considerar a cultura digital e os letramentos que a envolvem. Para isso, seguimos os Itinerários Formativos.

Os Itinerários Formativos proporcionam uma flexibilização da organização curricular do Ensino Médio e podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018). Para a área de linguagens e suas tecnologias, são considerados

[...] o aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018a).¹⁰⁵

Em outras palavras, na disciplina de Inovação Social, focamos a área de Linguagens e suas Tecnologias. Assim, como previsto nos Itinerários Formativos, a estrutura do clube de leitura audiovisual considera, além da realidade local, os anseios da comunidade escolar em alinhamento com os recursos físicos e humanos da escola, de forma a proporcionar aos estudantes envolvidos possibilidades efetivas de realização e participação no clube.

Por fim, os itinerários devem garantir a atribuição de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, organizando-se a partir de pelo menos um dos seus eixos estruturantes. Para o projeto de clube de leitura audiovisual, três dos quatro eixos foram levados em conta. São eles:

I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para

¹⁰⁵ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em: 02 fev. 2024.

a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;

III – mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade (Brasil, Resolução CNE/CEB, nº 3/2018b, art. 12, § 2º).¹⁰⁶

6.4.2 Modelagem e estrutura do clube: métodos e técnicas

Como bem pontua Santaella (2016), a palavra “audiovisual”, erroneamente, é, por diversas vezes, atrelada exclusivamente ao cinema e à televisão. Nas sociedades atuais, fortemente influenciadas pelos meios de comunicação, a junção entre som e imagem tornou-se onipresente e inevitável. Esse fenômeno não apenas integrou o visual e o sonoro, mas também promoveu uma interconexão abrangente com aspectos estéticos, tecnológicos e econômicos (Santaella, 2016, p. 209). Os amálgamas entre som e imagem, estão, dessa forma, relacionados a múltiplas formas.

No contexto desse debate, Daniels e Nauman (2010) apresentam o conceito de *Audiovisuology* (Audiovisuologia) como um meta-nível no qual a convergência e a divergência de formas audiovisuais, métodos e disciplinas acadêmicas se tornam visíveis. Nesta pesquisa, não nos aprofundaremos nos estudos conceituais apresentados pelos autores, mas adotaremos o entendimento das possíveis intersecções entre som e imagem e suas variações combinatórias. O uso desses recursos parte do contexto no qual os estudantes de escola pública estão inseridos e considera as possibilidades existentes para o desenvolvimento de qualquer iniciativa que prenda a atenção e estimule a produção e a aquisição de conhecimento, com recursos limitados e com estudantes com realidades distintas.

O contexto da escola de aplicação do clube é o usual, infelizmente encontrado também em outras escolas públicas de nosso país. A biblioteca da escola não mantém um registro de todas as obras disponíveis em seu acervo, nem um controle efetivo de empréstimos e devoluções. Por falta de organização, não há espaço para receber leitores de forma confortável. Além disso, está frequentemente fechada nos horários de aula.

Tendo em vista que a utilização do diário de campo foi uma ferramenta adotada para coleta de dados, a partir da vivência desta pesquisadora no ambiente escolar, relatamos, também, a precariedade da *internet* — disponível apenas para professores; a falta de

¹⁰⁶ O quarto eixo é “IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias”.

organização com relação aos recursos tecnológicos, como agendamento dos *datashows* e dos *notebooks* e a indisponibilidade de fornecimento de materiais para atividades impressas regulares com os estudantes. Além disso, como mencionado anteriormente, a escola recebeu doação de livros usados e novos. Porém, os livros novos foram trancados na sala do diretor por receio de que os estudantes os roubassem e só podiam ser acessados com o aval da professora. Tal ato remete aos livros acorrentados, no período da Idade Média, que eram presos às prateleiras para protegê-los de furtos e limitar o acesso ao conhecimento a um grupo de indivíduos, abordados no capítulo 2 desta tese.

Levando esse contexto em conta, o audiovisual funcionou, primeiramente, como uma porta de entrada às narrativas, que, por diversas vezes, não puderam ser acessadas em seu formato impresso por limitações encontradas durante os encontros do clube ou, até mesmo, no empréstimo dos exemplares aos estudantes fora do horário dos encontros. Sendo assim, a estrutura a ser apresentada a seguir compreende uma proposta para ampliação de oportunidades e o desenvolvimento de estratégias que propõem uma minimização de obstáculos, sejam eles decorrentes de questões tecnológicas ou sociais.

A metodologia desenvolvida para o clube de leitura audiovisual tem como ponto de partida os métodos e técnicas criadas no *Hogwarts, Mil Histórias*, experiência de clube de leitura *online*, com participantes de 11 a 65 anos de idade, detalhada no artigo *Clubes de leitura no ambiente online: um quanto de teoria e um tanto de prática* (Martins; Menezes, 2022). O diferencial dessa metodologia, que fundamentou este projeto, é a possibilidade de os leitores produzirem conteúdos midiáticos, expandindo suas reflexões para além do espaço privado dos encontros.

Além disso, após a explicação da proposta do projeto aos participantes, a construção de sua estrutura foi realizada em conjunto com as perspectivas da direção e dos estudantes, que foram previamente consultados a partir de enquete em plataforma *online* sobre o que gostariam de ter em um clube de leitura audiovisual (Figura 18). Assim, a proposta não seguiu um modelo à maneira da educação “bancária”, entregando-lhes conhecimento ou impondo-lhes um modelo (Freire, 2021).

Figura 18 – Algumas das respostas colhidas sobre como os alunos gostariam que fosse o clube

O que você gostaria que tivesse no nosso clube de leitura audiovisual? 20 Answers

Melhorar a biblioteca e a sala de computador	Cantar música	Coisas para o Enem
Incentivar o debate sobre os livros de uma forma mais crítica	Ler em sala de aula e em casa para debater com os professores e com os colegas	Livros fáceis de ler para o entendimento de todos
Gostaríamos de obras que falem da vida de Jesus Cristo	Literatura atual e que todos saibam usar para discutir	Gostaria que de vez em quando saíssemos mais do ambiente sala de aula para frequentar outros espaços
Falar da minha vida	Ler coisas legais	Discutir mangá
Ver filmes e séries	Ver filmes que foram baseados em livros	Discutir esporte e música
Assistir Harry Potter	Melhorar a biblioteca e a sala de computador	Clube na quadra

Fonte: Acervo da autora (2023).

Mesmo que a estrutura tenha sido montada em conjunto com a comunidade escolar, mudanças ocorreram no decorrer dos meses, de acordo com as necessidades específicas do projeto e as demandas dos estudantes. À medida que os participantes foram entendendo o funcionamento do processo e os objetivos da ação, mostraram-se mais abertos a exporem seus desejos e suas expectativas com a proposta. A partir disso, de modo a aproximar ainda mais os educandos do clube, um café literário (Figura 18) foi organizado com o auxílio da coordenação e da direção da escola.

Tudo isso foi considerado, porque clubes de leitura são caracterizados, de modo geral, como um espaço acolhedor de troca de ideias e estabelecimento de laços afetivos. Fuller e Rehberg Sedo (2013), ao refletirem sobre a leitura compartilhada como prática social, afirmam que a partilha de comidas e bebidas contribuem com a manutenção e o estabelecimento de sociabilidades — um quesito importante e que deve ser levado em conta em um projeto em conjunto e de longa duração como esse.

O café literário foi organizado depois de aproximadamente um mês do início do clube, fora do ambiente das quatro paredes da sala de aula, de modo que os estudantes ficassem à vontade e conversassem sobre o andamento do projeto até então. Além disso, oferecemos uma exposição sobre as partes que compõem um livro (capa, contracapa, lombada, folha de rosto, etc.), a fim de auxiliar os processos de identificação.

Figura 19 – Café literário na escola



Fonte: Acervo da autora (2023).

Em outras palavras, trata-se de um projeto realizado não apenas “para” a comunidade escolar, mas “com” a comunidade escolar. Juntos, em momentos de trocas, educadores e educandos se envolveram em debates sobre como gostariam que o projeto acontecesse, opinando sobre os próximos livros a serem lidos no clube e também sobre os títulos que gostariam que estivessem disponíveis na biblioteca da escola para empréstimo.

Esse ato de construção em colaboração, nos termos de Freire (2021), relaciona-se com uma ação política realizada em conjunto com determinados grupos oprimidos, caracterizando-se como uma “ação cultural” para a libertação dos sujeitos. Outro fator de grande importância ressaltado por Freire refere-se à consciência de engajamento e de trocas. Assim, os envolvidos no processo crescem juntos e os argumentos de autoridade tendem a cair por terra. Mesmo que a cultura autoritária não possa ser totalmente transformada, a constância desse “ritual de roda de conversa” (Consani, 2024, p. 31) é mais do que um aspecto simbólico. Marshall McLuhan, Kathryn Hutchon e Eric McLuhan, no final dos anos 1970, já defendiam a tese de que experiências educacionais fora da sala de aula, em cadeiras posicionadas em círculos, contribuem para o envolvimento e a apreensão do conteúdo.

Para o clube de leitura audiovisual, os métodos para organização dos alunos durante os encontros seguiram como base os cartões/fichas fornecidas por Cosson (2021), com adaptações para o contexto e os objetivos estabelecidos na pesquisa. Essas informações dizem respeito a guias, que podem ser utilizados ou não pelos estudantes, em um processo de questões geradoras de debate presentes em narrativas.

O autor, por sua vez, faz uso da proposta idealizada por Harvey Daniels (2002) para indicar certas funções, que serão descritas a seguir. 1) Questionador – responsável por preparar perguntas para os outros participantes, a fim de garantir o andamento da discussão. Essas perguntas, porém, não devem ser simplórias, podendo ser respondidas apenas com sim ou não. 2) Iluminador de passagens – responsável por selecionar uma passagem relevante do texto para receber destaque durante um determinado momento do debate. 3) Conector – responsável por estabelecer conexões intertextuais e relações contextuais com o mundo real. 4) Dicionarista – responsável por encontrar palavras de significado desconhecido pelo grupo. 5) Sintetizador – responsável por fazer uma sinopse do texto. 6) Pesquisador – responsável por pesquisar a fundo informações que são relevantes para a compreensão do texto, como lugares, pessoas e outros textos mencionados na obra lida. 7) Analista de personagens – responsável por estabelecer um perfil de um dos personagens da obra. 8) Registrador/notório – responsável por registrar tudo aquilo que foi discutido pelo grupo.

Para o clube de leitura realizado na escola, estabelecemos as nossas próprias funções. Elas partem não apenas dos conceitos de Cosson (2021) e Martins e Menezes (2022), mas de adaptações segundo o contexto vivenciado e o desenvolvimento teórico dado a partir das conexões entre os estudos de Paulo Freire e Marshall McLuhan, elaborados no capítulo anterior desta tese. São elas:

1) Continuista – em produções audiovisuais, o continuista é responsável por manter a harmonia do enredo, de modo que as cenas sejam organizadas e tenham uma continuidade e uma lógica. Um exemplo é a manutenção do posicionamento de objetos da cena. No projeto desenvolvido nesta tese, o continuista foi responsável por auxiliar na continuidade do debate iniciado no encontro anterior, seja realizando uma sinopse oral do trecho lido, seja apresentando um relato do debate realizado anteriormente.

2) Questionador(a) – responsável por preparar perguntas para os outros participantes, de modo a proporcionar o andamento da discussão. As investigações sobre os atributos dessa função deram origem a um artigo científico, intitulado *Formulating Questions is the ‘Answer’ for both Learning and Discovery: Probing a New Model for Education* (Martins; Logan, 2023), com resumo e [link](#) para acesso completo disponível no Apêndice C desta pesquisa. Seguindo o pensamento mcluhaniano, entendemos que a pergunta, em si, seria um meio, e a resposta, seu conteúdo. Nesse sentido, a pergunta (ou o meio, nesse contexto) tem efeitos peculiares na percepção dos sujeitos e, por si só, constitui uma mensagem.

[...] perguntas são um tipo de tecnologia, um meio [nos termos da Ecologia das Mídias] de obter respostas. Uma pergunta é um meio, e a resposta é seu conteúdo. Isso é importante porque as respostas vêm e vão. As respostas de ontem são rejeitadas, à medida que adquirimos novos conhecimentos, e as respostas de hoje serão substituídas, à medida que novas descobertas são feitas. Porém, boas perguntas são eternas (Strate, 2024, p. 238, tradução nossa).¹⁰⁷

Além disso, o envolvimento em atividades exploratórias corrobora o aperfeiçoamento de leitura nas “entrelinhas” da palavra não dita. Freire (2000, 2022) apresenta uma proposta libertadora e problematizadora, que está em consonância e é complementar à perspectiva dos pensadores de Ecologia das Mídias; uma proposta em contraposição à educação pautada na mera transmissão inquestionável de conhecimentos, em que o estudante é visto como uma tábula rasa. Como temos visto no decorrer desta tese, o interesse de Freire é uma formação crítica, que favorece a autonomia do estudante e sua conscientização.

O contínuo exercício de elaboração de perguntas durante os debates proporciona seu aperfeiçoamento, de modo que questões triviais, comuns no início do desenvolvimento do projeto, passam a ser substituídas por perguntas de cunho crítico e significativas em relação ao contexto abordado. Ao levantar uma hipótese, tese ou teoria, devemos iniciar por observações a partir de padrões. A exemplo, citamos o questionamento de um dos leitores do clube durante um dos debates: “Por que o personagem Hagrid, na narrativa, assim como Alberto Meyrelles, foi condenado e preso tão rápido?” (Participante J, 2023).

A partir do questionamento de J, os estudantes debateram sobre racismos múltiplos e intolerância, já que, na narrativa, o personagem Hagrid possui raça diferente dos demais personagens, pois é meio gigante e meio humano, e acabou sendo preso injustamente. Já o ocorrido com Alberto Meirelles trata-se de um caso real de racismo. Uma vítima de um assalto o “reconheceu” a partir de uma foto mostrada pela polícia. Meirelles e o assaltante são negros.¹⁰⁸ A partir desse padrão identificado, um debate foi estabelecido sobre o racismo que permeia todas as estruturas da nossa sociedade de um modo sistemático, em que há uma tendência ao favorecimento de certos grupos e à discriminação de outros.

Feitas tais explicações, seguimos a descrição das funções criadas para o clube e utilizadas durante os encontros.

¹⁰⁷ No original: [...] questions are a kind of technology, a means of obtaining answers, and that a question is a medium and the answer is its content. This is important to understand because answers come and go. Yesterday's answers are rejected as we acquire new knowledge, and today's answers will be replaced as new discoveries are made. But good questions are eternal.

¹⁰⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/07/26/justica-absolve-homem-presos-por-engano-apos-reconhecimento-de-foto-3x4-fui-confundido-porque-era-preto-diz-vitima.ghtml>. Acesso em: 4 fev. 2024.

3) Iluminador(a) de passagens – responsável por selecionar uma passagem relevante do texto para receber destaque durante um determinado momento do debate, considerando que a escolha ou não de uma determinada passagem está intrinsecamente relacionada ao “fundo”. Logo, deve-se considerar o contexto em que a seleção ocorreu, já que o “fundo” sempre estabelece os termos aos quais a “figura” é experienciada.

Figura 20 – Iluminador de passagens



Fonte: Acervo da autora (2023).

4) Mídia – responsável por estabelecer conexões e relações contextuais do ficcional com conteúdos diversificados de mídias, como outros livros, conteúdos de redes sociais digitais, TV, *videogames*, jornal local etc. Ou seja, em uma perspectiva ampla do termo “mídia”, nos termos de McLuhan, e não apenas em formato digital. Nesse sentido, o aprendizado não acontece seguindo a lógica hierárquica da transmissão de informação de A para B, “[...], mas, de A com B, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 2021, p. 116). Todas as mídias são mídias educacionais, sejam ou não rotuladas como tal; cada mídia tem sua própria maneira de transmissão de conhecimento, o que quer dizer que cada uma contém seu próprio currículo.

Durante todo o desenvolvimento do projeto, os alunos foram encorajados a ler qualquer tipo de literatura ou consumir conteúdos em diversos meios que lhes agradassem, independentemente de ter relação com o universo narrativo escolhido para leitura em conjunto, no ambiente escolar. Dessa forma, durante os debates, ocorriam conexões espontâneas com obras e conteúdos presentes em outros meios, como quadrinhos, séries em plataformas de *streaming* e notícias dos telejornais. A exemplo, citamos a conexão feita por uma das participantes do clube, que também estava realizando a leitura da narrativa distópica *O conto da Aia* (Atwood, 1985), com a notícia dos corpos deixados nas calçadas das ruas de Guayaquil,

Equador, durante a pandemia de covid-19.¹⁰⁹ A conexão foi realizada a partir do tópico levantado sobre o sentimento de impotência perante situações que não estão sob nosso controle.

Considerando essa ocorrência, é preciso ter em mente, porém, que “a mídia não fala, a não ser em função das competências culturais do receptor” (Freire; Guimarães, 2011). O termo mídia, no contexto apresentado por Freire e Guimarães, diz respeito aos conteúdos dos produtos midiáticos. Esse tipo de percepção é algo que é trabalhado aos poucos e adquirido durante relações em processos de ampliação de repertório cultural e crítico.

5) Multiplicadores – responsáveis por produzirem conteúdo, fazendo uso de distintos meios e linguagens, para que o restante da comunidade escolar não apenas tome conhecimento das atividades desenvolvidas no clube, mas participem dos debates com as temáticas previamente discutidas nos encontros.

Figura 21 – Multiplicadores exercendo suas atividades



Fonte: Acervo da autora (2023).

¹⁰⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/04/01/mortos-em-casa-e-cadaveres-nas-ruas-o-colapso-funerario-causado-pelo-coronavirus-no-equador.ghtml>

Na escola em que o clube foi desenvolvido, durante a realização do projeto, os multiplicadores fizeram uso da linguagem impressa, escrita, oral e midiática, a partir da criação de cartazes e dissertações orais que viraram conteúdo para as redes sociais digitais da escola, a pedido da coordenação e da direção. Ao todo, ocorreram cinco ações dos multiplicadores, sendo três em caráter audiovisual, que foram filmadas e editadas pelos próprios estudantes, e duas de caráter visual, com a elaboração de cartazes colados em toda a escola.

Auxiliando no desenvolvimento de protagonismo e autonomia dos estudantes, o conteúdo dessas produções era inteiramente criado pelos jovens, que não apenas realizavam um convite para que a comunidade escolar fosse leitora, mas expunham suas reflexões, a partir dos debates das temáticas exploradas durante os encontros com os outros participantes.

6) Mediador(a) – responsável por mediar os processos comunicativos durante os encontros. Durante o desenvolvimento deste projeto, as atividades de mediação foram em conjunto com a professora responsável pela disciplina de Inovação Social, na qual o clube acontecia, e com convidados que participaram de forma híbrida, colaborando com distintas temáticas. Com a presença da professora, os estudantes se sentiram mais confortáveis em expor suas opiniões a figuras desconhecidas, que, em sua maioria, apresentaram-se como pesquisadores.

Para Paiva e Sodré (2022), em termos filosóficos, a mediação é um ato relacionado a qualquer cognição, já que os seres são necessariamente mediados. Sendo assim, a ideia que os seres humanos fazem de si mesmos “depende da mediação, que exprime o reconhecimento do outro” (Paiva; Sodré, 2022, p. 29). Segundo Gallian (2017, p. 123), a função de um mediador em clubes de leitura é semelhante à de “um guia que conduz um grupo de visitantes por um determinado território”. Para o autor, um mediador, assim como um guia de viagens, possui um roteiro com horas e dias de que dispõe para realização de sua tarefa e já sabe, de antemão, onde é o ponto de partida e onde é o ponto de chegada.

Em uma perspectiva educomunicativa, propomos que o desenvolvimento da tarefa de mediação não seja pautado em demarcações e limitações. Mesmo que, no contexto escolar, haja uma delimitação devido à divisão dos horários e do calendário da escola, é necessário reconhecer os diversos perfis e contextos presentes no grupo em que a ação acontece. Logo, demarcar um ponto de chegada acaba por inibir experiências exploratórias diversas e o exercício de competências individuais. É evidente, porém, que, em algum momento, o ciclo deve ser concluído. O que pontuamos é que o ato exploratório não cesse ao findar das atividades do clube de leitura e que haja um contínuo encorajamento de formulação de perguntas e questionamentos, mesmo em situações fora do ambiente escolar.

Nesse exercício de exploração em conjunto, educando e educador tornam-se sujeitos de um processo de aprendizagem e crescimento mútuo, em que os “argumentos de autoridade’ já não valem” (Freire, 2021, p. 96). O mediador não deve colocar-se em uma posição hierárquica perante os estudantes participantes do clube. Deve, ao contrário, implementar o processo de aprendizagem centrado no educando. Nesse processo, o estudante tem arbítrio e é levado a explorar, em vez de memorizar.

Para que isso ocorra, o respeito aos saberes é imprescindível — principalmente os socialmente construídos na prática comunitária (Freire, 2011, p. 31), tendo como objetos de debate relevantes as críticas sociais da localidade na qual residem e o que os poderes públicos e os próprios sujeitos, enquanto cidadãos que possuem direitos e deveres em sociedade, podem fazer com relação ao que é apontado. Dessa forma, há uma discussão da realidade concreta que partiu de conteúdo ficcional.

O professor, nas atividades do clube de leitura, é o mediador; um guia. Seu papel não é mais importante do que o de seus educandos. Ele auxilia no processo de descobertas em grupo e no desenvolvimento da educação midiática, definida no capítulo anterior, a começar pelo enriquecimento de habilidades relacionadas a processos que envolvem a cultura livresca.

Figura 22 – Mediação em diversos momentos do clube



Fonte: Acervo da autora (2023).

De modo a auxiliar na visualização e na assimilação dessas funções, apresentamos, abaixo, um quadro esquemático expondo cada uma delas e uma breve descrição de suas ações.

Quadro 3 – Esquematização das funções do clube e suas respectivas ações

Funções	Ações
Continuista	Responsável por auxiliar na continuidade do debate iniciado no encontro prévio, por meio de uma sinopse oral ou de um relato do debate realizado anteriormente.
Questionador(a)	Responsável por preparar perguntas para os outros participantes, de modo a proporcionar o andamento da discussão.
Iluminador(a) de passagens	Responsável por selecionar uma passagem relevante do texto para receber destaque durante um determinado momento do debate.
Mídia	Responsável por estabelecer conexões e relações contextuais do ficcional com conteúdos diversificados de outras mídias.
Multiplicadores	Responsáveis por produzirem conteúdo, fazendo uso de distintos meios e linguagens, para que outros sujeitos tomem conhecimento e se interessem pela proposta.
Mediador(a)	Responsável por mediar os processos comunicativos durante os encontros.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As funções aqui descritas não são fixas, e mais de um estudante teve a oportunidade de exercer a mesma função em um esquema de rodízio definido pelos próprios envolvidos. A princípio, nos primeiros encontros, para que os estudantes se sentissem mais seguros, essas funções foram entregues em documento impresso para que eles pudessem assimilar os objetivos da proposta que estava sendo feita a eles e realizar anotações caso achassem necessário (Apêndice D). Com o passar dos encontros, os próprios estudantes deixaram de utilizar o material impresso. A partir dessas funções, esperava-se que os jovens praticassem a exploração de si mesmos e do contexto social, cultural e midiático no qual estão inseridos.

Nenhum estudante foi obrigado a participar. “Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição” (Freire, 2021). Seguindo essa perspectiva, os jovens que decidiram não fazer parte do projeto, nos primeiros encontros, foram convidados a participar como ouvintes. Destacamos que, com o passar dos encontros, os participantes foram, aos poucos, se envolvendo com as atividades e, por fim, todos aqueles que possuíam frequência regular nas aulas se envolveram nas atividades, até mesmo trazendo seus próprios exemplares de casa. É importante frisar que as individualidades foram levadas em conta e cada um dos integrantes do clube contribuiu de forma única, de acordo com suas identidades.

Como pontuado anteriormente, o audiovisual está presente em duas instâncias. O clube, em si, é audiovisual, na medida em que seu formato desliza por diferentes interfaces em que o som e a imagem se entrelaçam, e a leitura, praticada nos encontros, também é audiovisual, pois propõe o estímulo ao entendimento e ao pensamento crítico das narrativas midiáticas em contexto local, nacional ou mundial, a depender do enfoque da discussão. Essa proposta busca oferecer, além disso, outros possíveis caminhos ao interesse pela leitura, tradicionalmente vinculada à aura de uma mídia: o livro.

Entendemos a leitura como um processo de construção de sentidos, o qual envolve a interação de conhecimentos linguísticos/semióticos, enciclopédicos e interacionais. Ou seja, não se trata da simples decodificação da palavra, da frase e dos textos, trata-se da construção de significados a partir de uma série de fatores que se assentam nos aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e históricos. A decodificação é apenas um dos procedimentos vinculados ao ato de ler. Por essa razão, privilegiamos a possibilidade de interação e desenvolvimento de habilidades que ultrapassem o processo de codificação, mas que também proporcionam o ato de inferir, analisar, discutir, refletir, argumentar e compreender mensagens em mídias para além do livro. Ademais, entendemos que a leitura está para a palavra e está para o mundo (Freire, 1981) e, assim, possibilita o desenvolvimento integral, quando torna os estudantes mais críticos e conscientes da sua existência na realidade social.

Nesse sentido, é possível ler textos escritos, imagens, sons, ou seja, a construção de sentidos decorrentes da leitura ocorre pela articulação de diferentes semioses, produzidas por experiências em diferentes meios. Por conseguinte, destacamos a noção de textos multimodais, que são aqueles que incluem diferentes semioses, de modo que o sentido é comunicado simultaneamente por meio de diferentes códigos. Em sua definição, um texto é multimodal quando é composto de, pelo menos, duas formas de comunicação: a imagem e o (texto) escrito, com a possibilidade de junção de outros componentes, como o som (Ribeiro, 2016).

Nessa concepção de leitura, a qual se filia a uma base interacional entre mídias e sujeitos, reconhecemos o estudante tanto como um sujeito ativo, por construir subjetivamente seus processos a partir de um aparato cognitivo, quanto como interativo, por construir, a partir da relação com o outro e com outras mídias, os sentidos do mundo. Considerando essas especificidades, apresentamos, a seguir, um quadro sistematizando as mídias utilizadas e os tipos de conteúdo atrelados a cada uma. Seguindo o apresentado por McLuhan (1964), as mídias são compreendidas como tecnologias e “o conteúdo como forma pela qual a tecnologia é usada” (Strate; Braga; Levinson, 2019, p. 51).

Quadro 4 – Mídias e tipos de conteúdo utilizados no clube de leitura audiovisual

Mídia analógica	Tipo de conteúdo
Livro físico	Narrativa ficcional discutida
Revistas e material impresso	<ul style="list-style-type: none"> ● Textos e imagens de revistas ● Material impresso para criação de rotoscopia (a ser detalhado a seguir)
Mídia eletrônica/digital	Tipo de conteúdo
Computador/ <i>notebook</i> , (+ <i>datashow</i>)	Filme Jogos <i>online</i> gratuitos <i>Audiobook</i> Narrativa digital (PDF) Palestras e debates híbridos <i>Podcasts</i>
<i>Smartphone</i>	Redes sociais digitais (*consumo e produção de conteúdo) Notícias de <i>sites</i> /telejornais
Óculos de realidade virtual ¹¹⁰	Conteúdo RV YouTube

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

¹¹⁰ A escola possuía um par de óculos de realidade virtual disponíveis para uso nas aulas de qualquer disciplina. O equipamento foi adquirido com verba própria da instituição de ensino. Esse tipo de tecnologia encontra-se disponível por valores a partir de R\$30,00. Um modelo de papelão foi disponibilizado gratuitamente pelo Google e pode ser acessado no site: https://arvr.google.com/intl/pt-BR_pt/cardboard/manufacturers/

Ong (1977) introduz diferentes fases da cultura humana. A primeira, chamada de “*primary orality*”, está atrelada a uma cultura desprovida de qualquer conhecimento de escrita ou impressão. Ela praticamente não existe hoje, já que as diferentes culturas estão cientes da escrita e sofreram alguns de seus efeitos. No entanto, em graus variados, muitas culturas preservam muito da estrutura mental da *primary orality*. Ela é seguida pela fase de alfabetização, cujo ápice coincidiria com a introdução do tipo móvel (ver Figura 3).

A terceira fase é chamada de “*secondary orality*” e foi consolidada pela invenção do telégrafo sem fio, no início do século XIX, e depende profundamente da cultura escrita. Ela continuou por todo o século com a propagação da mídia de massa e da tecnologia da informação. Se pensarmos no ambiente audiovisual das vidas nas mídias sociais digitais, não temos materiais orais puros. Com conteúdos ao vivo, a espontaneidade é valorizada, mas, mesmo sendo ao vivo, é passível de ser roteirizada. É espontânea, mas ainda roteirizada para ter um ambiente controlado. Poderíamos dizer que essas tecnologias dependem da palavra escrita, então elas não são tecnologias puramente orais. Logo, poderíamos dizer que estamos retornando a uma forma anterior de seres humanos no mundo da cultura oral, que repousa sobre a fundação da cultura escrita. Outro ponto é que, na era digital, especialmente com *podcasts*, o conteúdo pode ser totalmente editado e algumas pessoas podem sequer perceber, o que é uma questão relacionada à educação midiática. Por esse motivo, a importância de mantermos outras mídias no clube além das digitais.

Para a elaboração de uma metodologia aplicável a um cenário tão variável quanto o das escolas públicas, é necessário levar em conta o contexto no qual a atuação irá ocorrer, já que cada ambiente escolar, mesmo com recursos provenientes da mesma fonte, como é o caso das escolas estaduais, possui diferentes especificidades, seja por conta das características dos gestores que estão à frente da instituição, seja pelo perfil dos estudantes ou do bairro/cidade em que a instituição de ensino está localizada. Logo, não é possível, por exemplo, etiquetar todas as escolas públicas brasileiras como detentoras das mesmas características, nem mesmo as que pertencem a uma mesma entidade financiadora, pois cada uma possui a sua realidade. Dessa forma, a proposta aqui apresentada considera a realidade do cenário no qual foi aplicada, mas foi elaborada com métodos flexíveis para possíveis e desejáveis adaptações para aplicações em outros contextos.

Na escola em que o clube de leitura audiovisual foi primeiramente realizado, como mencionado anteriormente, os livros não eram de fácil acesso, mesmo após a doação de mais de 200 exemplares, já que a biblioteca encontrava-se constantemente fechada e com os livros novos trancados em um lugar especial. Por outro lado, a instituição recebeu, em 2023, cinquenta

computadores novos do governo de Minas Gerais. Dessa forma, o audiovisual foi usado, primeiramente, como forma de complementar a escassez de livros físicos e proporcionar conhecimento da narrativa a ser trabalhada, a partir da inserção de filmes derivados dos livros, *audiobook*, *podcast*, jogos *online* gratuitos e conteúdos de realidade virtual disponíveis no YouTube. Todos os conteúdos selecionados são gratuitos e foram escolhidos conforme a temática trabalhada, detalhada no Quadro 5 – Organização do clube de leitura audiovisual.

Além disso, a situação inversa também aconteceu, ou seja, os livros estavam disponíveis e a *internet* e/ou as mídias disponibilizadas pela escola não estavam (computador, *datashow*). Em outras palavras, a contextualização também determina o uso ou o não uso de tecnologias digitais.¹¹¹ Fazer ou não fazer o uso desse tipo de mídia não é algo que sempre estará a critério do educador, já que a imprevisibilidade dos acontecimentos não está sob seu controle total.

Por outro lado, essa intercalação das mídias utilizadas para a leitura literária mostra-se uma estratégia estimulante para o desenvolvimento dos estudantes. Segundo Logan (2012, p. 219),

Há uma dimensão neurofisiológica da leitura do texto em papel *versus* uma tela eletronicamente configurada que implica o fato de que os dois lados do cérebro processam a informação diferentemente. O hemisfério esquerdo do cérebro está envolvido na produção analítica e na interpretação tanto da linguagem falada quanto da escrita. O hemisfério direito do cérebro, por outro lado, está envolvido no processamento sintético da percepção espacial e musical. A leitura de um texto impresso em papel é estritamente um processo do lado esquerdo do cérebro. A leitura do texto em uma tela, não importa quão boa seja sua resolução, envolve processos tanto do lado esquerdo quanto do direito do cérebro.

O audiovisual também esteve presente nas narrativas paralelas trazidas pelos estudantes e pelas mediadoras do projeto, para realizar as conexões entre ficcional e não ficcional, a partir de processos de desvinculação de discursos de poder e de entendimento dos contextos no qual estão inseridos. Assim, há uma busca por condições de ocupação dos espaços por sujeitos de distintas camadas sociais na sociedade.

¹¹¹ McLuhan alterna os termos tecnologia e mídias em seus textos, sendo utilizados como sinônimos pelo autor. Para ele, uma cadeira é tanto uma mídia ou tecnologia quando um telefone, por exemplo. Tendo em conta a vertente de Ecologia das Mídias utilizada nesta tese, o termo tecnologia digital será utilizado ao nos referirmos a artefatos digitais.

Figura 23 – Encontros do clube de leitura audiovisual



Fonte: acervo da autora (2023).

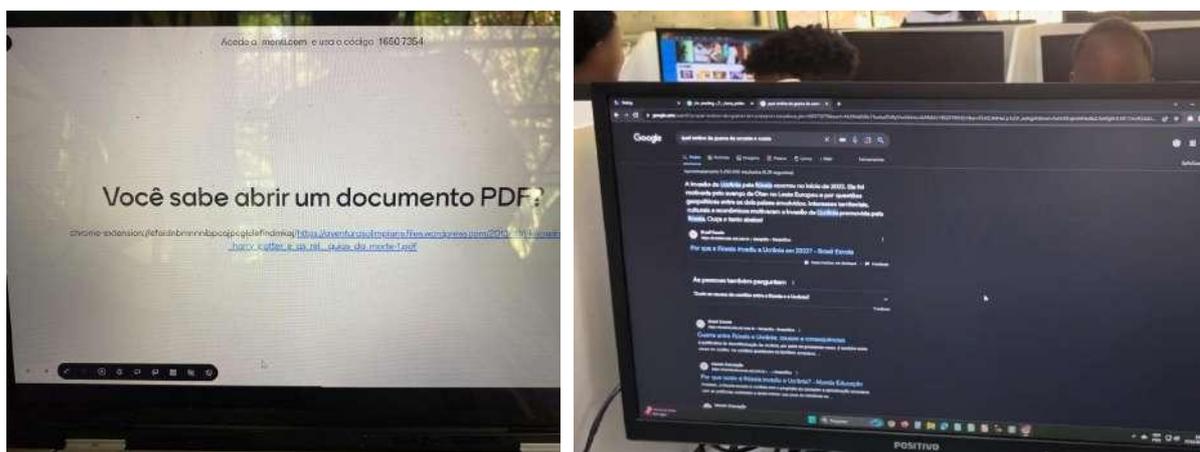
Mesmo que o livro em PDF não seja considerado audiovisual, a mídia utilizada para acessar esse conteúdo, o computador, oportunizou o entrelaçamento com outros tipos de conteúdo de natureza sonora, como *podcast* e *audiobook*, também acessados por computador, proporcionando uma experiência audiovisual. Além disso, a partir dessa experiência e de modo

a oferecer uma dinamicidade e prática de competências relacionadas ao âmbito tecnológico, utilizamos a ferramenta gratuita *mentimeter.com*.¹¹² A proposta de utilização dessa ferramenta considera que a maioria dos participantes do clube apresentava habilidades limitadas no uso de tecnologias além do celular, dificultando a comunicação multimodal e multimídia.

Essa constatação veio com o passar dos encontros, a partir da percepção das mediadoras e dos relatos dos próprios estudantes de que não sabiam realizar buscas na *internet* ou até mesmo ligar o computador. Em outras palavras, ainda que os jovens envolvidos na pesquisa tenham uma ligação expressiva com tecnologias digitais, a habilidade técnica concentrava-se no manejo de celulares e de funções relacionadas às redes sociais digitais.

A partir disso, a ferramenta adotada durante alguns encontros mostrou-se adequada ao contexto, já que, ao acessarem o ambiente virtual informado, eram direcionados a uma espécie de *slide*, com etapas de instrução e prática de habilidades tecnológicas básicas no computador (Figura 23). A passagem para o próximo *slide*, em um primeiro momento, só acontecia a partir do comando das mediadoras através da ferramenta *mentimeter*. Assim, a proposta era de oferecer mecanismos que possibilitassem o equilíbrio dos níveis das habilidades tecnológicas em uma perspectiva de redução de frustrações, considerando, ainda, a quantidade de estudantes participantes do projeto.¹¹³

Figura 24 – Prática de habilidades no âmbito tecnológico digital



Fonte: Acervo da autora (2023).

¹¹² O *Mentimeter* é uma ferramenta *online* e gratuita que possibilita a criação de apresentações com *feedback* de respostas e interações dos participantes em tempo real.

¹¹³ As etapas de instrução e prática até a chegada do acesso ao conteúdo a ser discutido levaram em conta o perfil dos participantes do projeto.

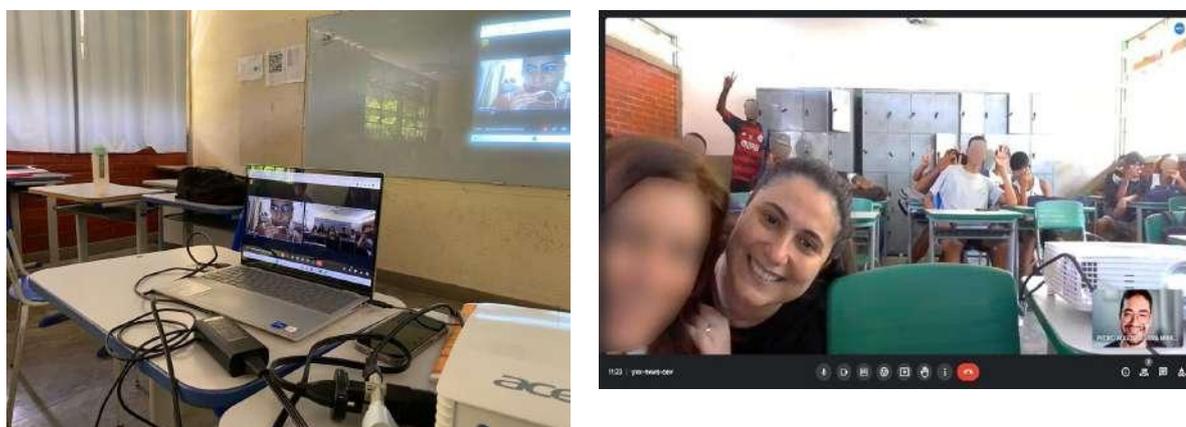
A delimitação de acesso simultâneo ao mesmo conteúdo aconteceu apenas nos primeiros momentos de exposição e prática das habilidades. Ao final dessa etapa, os participantes foram convidados a realizar suas próprias explorações a partir das tecnologias disponíveis. O objetivo central não era focado na repetição massiva e em aulas expositivas sobre o domínio de habilidades no âmbito tecnológico, já que, primeiramente, essas aptidões estão previstas na grade curricular do EMTI, mesmo que falhas na apreensão dessas competências tenham sido detectadas. Porém, a partir do desenvolvimento e dos usos das tecnologias em atividades que agradavam os estudantes, a evolução dessas habilidades foi uma consequência.

Um dos procedimentos utilizados para proporcionar um ambiente dinâmico e estimulante foi a presença esporádica de figuras que não pertenciam ao clube. Comum em práticas de clubes de leitura, a presença de convidados reconfigura e atualiza os debates. Assim, a escolha dos convidados levou em conta a demanda dos participantes do projeto e as temáticas debatidas. Essa escolha e suas relações com as literaturas utilizadas podem ser verificadas no Quadro 5. O audiovisual, nessa instância, proporcionou a aproximação dos jovens com sujeitos de localidades distintas e que, de outro modo, não teriam condições de expor seus saberes e, ao mesmo tempo, debater e trocar conhecimento com o grupo.

Um fato interessante trazido por Levinson, em sua obra intitulada *Digital McLuhan* (1999), é sobre a educação em ambientes *online*. O estudioso afirma que o diálogo possibilitado pela comunicação virtual foi uma melhoria em alguns aspectos importantes tanto para a educação quanto para o livro. As aulas *online* seriam, para o autor, um novo tipo de sala de aula e, ao mesmo tempo, um novo tipo de livro. Levinson argumenta que as comunidades de aprendizagem *online* continuarão a ter um lugar físico, mesmo acontecendo na ambiência digital.

Levinson (1999) também proclama que McLuhan, sem dúvida, teria sido um defensor da educação *online* “fria”. O termo “frio”, aplicado neste contexto, se refere à teoria dos meios quentes e dos meios frios de McLuhan (McLuhan, 1964). Como anteriormente dito, mídias frias se referem àquelas que exigem alta participação dos usuários, devido à sua baixa definição. O receptor, como resultado, deve preencher as informações ausentes. Por outro lado, mídias quentes têm baixa participação, devido à sua alta resolução ou definição.

Figura 25 – Bate-papo híbrido nos encontros do clube



Fonte: Acervo da autora (2022-2023).

Outros recursos audiovisuais utilizados foram jogos *online* gratuitos e vídeos de realidade virtual, também disponíveis de forma gratuita no YouTube. O objetivo do uso desses dois recursos foi o de complementação das narrativas e imersão dos estudantes em conteúdos provenientes de outras mídias, considerando as especificidades de cada uma delas e seus potenciais de engajamento. Para a narrativa de *Harry Potter*, uma das obras debatidas durante o desenvolvimento do projeto, em vez de ler trechos do capítulo que explica as regras do Quadribol, esporte fictício, os estudantes jogaram o jogo que simula uma partida.¹¹⁴ O recurso de realidade virtual foi utilizado para que os alunos tivessem uma ideia mais ampla de como é o castelo de Hogwarts, lugar em que se passa grande parte da narrativa do menino bruxo.¹¹⁵

Considerando as características e os objetivos apontados anteriormente, uma identidade visual para o clube de leitura audiovisual foi criada, de modo a materializar a proposta e incentivar o sentimento de pertencimento dos participantes. Era importante que entendessem o clube como algo que foi construído não apenas para eles, mas com eles. Assim, na criação do logo, a mídia “livro físico” foi incorporada a elementos estéticos que remetem ao audiovisual.

Figura 26 – Logo do clube de leitura audiovisual



Fonte: Acervo da autora (2022).

O envolvimento e o interesse dos participantes com a leitura literária foi uma preocupação constante. Por mais que os participantes fossem encorajados a consumir conteúdos de outras mídias além do livro físico para enriquecer seu repertório, a leitura literária é

¹¹⁴ Jogos disponíveis em: https://www.jogos360.com.br/harry_potter/. Acesso em: 13 fev. 2023.

¹¹⁵ Vídeos utilizados disponíveis em:

<https://www.youtube.com/watch?v=L6cWJ16iS9Q&list=LL&index=18&t=36s> e

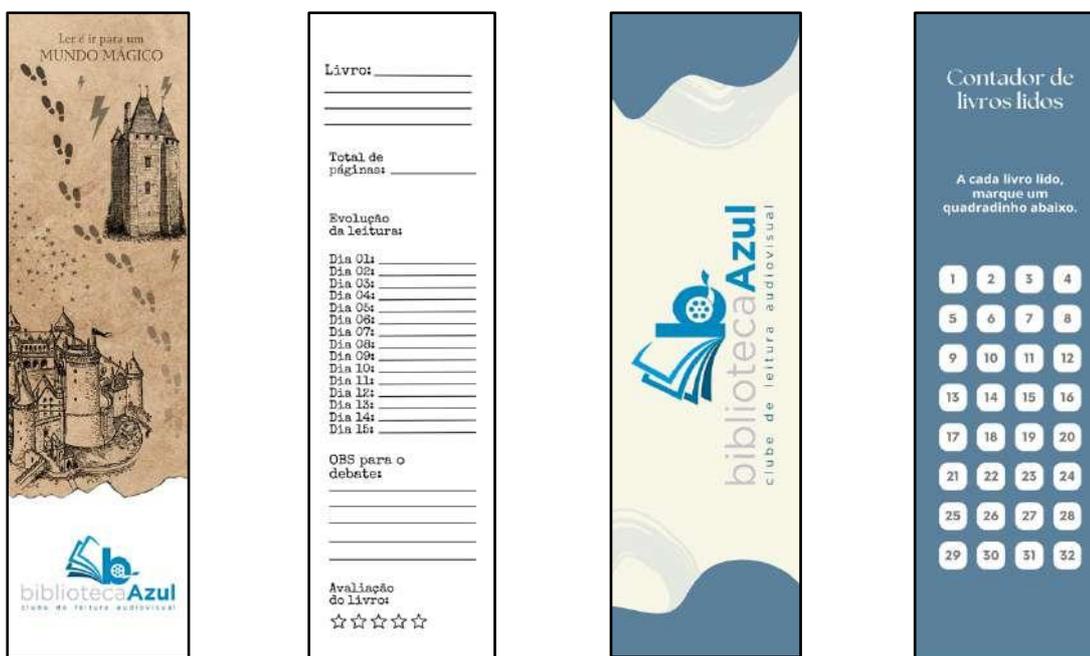
<https://www.youtube.com/watch?v=cjHQBR4qygc&list=LL&index=17&t=54s>. Acesso em: 13 fev. 2023

insubstituível. Assim, os estudantes foram convidados a desenvolver algo que os auxiliasse na mensuração de sua própria evolução na leitura durante o desenvolvimento do projeto.

Fazendo uso do logo do clube, os participantes desenvolveram marca-páginas de forma conjunta a partir de ferramentas *online* e gratuitas de *design* gráfico.¹¹⁶ Assim, os estudantes tiveram a liberdade de definir padrões estéticos que julgaram agradáveis e aqueles que os representavam enquanto um grupo. Uma votação foi realizada, e os dois modelos mais votados foram impressos e distribuídos a todos os participantes (Figura 27).

Os marca-páginas apresentam, no verso, um contador para que o próprio leitor registre os livros lidos, além de um acompanhamento da progressão das páginas. Em nenhum momento, os estudantes foram avaliados ou intimados a mostrarem seus avanços na leitura. O acompanhamento dessa evolução aconteceu de forma espontânea, pelos próprios leitores, que, no decorrer dos encontros, mostravam os livros que estavam lendo e como estava sua contagem de obras lidas até então.

Figura 27 – Marcadores de página do clube de leitura audiovisual



¹¹⁶ A ferramenta utilizada para o desenvolvimento do marca-página da Figura 27 é o Canva (<https://www.canva.com/>).



Fonte: Elaborado pelos participantes do clube de leitura a partir da ferramenta Canva (2023).

Finalizamos este tópico destacando que esta pesquisa não possui como objetivo avaliar níveis de competência midiática em âmbito de análise e expressão, como proposto por Ferrés e Piscitelli (2015).¹¹⁷ Sendo assim, a avaliação dos resultados do clube de leitura audiovisual não ocorre, por exemplo, ao averiguar questões de padrões estéticos do material editado, a partir da utilização da ferramenta mencionada, ou a capacidade de compartilhar e disseminar informação de distintos meios, questões comumente debatidas em estudos de literacia midiática, mas, sim, o processo de evolução e desenvolvimento dos participantes. Questões sobre o foco de análise desta tese serão discutidas no próximo capítulo.

6.4.3 A escolha da obra de iniciação do projeto – de Harry Potter a Machado de Assis

É interessante notar que o simbolismo ao redor do objeto livro varia segundo as classes sociais. Villalta (1999) afirma que os livros, além de difundirem redes de sociabilidades através das sociedades para discussões literárias, representavam um instrumento para questionamento

¹¹⁷ O conceito de literacia midiática e competência midiática já foram explicitados no capítulo anterior desta tese. Em suma, Ferrés e Piscitelli (2015) definem que a competência midiática “[...] deverá contribuir para o desenvolvimento da autonomia pessoal de cidadãos e cidadãs, bem como o seu compromisso social e cultural” (Ferrés; Piscitelli, 2015, p. 4). Na proposta teórico-metodológica dos autores, seis dimensões foram definidas, a partir das quais indicadores de análise foram elaborados, tanto no âmbito de análise dos conteúdos quanto no campo da expressão.

de ordem política, econômica e social. O escritor era, muitas vezes, visto como um representante da sociedade e comprometido com mudanças políticas e sociais. Em seu livro *A History of Reading*, Manguel (1996) reflete sobre símbolos de medo e submissão relacionados ao livro. O autor afirma que tanto o chicote como o livro foram, durante muito tempo, marcas de quem ensinava a ler. A noção de que determinados livros eram destinados a determinados grupos é quase tão antiga quanto a própria literatura. Por um longo período, as mulheres deveriam aprender exatamente o que é necessário para cuidar da casa, porque pensava-se que a educação as transformava em senhoras preguiçosas.

O medo do livro, porém, ainda existe e é o medo da visão do poder simbólico. Essa submissão e esse poder são retratados de várias maneiras há séculos. Segundo Moraes (1998), no século XIX, era muito comum que fossem recomendadas às mulheres leituras mais “amenas e delicadas”, com temáticas sobre romances bem-sucedidos. Assim, cabia aos escritores, aos editores e aos professores decidirem o que as mulheres deveriam ler, estabelecendo, dessa forma, as leituras adequadas e não adequadas para as jovens.

Nesse contexto de limitações e dificuldades, não podemos ignorar que a leitura de obras canônicas brasileiras, para muitos estudantes, ainda é algo inalcançável e visto fora de seu escopo de entendimento. Dessa forma, é necessário um trabalho de conscientização e empoderamento para que esses jovens apropriem-se dos bens culturais e literários vistos como exclusivos de uma elite brasileira.

A partir de um trabalho que abordou o envolvimento dos estudantes com distintos gêneros literários e títulos, a escolha das obras que foram lidas durante a execução do projeto foi realizada em conjunto com a coordenação, a direção da escola, a professora responsável pela disciplina Inovação Social e os estudantes que optaram por participar do clube de leitura audiovisual. Ao expor a experiência desta pesquisadora, experiências prévias com clubes de leitura e os resultados obtidos em clube anterior (ver Menezes; Martins, 2024), a escola optou por indicar a iniciação do projeto seguindo o mesmo roteiro: os sete livros de *Harry Potter* (1997-2007)¹¹⁸, escritos por J. K. Rowling, que se enquadram na categoria romance de formação, em uma perspectiva que prevê todos os envolvidos lendo a mesma literatura. Assim, uma pesquisa de intenção de leitura foi realizada com os estudantes. Por meio de questionário em formato *online*, os alunos indicaram o tipo de literatura que gostariam de ter contato no período de um ano do clube.

¹¹⁸ A série narra as aventuras de um jovem órfão chamado Harry James Potter, que descobre aos 11 anos de idade que é um bruxo ao ser convidado para estudar na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts.

Embora existam clubes de leitura bem-sucedidos nos quais cada participante lê uma obra diferente, optamos por uma leitura coletiva, considerando que os jovens da turma, ainda pouco familiarizados com o universo da literatura, poderiam se sentir motivados a participar do clube pelo interesse compartilhado e pelo incentivo dos colegas, todos imersos na mesma obra. Essa aposta mostrou-se promissora, na medida em que, com o passar dos encontros, todos os que optaram por serem ouvintes e não integrarem o clube passaram a debater os temas e, até mesmo, a ler trechos da narrativa ou a obra por completo. “Quando não se teve a sorte de dispor de livros em casa, de ver seus pais lerem, de escutá-los contar histórias, as coisas podem mudar a partir de um encontro” (Petit, 2013, p. 25).

Ainda que a proposta de debate partisse da leitura conjunta de uma mesma narrativa, o convite à leitura de outros universos literários ocorreu. O resultado foi jovens lendo outras narrativas de seu interesse, trazendo os conteúdos para as conversas e traçando paralelos quando pertinente. Nesse contexto, a tarefa do mediador é, então, eminente, tendo em vista que deve conduzir as interações, sem deixar de lado os apontamentos de todos os interessados em expor suas ideias e explorações.

Como dito anteriormente, a obra escolhida para iniciar o projeto — a narrativa de Harry Potter — é um romance de formação (Moretti, 1987), um gênero literário no qual, entre outras características, o protagonista enfrenta desafios típicos do crescimento. Essa trajetória permite ao leitor identificar-se com a personagem, acompanhando seu desenvolvimento físico, moral, social e político — muitas vezes, dilemas similares àqueles do leitor. Isso é decorrente das adversidades enfrentadas pelo personagem em sua jornada pelo mundo, em um percurso que o molda, subjetiva e objetivamente, enquanto indivíduo socialmente inserido em um contexto.

Além disso, mesmo *Harry Potter* sendo uma saga mundialmente conhecida, apenas 30,3% dos alunos alegaram já terem lido pelos menos um livro da coleção, e 60,6% afirmaram nunca terem visto os filmes ou consumido qualquer outro tipo de produto midiático referente à narrativa. Ao discutirem entre si sobre a possibilidade de adquirir livros por conta própria, muitos relataram que o alto custo desse bem cultural os impede de comprá-los. Esse fato evidencia a dualidade da mídia, que, embora promova a inclusão social, também expõe as barreiras da exclusão.

Ademais, a obra é pertencente à categoria de literatura Jovem Adulto (*Young Adult*), definida como obra de ficção protagonizada por um personagem adolescente e que é publicada com a intenção de ser lida e comercializada, em particular, por esse tipo de leitor. Além dessas características, conforme apontado por Johanna Risku (2017), cinco componentes são geralmente encontrados nesse tipo de obra. São eles: 1) elementos ligados à natureza liminar

do estado de ser adolescente; 2) ritos de passagem sendo frequentemente retratados; 3) presença da relação entre indivíduos e instituições; 4) raça, gênero, sexualidade e classe colocados como fatores significativos no processo de formação da identidade dos personagens; 5) narrativas heterogêneas e vastas em seus temas e histórias.

Outro ponto relevante refere-se ao fato de que os livros de *Harry Potter* formaram inúmeros leitores pelo mundo, segundo estudos científicos desenvolvidos tanto em âmbito internacional quanto nacional (Rösing, 2005; Francisco, 2019). Além disso, a saga é uma narrativa transmídia (Jenkins, 2008) e um produto cultural de nossa época, disponível em distintas mídias que proporcionam experiências diversificadas ao público. Segundo Jenkins, uma narrativa transmídia caracteriza-se por se desenrolar em distintas plataformas, cada uma delas contribuindo para o todo. Sendo assim, cada meio faz o que faz de melhor, de acordo com as suas especificidades.

Considerando a conceituação do termo “narrativa transmídia”, destacamos que não intitulamos o clube de leitura desenvolvido dessa forma, optando, então, pelo termo audiovisual porque essa delimitação acabaria reduzindo a opção de obras aos estudantes, que, em sua maioria, tiveram o projeto como porta de entrada para o universo da leitura literária. Mesmo que a leitura inicial seja de uma literatura que se enquadra na categoria transmídia — caso de *Harry Potter* —, outras narrativas acessadas pelos estudantes não se caracterizavam assim. Por fim, por mais que a proposta do clube seja a migração dos leitores pelas diferentes mídias, o intuito do projeto, que leva em conta o contexto e a realidade dos estudantes, acaba por não se encaixar na definição de Jenkins (2008).

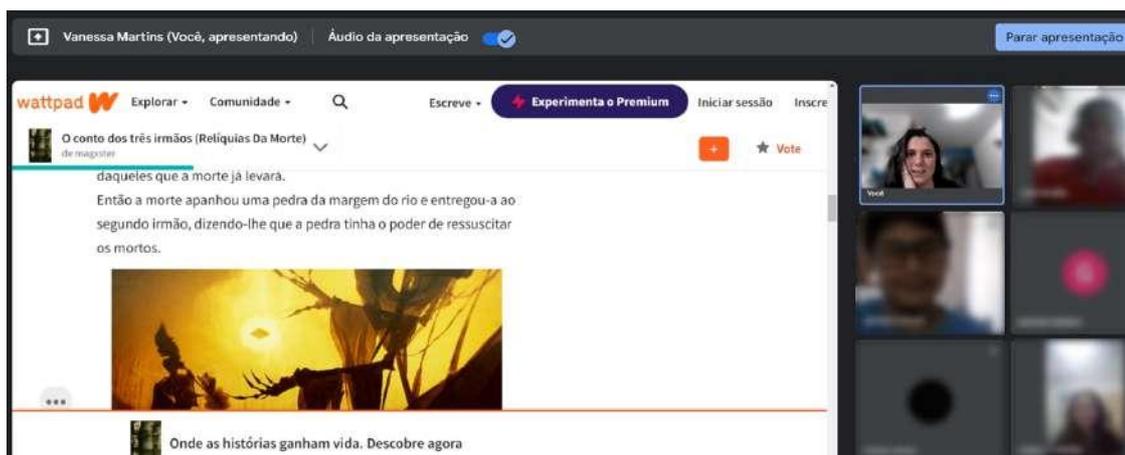
Para Heloísa Teixeira (antes conhecida como Heloísa Buarque de Hollanda), em entrevista concedida para Quadros (2020), a leitura de obras do gênero literário Jovem Adulto, como *Harry Potter*, favorece a aproximação dos jovens com as narrativas em geral. Segundo ela,

[...] você não pode pedir para uma menina ler Machado de Assis a menos que tenha se entupido de entretenimento para gostar do outro. Literatura também é entretenimento. Existe literatura entretenimento. Você vai nos Estados Unidos e tá todo mundo lendo no metrô. Se você for no metrô de Paris tá todo mundo lendo. Você acha que tá todo mundo lendo Voltaire? Não tá! [...] (Hollanda, 2020).

Tendo em vista os apontamentos realizados, esse projeto segue o caminho de apresentação da literatura em pequenas doses, iniciando por contos, que são narrativas menores. Os contos abordados no começo do clube foram os que compõem o livro *Os Contos de Beedle, o Bardo* (2008), também de autoria de J. K. Rowling, e compõem o universo narrativo de *Harry*

Potter. O primeiro contato com essa narrativa aconteceu de forma virtual a partir do Google Meet, em sábado letivo estipulado pela escola. Para esse encontro inicial, e por se tratar de um dia letivo no calendário da instituição, todos os alunos de todas as turmas do Ensino Médio foram convidados a participar.

Figura 28 – Encontro *online* do clube de leitura audiovisual



Fonte: Acervo da autora (2022).

É importante considerar que, embora a unificação das turmas em um formato virtual amplie a participação dos estudantes no debate e permita o compartilhamento simultâneo da leitura, disponível gratuitamente em diversas plataformas *online* (Figura 28), essa proposta não é totalmente igualitária. Isso ocorre porque nem todos os alunos possuem celulares próprios, sendo que alguns precisam compartilhá-los com familiares, além de enfrentarem dificuldades com a qualidade e a disponibilidade da internet.

Antes do início de todos os debates, o contexto social, cultural e o autor de cada narrativa eram apresentados aos alunos. Assim, mesmo que a primeira obra tenha ligação com o enredo de *Harry Potter* e nem todos os estudantes tivessem conhecimento prévio da narrativa, esse fato não prejudicou a leitura e a discussão dos contos, pelo contrário. Como o último conto debatido (de forma presencial), intitulado *O Conto dos três irmãos*, possui representação audiovisual incluída em um dos filmes da saga de *Harry Potter*¹¹⁹, os estudantes demonstraram entusiasmo

¹¹⁹ A representação audiovisual do conto está disponível gratuitamente em: https://www.youtube.com/watch?v=38Qie_cxQqM&t=8s. Acesso em: 13 fev. 2024

para o início da leitura da saga do menino bruxo, que acabou sendo iniciada no encontro seguinte.

Após o término das leituras dos sete livros da saga de *Harry Potter*, partimos para a leitura e o debate de obras brasileiras, a começar por *O menino no espelho* (1982), de Fernando Sabino¹²⁰, como mecanismo de identificação cultural, valorização de narrativas nacionais e reflexão de fatores oriundos do nosso contexto. A escolha dessa narrativa, dentre tantas outras de excelência no país e internacionalmente, deve-se ao fato de que o filme homônimo teve como *set* a cidade de Cataguases¹²¹, o que proporcionou o sentimento de identificação nos estudantes.

Após o debate sobre a narrativa, a exibição do filme foi conduzida por graduandos do projeto Tela Viva, que participaram das gravações e compartilharam suas experiências no *set* de filmagem, convivendo com os atores e conhecendo de perto a dinâmica da produção audiovisual. Durante a exibição da versão cinematográfica, os participantes do clube reconheceram inúmeras localidades do município e relataram sentirem-se orgulhosos por verem a sua cidade sendo cenário de obra audiovisual reconhecida e premiada em âmbito nacional. Essa iniciativa promoveu, pois, a interação entre cultura local, nacional e educação.

O Projeto Tela Viva é um projeto de extensão de cinema itinerante, realizado pelos estudantes do curso de graduação em Tecnologia em Cinema e Animação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Em 2024, o projeto foi parceiro do grupo de pesquisa “Narrativas midiáticas e dialogias” (CNPq/UFJF), por meio desta tese. O Tela Viva busca, a partir de exibições cinematográficas, possibilitar a experiência de fruição e, conseqüentemente, a ampliação do repertório dos estudantes do Ensino Médio de escolas públicas de Cataguases. Essas exibições são seguidas de debates que auxiliam na compreensão do cinema como arte e expressão estética.

Com isso, o intuito de unir um projeto vinculado à UEMG com o clube de leitura audiovisual, institucionalmente ligado à UFJF, é, além de estabelecer laços de pesquisa e extensão entre duas universidades públicas brasileiras, cumprir uma das missões históricas da Universidade, que é a sustentabilidade da cultura e do audiovisual no estado e, especialmente,

¹²⁰ A narrativa se passa em Belo Horizonte/MG nos anos 1930. O protagonista é Fernando, um garoto de 10 anos, que está cansado de fazer as coisas que considera chatas. Seu sonho era criar um sócio que ficasse com essas tarefas enquanto ele poderia se divertir à vontade. Um dia, seu sonho se torna realidade, e seu reflexo deixa o espelho e ganha vida.

¹²¹ O filme, dirigido por Guilherme Fiúza (1965-2024), foi gravado nas cidades de Cataguases, Leopoldina e Mirai (MG) e foi lançado em 2014, contando com apoio do Polo Audiovisual da Zona da Mata para sua produção. Atualmente, o filme está disponível na plataforma de *streaming* Netflix.

na Zona da Mata de Minas Gerais.¹²² Assim, a partir desse fortalecimento institucional, buscamos contribuir com recursos didáticos, para que outras instituições brasileiras, públicas ou privadas, sobretudo no contexto regional, possam oferecer ações semelhantes às descritas nesta tese.

A segunda obra brasileira lida foi o conto de suspense *O enfermeiro* (1968), de Machado de Assis. O gênero conto foi escolhido por se tratar de uma narrativa breve e concisa, contendo um só conflito, já que o projeto encontrava-se no mês de dezembro. Além disso, por ser uma narrativa curta, foi possível distribuir fotocópias para a leitura em conjunto, já que a escola não possuía exemplares suficientes. A escolha do autor deu-se por uma das características da escrita machadiana: a presença de críticas sociais, muitas vezes misturadas com humor e inseridas em temas universais. Além disso, o autor é conhecido como um dos maiores literatos negros da história da literatura universal.¹²³

O conto narra a história de Procópio, um homem que vai ao interior trabalhar como enfermeiro para um velho coronel muito doente. Durante um tempo, ele aguenta o mau humor e as agressões verbais do coronel com paciência e resignação, até que o coronel morre e deixa-lhe sua herança. A narrativa é um enunciado social e, portanto, fonte de pensamento e expressão.

¹²² A UEMG é uma universidade pública estadual com sede em Belo Horizonte (localizada na porção central de Minas Gerais) e possui 20 unidades acadêmicas. A graduação em Tecnologia em Cinema e Animação é um curso fora de sede, oferecido pela Unidade Ubá/Cataguases.

¹²³ É importante destacar que Machado de Assis sofreu um processo de embranquecimento ao longo do tempo. A primeira vez em que o autor foi tratado como branco foi em seu obituário (1908), que o classifica como branco, enquanto sua máscara mortuária possui traços que se associam a características de afro-brasileiros. A batalha pela sua representação da pele tem grande peso, principalmente por incluir, entre os fatores, a forte herança do racismo do século XX. Disponível em: <https://bit.ly/3whSHg5>. Acesso em: 13 fev. 2024. Essa temática de embranquecimento do autor foi trabalhada no clube.

Figura 29 – Literatura e audiovisual brasileiro no clube



Fonte: Acervo da autora (2023).

Após a leitura e o debate do conto, os estudantes assistiram ao curta homônimo,¹²⁴ também como proposta de fruição, a partir das percepções e interpretações de ambos: conto e curta. O processo de fruição é instigado para além do conteúdo e da composição de imagem e som, em atividade de leitura e interpretação de seu próprio contexto diante de narrativas ficcionais. Como afirma Marcel Duchamp (*apud* Paz, 2008, p. 60), “o espectador faz o quadro”.

A partir do processo de inserção da literatura em pequenas doses e por meio de distintas mídias, os estudantes passaram por um sistema de amadurecimento crítico das narrativas e, ao final das atividades, surpreenderam-se por terem adquirido gosto pelo debate literário durante as discussões de um autor de narrativas clássicas brasileiras: Machado de Assis.

Não há como rotular as obras lidas em conjunto, durante o desenrolar do clube ou individualmente, a partir das escolhas singulares dos estudantes, em termos de “alta” literatura ou “baixa” literatura. Literatura relevante é aquela que contempla os sujeitos enquanto leitores e, no contexto desta pesquisa, que ainda proporciona canais para reflexões em conteúdos de outras mídias, mesmo que, em algumas circunstâncias, sejam extraídos apenas fragmentos que acabam sendo esquecidos rapidamente, “[...] mas que, de todo modo, deslocam o ponto de vista a partir do qual se pensam ou pensam suas relações com o mundo” (Petit, 2009, p. 57).

¹²⁴ O curta *O enfermeiro* pode ser assistido gratuitamente em: <https://www.youtube.com/watch?v=YY8RNYkSM18> . Acesso em: 13 fev. 2024.

Certamente, a importância da leitura não pode ser avaliada unicamente a partir de cifras, do número de obras lidas ou emprestadas. Às vezes, uma única frase, transportada para o caderno ou para a memória, ou mesmo esquecida, faz com que o mundo fique mais inteligível. Uma única frase que impele aquilo que estava imobilizado em uma imagem e lhe dá vida outra vez, que quebra os estereótipos, clichês aos quais se aderira até então (Petit, 2009, p. 77).

Como mencionado anteriormente neste capítulo, a escolha das obras que compuseram o cronograma de leitura considerou as características dos estudantes e o contexto ao qual estão vinculados. Além disso, ao longo de todo o processo, os estudantes foram incentivados a explorar outras narrativas além daquelas lidas coletivamente no ambiente escolar. Diante disso, recebemos o relato e acompanhamos a evolução de estudantes que leram, por exemplo, Agatha Christie, Charles Dickens, Tolkien e Clarice Lispector e que, inclusive, trouxeram essas narrativas para debate de temáticas quando pertinente.

Conforme exposto no Quadro 5, em maio, algumas narrativas trabalhadas foram três contos de *Beedle, O Bardo* e o primeiro livro de *Harry Potter*. As leituras, bem como todo o conhecimento das narrativas a partir das distintas mídias, aconteciam durante os encontros, ficando a critério dos estudantes participantes darem continuidade às leituras em outros horários escolares. Para as narrativas de gênero romance, os capítulos-chave foram selecionados pelas mediadoras, que já conheciam as obras, e levaram em conta pontos que julgaram interessantes para debate. Assim, os alunos podiam ler o capítulo por completo ou apenas trechos. Os leitores participantes do projeto que já conheciam as narrativas e que quiseram opinar sobre trechos ou capítulos que consideravam pertinentes foram incluídos na lista apresentada no Quadro 5.

Durante a leitura de cada capítulo ou trecho, as mediadoras selecionaram temas que consideravam tanto as questões abordadas no próprio texto quanto aquelas que emergiram das reflexões e comentários dos participantes ao longo da leitura. Porém, as discussões seguiram livres e, por diversas vezes, temas que não haviam sido propostos ou pensados pelas mediadoras foram introduzidos pelos leitores durante as discussões.

Ao final de cada narrativa, um *quiz* elaborado com a ferramenta *Kahoot*¹²⁵ foi criado, de modo que os estudantes e as mediadoras pudessem verificar o que havia sido apreendido pelos participantes. O conteúdo de cada jogo dizia respeito não apenas a detalhes da narrativa, para verificar o que foi assimilado, mas também a questões trabalhadas durante os debates.

¹²⁵ O Kahoot é uma ferramenta *online* e gratuita de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. A ferramenta possibilita a criação de perguntas e respostas de múltipla escolha. <https://create.kahoot.it/auth/login> Todos os *quizes* utilizados durante o clube de leitura podem ser acessados a partir da busca pública no *site* kahoot, a partir dos nomes: HP1; HP2; HP3; HP4; HP5; HP6; HP7, que correspondem a cada um dos sete livros da saga.

Ainda que houvesse a delimitação da disciplina e do horário em que as ações do clube ocorreriam, esporadicamente as atividades também aconteciam em horários de outros conteúdos. Esse fato deve-se a questões relacionadas à ausência de professores ou por solicitação da direção da escola, como proposta de atividade que incluísse mais de uma turma. Neste último caso, como forma de inteirar os participantes convidados, os estudantes se voluntariavam para atuarem como continuístas para que todos pudessem acompanhar os debates.

O processo de avaliação do método do clube de leitura audiovisual aconteceu regularmente durante toda sua ocorrência. Essa avaliação, porém, não diz respeito a testes individuais de retenção de conteúdo, comumente aplicados em avaliações escolares, mas autoavaliações dos estudantes sobre desenvolvimentos individuais e sobre o decorrer do clube. Vale ressaltar que a autoavaliação, muitas vezes, é mais difícil do que uma avaliação regular de conteúdo, pois a maturidade para uma autocrítica é, paulatinamente, construída.

Apresentamos, abaixo, um quadro com a organização da primeira temporada do clube de leitura audiovisual, contendo as narrativas lidas em cada mês, as mídias atreladas a cada uma e os temas trabalhados.

Quadro 5 – Organização do clube de leitura audiovisual

Mês	Livro	Gênero	Quantidade de aulas	Capítulos-chave/Trechos	Mídia e/ou Tipo de conteúdo	Temas propostos pelas mediadoras	Temas levantados pelos estudantes durante os debates
2023							
Maio	<i>Os contos de Beedle, O Bardo</i> (J. K. Rowling)	Conto	4 aulas	O bruxo e o caldeirão saltitante	Livro	Empatia e preconceito	Compaixão; empatia e preconceito
				A fonte da sorte	Livro	Perseverança e objetivos de vida	Sorte; perseverança e objetivos de vida
				O Conto dos três irmãos	Livro e vídeo	Ganância; ciclos e morte	Ganância; ciclos; morte e humildade
<i>Quiz</i>							
Maio	<i>Harry Potter e a pedra filosofal</i> (J. K. Rowling)	Romance	8 aulas	1 – O menino que sobreviveu	Livro	<i>Bullying</i>	Racismo
				4 – O guardião das chaves	Filme		Culturas distintas
				5 – O Beco Diagonal	Filme	Gordofobia	Família
				6 – O embarque na plataforma nove e meia	Filme		
				10 – O Dia das Bruxas	<i>Audiobook</i>	Amizade	Acolhimento
				12 – O espelho de Ojsed	<i>Audiobook</i>		
				17 – O homem de duas caras	Livro	O poder das narrativas	Amizade
<i>Quiz</i>							

Junho	<i>Harry Potter e a câmara secreta</i> (J. K. Rowling)	Romance	8 aulas	2 – O aviso de Dobby	Livro	Racismo e preconceitos	Justiça Racismo; preconceitos e escravidão Lar Fatos e rumores		
				7 – Sangue ruim e vozes invisíveis	Livro e debate híbrido ¹²⁶				
				9 – A pichação na parede	Livro				
				13 – O diário secretíssimo	<i>Audiobook</i>				
				16 – A câmara secreta	<i>Audiobook</i>				
				17 – O herdeiro de Sonserina	Filme			Honestidade	Classes sociais
				18 – A recompensa de Dobby	Filme				
Quiz									

Julho	<i>Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban</i> (J. K. Rowling)	Romance	6 aulas	5 – O dementador	Livro	Justiça e julgamento	Justiça e injustiças <i>Fake News e Fact checking</i>
				7 – O bicho-papão no armário	Filme		
				10 – O mapa do maroto	Filme		
				12 – O patrono	Livro		

¹²⁶ A mediadora convidada desse debate foi a mestra em Comunicação pela UFJF e integrante do grupo de Pesquisas “Narrativas Midiáticas e Dialogias”, Leiliane Germano, que possui pesquisas com foco na temática em questão.

				16 – A predição da prof. Trelawney	Livro e debate híbrido ¹²⁷	<i>Fact checking</i>	Medos e depressão	
				19 – O servo de Lord Voldemort	<i>Audiobook</i>			Medos
				21 – O segredo de Hermione	<i>Audiobook</i>			
Quiz								

Agosto	<i>Harry Potter e o cálice de fogo</i> (J. K. Rowling)	Romance	9 aulas	8 – A Copa Mundial de Quadribol	<i>Audiobook</i>	Esportes	Esportes e Copa do Mundo Feminina ¹²⁸				
				9 – A marca negra	Livro e <i>Podcast</i>						
				17 – Os quatro campeões	<i>Audiobook</i>						
								23 – O Baile de inverno	Livro	Imprensa	Racismo Gênero e sexualidade Imprensa
								28 – A loucura do Sr. Crouch	Livro		
								32 – Osso, carne e sangue	Filme		

¹²⁷ O mediador convidado desse debate foi o doutorando em Comunicação pela UFJF e integrante do grupo de Pesquisas “Narrativas Midiáticas e Dialogias”, Pedro Miranda. O tema do debate foi baseado na oficina que possui o mesmo nome (Jornalismo, dados e o papel certificados), realizada durante o período da covid-19. O conjunto de oficinas foi apresentado por Pedro Miranda e pela autora desta tese. A proposta tinha como foco atingir, principalmente, estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio com envio do conteúdo pelos portais específicos das escolas, pelo WhatsApp e pelo *link* do YouTube. As oficinas podem ser acessadas no endereço: https://www.youtube.com/playlist?list=PLDxuL8l_J5TXSc9Yn6FoE6cQ_ziYWpS2P

¹²⁸ A Copa do Mundo Feminina de Futebol aconteceu de 20 de julho a 20 de agosto de 2023, na Austrália e na Nova Zelândia.

				33 – Os Comensais da Morte ¹²⁹	Filme	Sensacionalismo e <i>Fake News</i>	Sensacionalismo e <i>Fake News</i> ; a profissão de jornalista
				34 – <i>Priori Incantatem</i>	Livro		
Quiz							

Setembro	<i>Harry Potter e a Ordem da Fênix</i> (J. K. Rowling)	Romance	10 aulas	6 – A mui antiga e nobre casa dos Black	Livro	Movimentos de resistência	Movimentos de resistência
				8 – A audiência	Filme		
				18 – A Armada de Dumbledore	Livro	A educação e seu propósito	A educação e seu propósito
				21 – O olho da cobra	Filme		
				28 – A pior lembrança de Snape	Livro		
				34 – O Departamento de Mistérios	<i>Audiobook</i>	Traumas	Traumas e saúde mental
				35 – Para além do véu	Livro		
				37 – A profecia perdida	Livro		Racismo e classe social
Quiz							

¹²⁹ O mediador convidado desse debate foi o prof. Dr. Marco Aurelio Reis, professor da Faculdade de Comunicação da UFJF, vice-líder do grupo de Pesquisas “Narrativas Midiáticas e Dialogias”. Reis possui pesquisas com foco em funções e competências da cadeia produtiva do Jornalismo, além de ter experiência em redações de jornais e emissoras de rádio e TV, colaborando com o debate sobre o processo de produção de uma notícia e a carreira de jornalista.

Outubro	<i>Harry Potter e o enigma do príncipe</i> (J. K. Rowling)	Romance	8 aulas	1 – O outro ministro	Livro e debate híbrido ¹³⁰	Política (ficção vs. mundo real)	Política (ficção vs. mundo real)
				2 – A rua da Fiação	Filme	Linguagem e Comunicação	Linguagem e Comunicação
				4 – Horácio Slughorn	Filme	Confiança	Confiança
				10 – A casa de Gaunt	Filme		
				17 – Uma lembrança relutante	<i>Audiobook</i>	Escolhas	Escolhas
				23 – Horcruxes	Livro		
				26 – A caverna	Livro		
				27 – Torre atingida pelo raio	<i>Audiobook</i>		
Quiz							

Novembro	<i>Harry Potter e as relíquias da morte</i> (J. K. Rowling)	Romance	11 aulas	18 – A vida e as mentiras de Alvo Dumbledore	Livro e debate híbrido ¹³¹	Jornalismo, dados e o papel certificador	Jornalismo, dados e o papel certificador
				23 – A mansão dos Malfoy	Filme	Guerra	Guerra
				31 – A batalha de Hogwarts	Livro e <i>podcast</i>		

¹³⁰ O mediador convidado desse debate foi o bacharel em Direito e um dos integrantes do clube de leitura *Hogwarts, Mil Histórias*, Dyego de Araújo.

¹³¹ A mediadora convidada desse debate foi a profa. Dra. Cláudia de Albuquerque Thomé, professora da Faculdade de Comunicação da UFJF, líder do grupo de Pesquisas “Narrativas Midiáticas e Dialogias” e orientadora desta pesquisadora. Um dos focos de pesquisa de Thomé são crônicas (principalmente as jornalísticas), tendo, inclusive, publicado um livro sobre a temática, intitulado *Literatura de ouvido: crônicas do cotidiano pelas ondas do rádio* (2015).

				33 – A história do príncipe	Filme	Controle midiático	Controle midiático
				35 – Kings Cross	Filme		
				36 – A falha no plano	Livro		
				Epílogo – 19 anos depois	<i>Audiobook</i>		
Quiz							

Dezembro	<i>O menino no espelho</i> (Fernando Sabino)	Romance	5 aulas	Prólogo – O menino e o homem	Filme completo e capítulos indicados ¹³²	Crescimento e responsabilidades	Crescimento e responsabilidades
				Capítulo 4 – O mistério da Casa abandonada		Acolhimento	Classe social e representatividade
				Capítulo 6 – O valentão da minha escola			
				Capítulo 7 – O menino no espelho			
				Capítulo 10 – A libertação dos passarinhos			
				Epílogo – O homem e o menino		Reconhecimento e identificação	Reconhecimento e identificação
Quiz							

¹³² O mediador convidado desse debate foi o então graduando em Tecnologia em Cinema e Animação (UEMG) e então bolsista do projeto Tela Viva, Juliano Braz da Cruz (também conhecido como Kibe). Juliano atuou como assistente de câmera no filme *O menino no espelho*.

Dezembro	<i>O enfermeiro</i> (Machado de Assis)	Conto	2 aulas	Conto completo	Livro e Filme	Dualidades; ganância e classe social	Dualidades; ganância; classe social; escritores negros
<i>Quiz</i>							

2024							
Março	<i>Histórias que os jornais não contam: 54 crônicas inspiradas em notícias de jornal</i> (Moacyr Scliar)	Crônica	4 aulas	O futuro na geladeira	Livro e notícia	Resiliência	Resiliência, medo e inseguranças
				O mortífero celular	Livro e notícia	Avanços tecnológicos	Avanços tecnológicos
				O torpedo na literatura	Livro e notícia	A carreira de escritor	Carreiras, sonhos e frustrações
				Já li isso em algum lugar	Livro e notícia	Relacionamentos	Relacionamentos

Abril	<i>Estive em Lisboa e lembrei de você</i> (Luiz Ruffato)	Romance	4 aulas	Trechos específicos que retratam Cataguases	Livro, filme, curtas de Humberto Mauro e debate híbrido com o autor do livro ¹³³	Sentimento de pertencimento a um local	Sentimento de pertencimento a um local; o trabalho em indústrias (mercado de trabalho); a carreira de jornalista
<i>Quiz</i>							

¹³³ Luiz Ruffato é um autor cataguasense que atualmente mora em Portugal. Graduou-se em Comunicação – Jornalismo, pela Universidade Federal de Juiz de Fora e trabalhou em diversos jornais até se mudar para São Paulo em 1990. Em 2003, abandonou a carreira de jornalista para se tornar escritor em tempo integral.

Maio	Produção e divulgação da websérie literária		
Junho em frente	<i>Jogos vorazes</i> (Suzanne Collins)	Romance	Sem participação da pesquisadora

Fonte: Elaborado pela autora (2023-2024).

Destacamos que, em uma mesma aula, mais de um capítulo poderia ser abordado, a depender do desenrolar do debate e/ou do tamanho dos trechos selecionados para leitura e posterior discussão. Assim, um mesmo tema poderia ser tratado em um capítulo e retomado em uma unidade posterior. Levando isso em consideração, optamos por não especificar quais tópicos exatos foram debatidos em cada capítulo, mas indicá-los a partir de uma visão geral da forma como a obra foi trabalhada, tendo em vista a fluidez das trocas de vivências e as experiências a partir da narrativa.

Para a criação de uma possível segunda temporada ou até mesmo iniciação desse projeto em outros ambientes que envolvam jovens leitores, há outras opções de literatura Jovem Adulto com derivações audiovisuais e em outras mídias, como a série (de até então cinco livros) de *Percy Jackson e os Olimpianos*, de Rick Riordan; a série de sete livros de *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer; a série (de até então cinco livros) de *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins; *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky, entre outros. Segundo a BNCC, durante a fase do Ensino Médio,

[...] os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos (Brasil, 2018a).

Sendo assim, é um tanto quanto instável apontar quais narrativas são aptas a ajudar esses leitores a se descobrirem e também a compreenderem o contexto ao qual pertencem. O que existem são pistas que proporcionam ao mediador oportunidades para promover entusiasmo e engajamento dos leitores. Não existe passividade ou neutralidade na escolha e no consumo de narrativas.

Em processos de transmissão de conhecimento, o método é um dos fatores que mais importa; ou seja, o método é o meio e as narrativas o conteúdo. O método molda a mensagem transmitida, sendo de suma importância para a transmissão do conteúdo. No ensino, é o método e não o conteúdo que é a mensagem. Nossos métodos moldam e influenciam os conteúdos; eles fornecem a matéria-prima da qual nossa mensagem é feita. E nosso método, nossa mídia nos molda, individual e coletivamente, influenciando nossas sociedades e nossa cultura.

Como abordado anteriormente, a utilização de conteúdos audiovisuais e em outras mídias ocorre, primeiramente, para ampliar o leque de possibilidades, devido às limitações acarretadas pela falta de acesso a obras impressas e pela escassez de exemplares. Porém, algumas questões devem ser levadas em conta. Primeiramente, é importante frisar que uma

mídia não substitui a outra. Um filme não substitui um livro, por exemplo. Segundo, mesmo que haja diferenças narrativas entre o conteúdo de filmes adaptados de obras literárias com a obra original, a utilização de trechos cinematográficos corrobora a condução de atividades exploratórias em outras mídias, cabendo ao mediador fazer intervenções na fruição narrativa quando necessário. Por fim, a diversidade de mídias enfatiza o que McLuhan (1968) chamou de “aula sem paredes” — um fluxo de aprendizagens a partir de distintas fontes: um filme pode conduzir a um seriado, que pode conduzir à leitura de uma obra literária, e ambos podem abordar uma temática veiculada em telejornais, por exemplo. Nesse sentido, como destaca Marques de Melo (1999, p. 45),

[...] é possível afirmar que a leitura da palavra impressa se beneficia enormemente do prévio contato que os consumidores culturais tiveram com as suas versões audiovisuais; principalmente nas sociedades em que a maioria dos cidadãos não foi cativada para o prazer estético da leitura literária ou o desafio reflexivo de leitura científica.

Nesse sentido, ações que popularizam a literatura e o conhecimento de produtos culturais, por direito, devem ser ofertadas a todos os cidadãos. O acesso a qualquer tipo de produção cultural não deve ser elitizado e classificado como distante de determinada realidade e, por isso, inadequado para algum tipo de público. No que tange à literatura, “um leitor nem sempre escolherá um livro que fale de uma situação parecida com a que vive [...] um livro que evoca um mundo totalmente diferente encontrará palavras que lhe devolverão o sentido de sua experiência” (Petit, 2013, p. 137). O mesmo pode ser dito para qualquer produto cultural. Embora os meios para acesso à sua própria cultura sejam essenciais, isso não quer dizer que deva existir uma limitação somente a ela.

Como exposto no Quadro 5, a duração do clube de leitura audiovisual foi de um ano letivo em 2023 (em conformidade com o início das atividades pelos professores), excluindo o período em que a pesquisadora passou na escola, conhecendo suas demandas e carências, que foi de aproximadamente três meses no ano de 2022 (junho a agosto). No primeiro semestre de 2024, o clube ocorreu com os multiplicadores (a serem descritos logo abaixo).

Em 2023, o ano letivo da escola começou antes do Carnaval, que, naquele ano, aconteceu na semana do dia 20 de fevereiro. Porém, a frequência dos alunos antes dessa festividade foi praticamente nula, segundo relatos da direção da escola. O mês seguinte ainda foi um mês de ajuste de horários das disciplinas, o que ainda acarretou baixa adesão dos estudantes nas atividades escolares. Sendo assim, foi em abril que as atividades escolares efetivamente aconteceram.

Devido ao fato de esta pesquisadora ainda estar em período sanduíche na University of Toronto, as atividades do clube, com a participação da doutoranda, iniciaram no mês de maio. Como essa era a primeira vez que a maioria dos estudantes participava de um debate de clube de leitura, muitos ficaram tímidos em expor suas opiniões em voz alta para os outros colegas da classe e, até mesmo, entender como funciona uma dinâmica de debate, segundo relatos da professora. Como bem pontua Petit (2009, p. 25), o princípio da atividade de leitura denota “um exercício que incute o medo, que submete o corpo e o espírito, que incita cada um a ficar em seu lugar, a não se mover.”

Assim, durante o mês de abril de 2023, a professora responsável pela disciplina de Inovação Social praticou com os estudantes as seis distintas funções no clube — continuísta, questionador(a), iluminador(a) de passagens, mídia, multiplicadores(as), mediador(a) — e, com auxílio de material impresso, as características dos distintos gêneros textuais (já discutidas com a professora anteriormente), como previsto na BNCC na disciplina de Língua Portuguesa.¹³⁴

Figura 30 – Prática das funções que envolvem as atividades do clube



Fonte: Acervo da autora (2023).

As atividades de leitura desenvolvidas no ano de 2024, que constam no Quadro 5, se referem às ações realizadas com o auxílio dos multiplicadores — nesse ano, estudantes do 2º

¹³⁴ A professora regente da disciplina de Inovação Social também leciona a disciplina de Língua Portuguesa na escola.

ano do Ensino Médio. Esses jovens atuaram em ações pontuais com os então novos estudantes da turma do 1º ano do Ensino Médio. Destacamos que as leituras e os debates realizados em 2024 foram selecionadas pela professora da disciplina de Inovação Social, com uma menor participação desta pesquisadora nos debates do clube e nas ações que envolvem o projeto de forma geral.

A obra inicial selecionada pela professora foi *Histórias que os jornais não contam: 54 crônicas inspiradas em notícias de jornal*, de Moacyr Scliar. A escola possui uma grande quantidade de livros desse título, disponibilizadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD),¹³⁵ e cada estudante pôde ter o seu exemplar para acompanhar as atividades. Com base nessa leitura, a professora solicitou a produção de crônicas a partir de notícias de jornal, seguindo os moldes de Scliar em sua obra.¹³⁶

A última narrativa trabalhada com a presença, agora esporádica, desta pesquisadora foi *Estive em Lisboa e lembrei de você*, de Luiz Ruffato. A docente da disciplina selecionou essa obra a pedido da direção da escola, levando em conta que, em 30 de abril, é comemorado o aniversário de Humberto Mauro — cineasta reconhecido como pai do cinema brasileiro. Luiz Ruffato é um escritor brasileiro, nascido e criado em Cataguases. Sua obra em questão retrata lugares, bairros e estabelecimentos da cidade, além de possuir um filme homônimo, com cenas filmadas em diversas localidades da pequena cidade mineira. Além da leitura literária, os estudantes tiveram a oportunidade de conversar com o autor, que reside em Portugal, pelo Google Meet (Figura 31).

¹³⁵ O PNLD é destinado a avaliar e a disponibilizar materiais de apoio à prática educativa das escolas públicas de educação básica do Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 18 abr. 2024.

¹³⁶ Planejamento de aula desenvolvido pela professora disponível no Anexo C desta pesquisa.

Figura 31 – Conversa de forma híbrida com o autor Luiz Ruffato



Fonte: Acervo da autora (2024).

Outro momento diferenciado foi a visita ao Centro Cultural Humberto Mauro, localizado em Cataguases (Figura 32), em que os jovens puderam vivenciar experiências audiovisuais sobre o início do cinema no Brasil, mais especificamente, os filmes de Mauro.

A respeito de ações como essas, Oliveira e Gastal (2009) debatem sobre a importância do fomento à participação em atividades em outros ambientes distintos da escola, não apenas por sua ludicidade, mas para o enriquecimento das aprendizagens, em um processo de

aproximação da sociedade com os conhecimentos científicos e/ou com a promoção da Ciência presente nesses ambientes não formais de educação, como os museus e os espaços culturais.

Figura 32 – Visita guiada ao centro Cultural Humberto Mauro



Fonte: Acervo da autora (2024).

Um detalhamento das atividades dos estudantes multiplicadores será apresentado a seguir.

6.4.4 O efeito multiplicador: produção audiovisual criativa e manifestações literárias

Os multiplicadores atuaram não apenas no âmbito escolar com os colegas da instituição, mas também com a coordenação, outros professores, os funcionários da limpeza e da merenda. A cada intervenção aberta, fora das quatro paredes da sala de aula, essas pessoas participavam das exposições feitas pelos multiplicadores. Isso acarretou um envolvimento de toda a comunidade escolar.

Além disso, a finalização da primeira temporada do clube contou com a presença de pais e responsáveis dos estudantes envolvidos no projeto, que foram convidados a participar de um encontro que expôs uma retrospectiva de tudo o que foi realizado durante um ano do clube, bem como o desenvolvimento dos participantes durante todo o processo. Em uma perspectiva de integrar família e escola, a partir dos relatos dos pais (ou responsáveis) e dos próprios estudantes, foi possível perceber que ocorreu um “efeito multiplicador” também em ambientes fora das dependências da escola, como no âmbito familiar e em outros círculos sociais, como em roda de amigos e socializações com integrantes da igreja a qual frequentam. Essas informações serão melhor detalhadas no capítulo relacionado à análise de dados.

Figura 33 – Finalização da primeira temporada do projeto com estudantes, pais e direção



Fonte: Acervo da autora (2023).

Mesmo que os debates da primeira temporada do clube tenham se encerrado no início de 2024, as atividades dos multiplicadores atuantes seguiram durante o primeiro semestre de

2024. Com o intuito de contribuir com a continuidade do projeto, esses estudantes foram convidados a coordenar equipes para a produção de uma websérie de três episódios publicada no Instagram da escola. Os episódios foram estruturados utilizando como base as derivações audiovisuais — filmes ou curtas-metragens — de alguns dos livros lidos no ano anterior. A saber: *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling; *O menino no espelho*, de Fernando Sabino; *Estive em Lisboa e lembrei de você*, de Luiz Ruffato; e *O enfermeiro*, de Machado de Assis. Os episódios da websérie serão detalhados no capítulo seguinte.

A partir de seleção de uma turma pela professora de Inovação Social, cinco multiplicadores voluntários atuaram como coordenadores na produção de conteúdos audiovisuais literários que foram ao ar semanalmente. Aproveitando as potencialidades do setor audiovisual da região, mais especificamente o Polo Audiovisual da Zona da Mata, juntamente com o curso de Cinema e Animação da UEMG (ambos com residência na cidade de Cataguases), oficinas presenciais de noções de criação de narrativas audiovisuais foram oferecidas aos professores e aos jovens interessados na escola. Essas oficinas foram gravadas e disponibilizadas gratuitamente no canal do YouTube do curso de graduação da UEMG,¹³⁷ de forma a auxiliar outras ações similares que fomentem iniciativas criativas brasileiras de forma geral.

A sala de aula se transformou em um estúdio, e os participantes puderam acompanhar e auxiliar no processo dos bastidores de três das cinco oficinas. Ao final das gravações, os estudantes tiveram a oportunidade de sanar possíveis dúvidas que ocorreram, à medida que o conteúdo foi sendo gravado. Esses materiais e seus respectivos *links* foram discriminados no Quadro 6.

¹³⁷ Os ministrantes das oficinas foram estudantes bolsistas matriculados na disciplina de Transmídia, do curso da UEMG, lecionada por esta pesquisadora no ano em questão.

Figura 34 – Gravação das oficinas sobre produção audiovisual



Fonte: Acervo da autora (2024).

Destacamos que as oficinas foram produzidas para que também pudessem ser utilizadas de uma forma desatrelada do clube, ou seja, em outras propostas de aprendizagens. O objetivo é que esse material educativo possa ser usado em outras experiências educomunicativas, a partir de inspirações e *insights* proporcionados por esse conteúdo.

Quadro 6 – Oficinas de produção de narrativas audiovisuais

Oficina	Conteúdos abordados	Link para acesso
Oficina 1 – Introdução às narrativas audiovisuais	<ul style="list-style-type: none"> • As narrativas e os seres humanos • O que é audiovisual? • A analogia de “o meio é a mensagem” no contexto abordado • Os gêneros no audiovisual 	https://www.youtube.com/watch?v=MEIMaMTwg0A&list=PLpUpEwftINO1OHs27iF8iEVsoHuR44E0T
Oficina 2 – Criação de um roteiro	<ul style="list-style-type: none"> • O que é um roteiro? • Objetivos e funções de um roteiro • Elementos e estrutura 	https://www.youtube.com/watch?v=2wRNH_9skPU&list=PLpUpEwftINO1OHs27iF8iEVsoHuR44E0T&index=2
Oficina 3 – Linguagem audiovisual: planos, cenas, enquadramentos e ângulos	<ul style="list-style-type: none"> • Planos, cenas, sequências e tomadas • Enquadramentos e ângulos 	https://www.youtube.com/watch?v=KWX8R4J_AeY&list=PLpUpEwftINO1OHs27iF8iEVsoHuR44E0T&index=3
Oficina 4 – Técnicas de animação em rotoscopia	<ul style="list-style-type: none"> • O que é a rotoscopia? • Breve história da rotoscopia • Elementos dessa técnica • Hibridismos 	https://www.youtube.com/watch?v=Jv0HxlAQ5Po&list=PLpUpEwftINO1OHs27iF8iEVsoHuR44E0T&index=4
Oficina 5 – Noções básicas de edição de vídeo	<ul style="list-style-type: none"> • Efeitos, títulos e legendas • Direito autoral e créditos • Formatos e exportação 	https://www.youtube.com/watch?v=W-D2CNORE8A&list=PLpUpEwftINO1OHs27iF8iEVsoHuR44E0T&index=5

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Além da disponibilização desses materiais no YouTube e do cadastro do projeto do clube de leitura audiovisual na Secretaria de Educação de Minas Gerais (em 2023), a disseminação da ação do clube de leitura audiovisual ocorreu com a inserção do projeto na

plataforma SIGAE. O Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) é uma plataforma desenvolvida para planejamento, acompanhamento e avaliação da gestão da educação pública no Ensino Médio. A partir desse cadastro, outras escolas estaduais podem ter acesso às ações desenvolvidas. O Mapa de Ações¹³⁸ cadastrado no SIGAE pode ser acessado no Anexo D desta tese.

6.4.4.1 A animação em rotoscopia: conceitos e aplicabilidade no clube

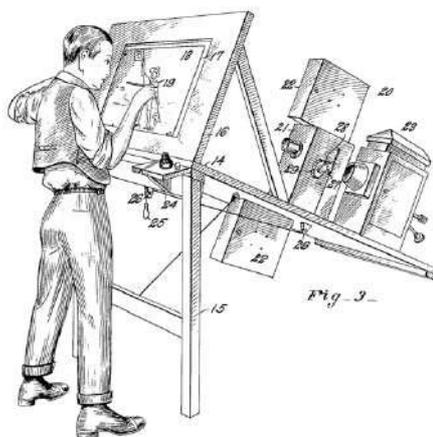
A escolha da temática de cada oficina levou em conta os conceitos básicos necessários para o entendimento e a criação de uma narrativa audiovisual. Assim, consideramos os elementos estruturantes de um roteiro, terminologias de enquadramento, cenas, ângulos e planos, técnicas de animação e noções básicas de edição de vídeo. Ressaltamos que todas as técnicas apresentadas são direcionadas a um contexto de produção pelo celular, considerando não apenas a praticidade desse aparato, mas a realidade dos jovens do século XXI e o fluxo de produção e de armazenamento audiovisual no próprio dispositivo ou nas redes sociais digitais. Consideramos essa tecnologia como a câmera do cotidiano que armazena “vídeos de bolso”.

Pensando no potencial de expressão criativa possibilitado pela técnica de animação em rotoscopia e na sua facilidade de produção e de adaptação, decidimos adotar esse processo como o componente final das etapas do clube de leitura audiovisual, como instrumento de expressão pessoal, reivindicação de direitos e exercício de cidadania.

A animação em rotoscopia consiste em uma composição de sequências animadas em um processo de traçar imagens quadro a quadro (os *frames*), permitindo a criação de elementos realistas, a partir do redesenho de um vídeo gravado previamente. O resultado é uma animação realizada a partir de um vídeo que serve como uma espécie de molde. Trata-se de uma técnica centenária, ainda utilizada em produções de diferentes escalas, cuja origem remonta ao início do século XX. Seu desenvolvimento teve início com o rotoscópio, um mecanismo criado por Max Fleischer e patenteado em 1917 (Bratt, 2011). Esse dispositivo permitia a projeção, quadro a quadro, de cenas previamente filmadas em uma tela de vidro, sobre a qual o animador redesenhava as imagens diretamente.

¹³⁸ A plataforma SIGAE denomina Mapa de Ações como ferramentas que possibilitam o desdobramento das ações dos projetos. Entre as informações inseridas no sistema, estão: objetivo estratégico, desafio, nome da ação, premissas, descrição da ação, público-alvo, produto, resultado esperado e cronograma.

Figura 35 – Rotoscópio de Fleischer



Fonte: Bratt (2011, p. 2).

Inúmeras animações foram produzidas a partir dessa técnica, incluindo grandes produções da Disney e a franquia de *Star Wars*, por exemplo. Atualmente, a produção de uma animação dispensa a utilização do rotoscópio e pode ser realizada com o auxílio de *softwares* específicos. Porém, mesmo que não se tenha os aparatos e as habilidades necessárias para desempenhar a criação digitalmente, por meio de programas profissionais, é possível realizar o processo parcialmente de forma manual, utilizando recursos digitais para seleção e separação de cenas a serem produzidas e para junção do conteúdo final. Bratt (2011) enfatiza que uma das peculiaridades da rotoscopia é que as decisões criativas não precisam ser tomadas no momento da filmagem, enquanto a câmera está gravando. Em vez disso, elementos podem ser adicionados e alterados. Assim, há uma grande liberdade artística por trás da produção.

Figura 36 – Animações em rotoscopia: *Alice no país das Maravilhas* (1951) e *Com Amor, Van Gogh* (2017)



Fonte: *Upload* de Renato Gomes Marcacini.¹³⁹

Como mencionado anteriormente, para a produção dos episódios da websérie, foram utilizadas as derivações audiovisuais dos textos literários lidos e debatidos. Isso proporcionou uma maior liberdade para que os estudantes introduzissem nas narrativas elementos que pudessem representar e incorporar temáticas discutidas nos encontros do clube, a partir de um trabalho colaborativo e cooperativo.

Quadro 7 – Episódios da websérie literária

Nome do episódio	Literatura base para a construção	Link de acesso do episódio
Episódio 1 – Distante de um	<i>Harry Potter e a pedra filosofal</i> (J. K. Rowling)	https://www.youtube.com/watch?v=kW348cWZV8E&t=1s
Episódio 2 – A travessia	<i>O menino no espelho</i> (Fernando Sabino), e <i>Estive em Lisboa e lembrei de você</i> (Luiz Ruffato)	https://www.youtube.com/watch?v=6LxXMFaTskM
Episódio 3 – O inesperado	<i>O enfermeiro</i> (Machado de Assis)	https://www.youtube.com/watch?v=dyoqIEFLLYI

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

¹³⁹ Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-4-Exemplos-de-producoes-que-utilizaram-a-tecnica-de-rotoscopia_fig2_340870687

Algo inegável é que as mudanças nos modos de escrita e de leitura não deixarão de acontecer, seguindo os parâmetros ditados pela época, sociedade e cultura vigentes. Porém, as relações entre textos e leitores seguem sendo pessoais. Os leitores apropriam-se dos textos, dando a eles distintos significados e construções. Não é possível controlar a forma como são interpretados pelo leitor. Nesse sentido, Certeau (2000) caracterizou a leitura de forma mais ativa como uma “invasão”, na qual o leitor rouba apenas o que lhe é útil, circulando pelas terras de propriedade do autor como nômade literário e, dessa forma, produzindo sentido sobre sua própria existência social.

Tal analogia refere-se à disputa constante pela posse dos significados, em um trabalho produtivo. O leitor não é passivo, algo também abordado por Figueiredo (2010), para quem, a leitura, que, por muito tempo, esteve estreitamente ligada “à aura do suporte livro”, desliza para outras mídias, adequando-se aos novos suportes sobre os quais repousa. Nesse processo, a compreensão de que o autor seria um ser que possui qualidades superiores às do leitor deixa de existir, e, cada vez mais, o texto deixa de ser considerado como algo fechado. Assim, o leitor tem a liberdade de tirar suas próprias conclusões, algo que, para Figueiredo (2010), é muito similar ao que é exposto por Eco (2015) sobre a obra aberta, que oferece ao leitor inúmeras possibilidades durante a leitura.

Como explicado no vídeo da oficina sobre rotoscopia, uma forma simples de criação dessa técnica é a partir da impressão dos *frames* do vídeo selecionado por conversão do formato de MP4 (vídeo) para JPG (imagem).¹⁴⁰ Após converter o vídeo em imagens, os estudantes abriram um documento no Word e inseriram no arquivo, que foi posteriormente impresso para que todos pudessem colorir ou acrescentar sua criatividade. Destacamos que aspectos de refinamento técnico e estético não foram o foco da atividade. Mesmo que não tenham sido negligenciados, já que envolvem a competência do fazer, a ênfase foi na expressão criativa a partir da percepção crítica da leitura da mídia.

Os últimos momentos em que esta pesquisadora esteve em contato direto com a comunidade escolar foi durante as produções das oficinas e dos episódios da websérie. A partir do mês de julho, a pedido dos estudantes, a professora iniciou a leitura da obra *Jogos vorazes*, de Suzanne Collins, com atividades não relatadas nesta pesquisa, devido ao prosseguimento do projeto sem a presença desta pesquisadora. Essa continuação nos remete ao vórtice; ao turbilhão do Maelstrom de Poe e McLuhan — mencionados anteriormente —, mas no sentido de um

¹⁴⁰ Uma das inúmeras formas de realizar a conversão do formato vídeo para imagem é a partir da utilização de um conversor *online*, como o: <https://imagem.online-convert.com/pt/convert/para-jpg>

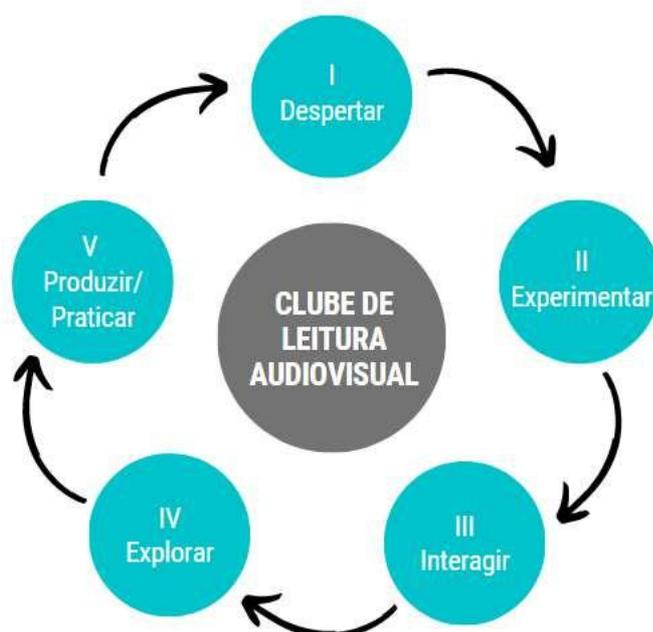
trabalho de centrifugação das ideias freirianas e mcluhanianas, que, em um certo momento, já não estavam mais sob a condução desta autora.

Os episódios publicados no Instagram da escola funcionaram não apenas como manifestações literárias audiovisuais dos jovens envolvidos, mas também como propagação das atividades do clube de leitura audiovisual, gerando interesse em outros estudantes, que, até então, não haviam participado ou se interessado pelo projeto. A escolha das cenas da websérie e a investigação sobre o processo de produção serão melhor detalhadas no próximo capítulo desta tese.

6.5 DA TESE À CARTILHA, DO ACADÊMICO AO POPULAR

Em suma, todo o processo do clube de leitura audiovisual é definido em cinco etapas, em consonância com a BNCC, sistematizadas no esquema abaixo.

Figura 37 – As cinco etapas do clube de leitura audiovisual



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

I – O **despertar** para a leitura ocorre a partir da escolha de obras que tenham um paralelo com situações comuns na vida dos jovens. Além disso, esse processo ocorre a partir da inclusão

dos participantes e da escola em todo o processo de estruturação do projeto, considerando suas expectativas e a verificação de possíveis áreas de atuação do mediador. Como bem pontua (Costa Filho, 2021, p. 5-6),

Somente partindo de ideais que fazem sentido na realidade local do processo educativo é que se pode gerar uma postura ativa e corresponsável dos(as) estudantes. Com a codificação destes temas, é possível realizar uma leitura crítica sobre os mesmos, num processo de descodificação, por meio de informações e questionamentos propostos pelo(a) educador(a). O objetivo é tornar os(as) educandos(as) capazes de realizar autonomamente esses questionamentos críticos sobre a realidade, promovendo uma conscientização libertadora que os emancipe socialmente

II – Ao **experimentar** a literatura, a princípio em “pequenas doses”, a intenção é cativar o leitor para um contato mais aprofundado e, com isso, provocar um maior interesse pela participação e pela leitura não apenas de forma coletiva com os colegas de classe, mas de forma individual e autônoma, a partir de escolhas pessoais. Para os encontros, foram selecionados trechos ou capítulos-chave para o debate, levando em conta a carga horária dos estudantes, evitando possíveis frustrações caso não conseguissem ler o livro todo. É importante destacar que, mesmo que a proposta previsse o consumo parcial das narrativas, muitos alunos seguiram a leitura dos livros por completo e acabaram expondo para os colegas, durante os debates, detalhes adicionais que não haviam sido abordados em encontros anteriores.

III – A partir da estrutura desenvolvida no clube, as **interações** ocorriam entre os estudantes e as/os mediadoras/es e convidados/as; entre os estudantes e as tecnologias digitais e entre os estudantes e as tecnologias digitais por intermédio das mediadoras (professora regente e esta pesquisadora). Essas características interacionais acarretaram debates em distintas ambiências, tanto físicas quanto digitais. No que diz respeito à ambiência física, quando possível, os encontros foram realizados em diversos espaços das dependências da escola, o que proporcionou uma melhor interação entre os estudantes, fugindo da estrutura de cadeiras enfileiradas e do espaço em que ocorrem as aulas previstas no currículo escolar.

IV – O ato de **explorar** é parte basilar de todo o ciclo que compõe a estrutura do clube. Assim, a partir da leitura literária, que acontece de forma individual e/ou conjunta, os estudantes são estimulados a explorar, a partir da narrativa literária, questões da própria comunidade, do país e do mundo. Com o intuito de enriquecer o ato exploratório, essa estrutura engloba a união de elementos visuais, sonoros e verbais. “Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira

híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (Brasil, 2018a).

Como vem sendo demonstrado, esse processo de exploração, que é conduzido pelos mediadores, favorece uma aprendizagem mútua entre educadores e educandos. McLuhan, em entrevista, declarou algo que exprime a essência do que abordamos: “Não me diga o que há nos livros. Eu os li. Me conte o que você aprendeu que ainda não sabia. Então, nós dois podemos aprender algo novo” (Nevitt; McLuhan; Maurice, 1994, p. 13, tradução nossa).¹⁴¹

V – Por fim, o **produzir** ocorre a partir da elaboração, pelos estudantes, de narrativas audiovisuais hospedadas na *web*. Essas produções são expressões criativas, que, além de serem uma forma de comunicação grupal (de alguns para muitos), auxiliam na conquista de novos leitores para o clube, contribuindo, assim, com a manutenção do projeto na escola e a inspiração para a iniciativa em outras instituições e em outros contextos. Já o **praticar** ocorre no âmbito do desenvolvimento desses produtos audiovisuais e em todo o processo do clube, em práticas de comunicação, reflexão e expressão.

As possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção). Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em *vlogs*, *machinimas*, AMVs e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a participação (Brasil, 2018a).

Seguindo o compromisso de anonimato dos sujeitos desta pesquisa, os vídeos produzidos pelos alunos e publicizados pela e na comunidade escolar, com os créditos referentes, não serão divulgados no YouTube do curso de Tecnologia em Cinema e Animação da UEMG.¹⁴² Porém, a websérie, em versão adequada aos critérios do TCLE, foi hospedada no canal e pode ser conferida.

Destacamos que essas cinco etapas descritas anteriormente funcionam a partir das atividades desenvolvidas pelos estudantes com as funções estabelecidas: continuísta, questionador(a), mídia, multiplicador(a) e mediador(a). Ou seja, o que movimenta o clube de leitura audiovisual e garante sua continuidade é o protagonismo e o empenho dos estudantes em manterem as interações ativas e fluidas.

¹⁴¹ No original: Don't tell me what's in the books. I've read them. Tell me what you learned that you didn't already know. Then, we may both learn something new.

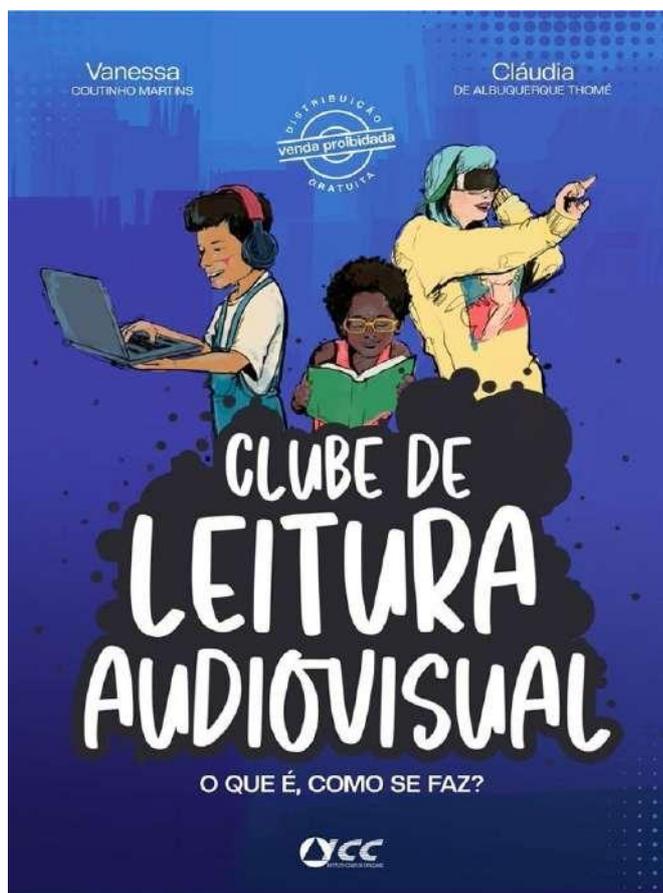
¹⁴² Vídeos disponíveis em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLpUpEwftINO1OHs27iF8iEVsoHuR44E0T> Acesso em 24 de jun. 2024.

Como mencionado no início deste capítulo e no capítulo anterior, esse processo de métodos e técnicas desenvolvido durante a construção desta tese foi condensado e adaptado em outro formato, com uma linguagem mais informal e diagramação descontraída. Esse material está disponível nos *sites* do grupo de pesquisa “Narrativas midiáticas e dialogias” (CNPq/UFJF) e no “Grupo de Estudos & Pesquisas em Educomunicação” (CNPq/UFSJ) e no Apêndice E desta tese. Além disso, a partir de financiamento oriundo da Lei Paulo Gustavo, o material ganhou versão impressa, com uma primeira tiragem de 1.000 exemplares, e foi enviado a bibliotecas públicas de todas as cinco regiões do Brasil, como é possível verificar no Apêndice F.

Em adição, no decorrer deste capítulo, também ressaltamos a importância da democratização do acesso à informação. Nesse sentido, não devemos supor que apenas a disponibilização do material em versão digital garanta sua ampla divulgação e assegure que o público ao qual ele se destina o encontrará facilmente e perceberá sua relevância. Em outras palavras: de que forma esse material alcançará o público-alvo?

Assim, salientamos a força e a relevância que os materiais impressos ainda possuem em relação aos digitais, devido às suas características. A mídia impressa permite o contato, o tato, o cheiro, o manuseio dinâmico e, conseqüentemente, um envolvimento diferenciado. Ela circula, despretensiosamente, entre os sujeitos. Já o conteúdo digital possui características impessoais, é unidimensional por natureza e se mistura com a enxurrada de informações compartilhadas todos os dias de forma *online*, a partir dos labirintos cibernéticos que percorremos diariamente. Retomando a discussão relacionada ao viés dos meios de comunicação, valorizamos o formato impresso da cartilha, levando em consideração sua característica de *time binding media*, ou seja, a característica que o meio impresso tem de preservar o conhecimento por um longo período.

A abrangência da propagação desse material reflete um esforço de disseminar o conhecimento produzido e testado em ambientes escolares brasileiros e que fez uso de materiais de pesquisa advindos do Brasil e do exterior. Dessa forma, objetiva possibilitar outras ações inspiradas nos caminhos traçados nesta pesquisa, a partir da democratização de seu acesso. A proposta é que mais exemplares impressos sejam produzidos e distribuídos em mais localidades brasileiras, em ambientes de aprendizagem formal ou não formal.

Figura 38 – Capa do material *Clube de Leitura Audiovisual: o que é, como se faz?*

Fonte: Martins; Thomé (2024).

No material, o entendimento de que apenas o passo a passo para a criação do clube não é suficiente para a compreensão do potencial desse tipo de ação nos fez optar por manter a teoria, em vez de privilegiar apenas os conteúdos de ordem prática. No entanto, a forma como as informações foram redigidas e organizadas reflete, ao mesmo tempo, um caminho lógico de etapas até a chegada de como o clube em si é constituído e abre a possibilidade de o leitor ir direto ao item desejado, sem a necessidade de ler todas as páginas do material. O propósito da cartilha não é inundar o leitor do material com conceitos e teorias, mas atraí-lo para a leitura e o desenvolvimento do clube, inicialmente, a partir dos objetivos apontados. Assim, muitos conceitos abordados nesta tese não foram transportados para o material, privilegiando a essência prática da proposta de caminhos para o desenvolvimento das habilidades descritas.

Além disso, o material foi apresentado em primeira mão a professores e bibliotecários, para que pudessem atestar e opinar sobre sua praticidade e aplicabilidade, bem como sugerir

mudanças em sua estrutura e organização. Esse material teórico-prático, caracterizado como um livreto, acabou sendo apelidado como “cartilha” por esses profissionais que tiveram acesso a seu conteúdo e o utilizaram. Mesmo que a Câmara Brasileira do Livro (CBL), agência brasileira oficialmente responsável pela emissão de ISBN no país, oriente que cartilhas de informação não recebem o referido padrão numérico, decidimos manter a denominação popular que o material recebeu, ainda que sua formatação não expresse exatamente as características de uma cartilha de informação.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) não apresenta uma normatização específica para sua constituição, devendo-se apenas seguir algumas orientações de padrão de publicação de textos. Além disso, o tamanho do documento geralmente não excede o número de vinte páginas, algo que diverge do material oriundo desta tese. De forma geral, uma cartilha contém informações de caráter pedagógico e traz práticas relevantes sobre um determinado tema e é redigida em linguagem simples e de fácil compreensão. Seu conteúdo deve ser didático e objetivo, incluindo o passo a passo de informações e/ou instruções necessárias para o aprendizado de uma determinada temática e um número considerável de ilustrações, visando à facilitação da apreensão desse conhecimento. Tendo esses apontamentos em conta e o potencial educativo das cartilhas, mantivemos a denominação popular que o material recebeu dos primeiros educandos que tiveram acesso a ele, considerando, porém, a diversidade de caminhos no processo de ensino-aprendizado e a formação para o exercício da cidadania.

Evidenciamos, porém, que as cartilhas voltadas à alfabetização possuem a função de corroborar o desenvolvimento da habilidade de leitura, por meio da sistematização de padrões e práticas. Seus métodos envolvem a apreensão dos sons das combinações das letras e das sílabas. Célestin Freinet, junto com as crianças, produzia em sala de aula suas próprias cartilhas, utilizando frases que elas apreciavam e que refletiam suas experiências cotidianas. Posteriormente, escreveu um texto no qual expressou sua crítica aos materiais escolares padronizados e engessados. Paulo Freire (1986) também criticou os métodos de alfabetização que faziam uso desse tipo de material, afirmando ser algo sem sentido social ou real na vida dos alfabetizandos. Tais métodos eram considerados, pelo educador, abstratos, pré-fabricados e impostos. Esses materiais utilizavam frases que continham repetições sem sentido no contexto dos educandos, como “Eva viu a uva.”. Para Freire, o processo de alfabetização deve ser um processo para transformar a realidade, e não deve ser inócuo ou supostamente “neutro”.

O material que desenvolvemos, tanto em sua estrutura quanto em seu conteúdo, não possui uma base pré-moldada e engessada. Pelo contrário, trata-se de uma proposta adaptável não apenas a distintos contextos escolares, mas também a ambientes de aprendizagem não

formal, auxiliando, principalmente, mas não exclusivamente, no desenvolvimento do gosto pela leitura literária e no despertar do pensamento crítico dos leitores envolvidos.

Por definição, a educação formal é aquela desenvolvida especificamente em escolas e universidades e que segue um currículo pré-estabelecido pelos órgãos governamentais. Já a educação não formal caracteriza-se por abranger as experiências e as atividades de caráter educativo desenvolvidas em espaços sociais para além dos escolares e dos universitários (Nogueira; Santos, 2020). Embora seja constituída por determinada estrutura e organização, diverge da educação formal no que se refere “à fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto” (Simson *et al.*, 2001, p. 9).

Para Maria da Glória Gohn (2014), a educação não formal é baseada em escolhas, sob certas condicionalidades, cujo desenvolvimento é atravessado por intencionalidades e o aprendizado não é espontâneo. Um dos aspectos que marca a diferenciação desses dois tipos de educação é que a não formal pode ocorrer em grupos compostos por sujeitos com idades abrangentes e em contextos socioculturais e espaços diversos (Simson *et al.*, 2001; Gohn, 2011). Além disso, não possui um público definido e necessariamente cativo ou frequente. Dessa forma, esses ambientes são compostos por sujeitos que se inserem nas ações em momentos considerados oportunos, movidos pelo interesse nas temáticas discutidas, nas metodologias utilizadas e por identificação com o ambiente social no qual se dá o aprendizado (Simson *et al.*, 2001).

Logo, entendendo as bibliotecas como ambientes de educação não formal, salientamos que a proposta teórico-prática da cartilha também foi aplicada nesse tipo de contexto, até o término da escrita desta tese, em bibliotecas nas cidades de Cataguases (MG), Leopoldina (MG) e Campinas (SP), adaptada de acordo com o perfil dos integrantes e a realidade das localidades. Por questões de delimitação de escopo e objetivos definidos nesta tese, nenhum dado referente a essas interações nos ambientes não formais foi coletado para análise no âmbito desta pesquisa.

Porém, é preciso destacar que, para que a proposta desta cartilha fosse consolidada, os sujeitos envolvidos foram entrevistados, e os dados coletados foram submetidos à análise posteriormente. Mesmo que a cartilha possua corpo editorial formado por pesquisadores no âmbito nacional e internacional, consideramos que sua validade só é completa a partir da escuta dos sujeitos que realmente fizeram parte do processo de construção do material e que, de alguma forma, foram afetados durante as interações grupais.

7 EXPLORANDO DADOS: FUNDAMENTOS E DIREÇÕES

Políticas públicas (PPs) são projetos e ações desenvolvidos com o objetivo de garantir os direitos dos cidadãos em áreas como saúde, educação, segurança e outros desafios que impactam a coletividade. Os projetos de leis referentes às PPs geralmente estão vinculados ao Poder Legislativo, que é composto por deputados, senadores e vereadores. A execução fica a cargo do Executivo, que pode ser o presidente, governadores ou prefeitos. O Judiciário, por sua vez, fica responsável por realizar o controle da política pública, analisando se está de acordo com a Constituição ou outras legislações.

Para Consani (2024), a ideia de que as políticas públicas são exclusivamente responsabilidade do Estado levou a população a acreditar que apenas o governo deve tomar iniciativas e adotar medidas para garantir a efetivação dos direitos constitucionais. Para o autor,

[...] embora o Estado tenha, sim, que ser constantemente lembrado (e cobrado) em seus deveres, a ideia de participação popular insere o protagonismo do cidadão como um balizador decisivo para o cumprimento do marco legal (Consani, 2024, p. 152).

Consani enfatiza que o governo tem, sim, responsabilidade. Desobrigá-lo de desempenhar seu papel abre espaço para uma precarização dos direitos dos cidadãos e, conseqüentemente, desampara as classes menos favorecidas. Ressaltamos, portanto, que as PPs são esforços que podem e devem nascer na sociedade, de modo a, posteriormente, serem reconhecidos pelo poder público, sendo imprescindível o diálogo entre a população e o governo. As PPs são ações para os cidadãos e dos cidadãos. Dessa forma, é necessário dizer o que se necessita para que o governo possa responder a partir dessa demanda.

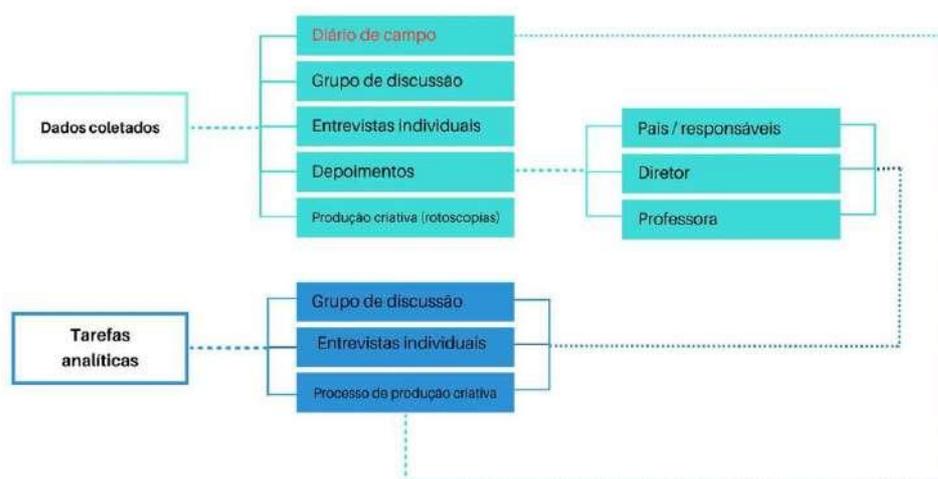
Nesse sentido, o objetivo final desta tese é a apresentação da cartilha de clube de leitura audiovisual à sociedade, que, por uma questão de ordem lógica do encadeamento de ideias apresentadas, foi explicitada no capítulo anterior. No entanto, para que a proposta fosse estruturada, não apenas levamos em conta a aplicação do projeto, mas todo um processo de coleta de dados em ambiente interno (relacionado à ambiência escolar) e externo (relacionado ao ambiente familiar) para verificar sua funcionalidade e sua pertinência social. Sendo assim, este capítulo refere-se à análise propriamente dita desses dados coletados.

A partir dessa análise, identificamos possibilidades para a formulação de uma proposta voltada à implementação da interface entre a leitura literária e o audiovisual, com o objetivo de promover a educação midiática. Dessa forma, ao final deste capítulo, apresentamos considerações sobre a viabilidade do desenvolvimento de políticas públicas que contemplem os

temas acima citados, considerando, sobretudo, a urgência da aquisição dessas habilidades no contexto brasileiro, a partir de práticas educacionais. Mesmo que a cartilha já tenha sido apresentada no capítulo anterior, a pertinência da demonstração do processo de análise dos dados reflete a transparência científica e o posicionamento da pesquisadora a partir de suas escolhas, as quais, por sua vez, revelam sua visão de mundo e o lugar que ocupa. “Por um lado, tais escolhas contribuem com a refutação de uma suposta neutralidade [...]” (Anhas; Rosa; Silva, 2018, p. 6); por outro lado, engendram a necessidade de um fio condutor que mantenha o pesquisador ligado aos princípios relacionados à pesquisa científica e, ao mesmo tempo, aos sujeitos interlocutores.

Para uma melhor visualização do percurso analítico percorrido, apresentamos, abaixo, uma sistematização dos dados coletados e das tarefas analíticas realizadas. Os dados foram obtidos a partir de cinco fontes distintas: informações do diário de campo da pesquisadora, grupo de discussão, entrevistas individuais, depoimentos e produção criativa dos estudantes.

Figura 39 – Processo de coleta e análise de dados



Fonte: Desenvolvido pela autora (2024).

Como abordado no capítulo 5, o diário de campo foi uma ferramenta utilizada durante todos os dias no ambiente da pesquisa, ocorrendo, ou não, interação direta com os estudantes. Dessa forma, ele é considerado um elemento-chave durante a análise de dados, justamente

porque compila muitas informações sobre todas as etapas. Nesse sentido, o processo de interpretação do material ali registrado está organizado sob três importantes perspectivas em relação ao processo grupal: o lugar da pesquisadora, o lugar da professora e da direção da escola e o grupo enquanto representantes de uma parcela específica da população brasileira, com suas próprias características. Já os grupos de discussão e as entrevistas individuais correspondem aos dados coletados em um mesmo dia, mas a partir de técnicas distintas.

A despeito da estruturação das análises, é importante ressaltar que, ao longo do processo, o fazer científico pode sofrer intercorrências de diversas naturezas. Os depoimentos colhidos nesta pesquisa não estavam previstos na proposta inicial de estudo. Aconteceram de forma espontânea em momentos distintos. Com o acesso a esses dados e a avaliação da amostra inicial, tornou-se evidente a importância de considerá-los. Esses depoimentos foram obtidos a partir de três fontes distintas: os pais ou responsáveis pelos estudantes que participaram do clube, o diretor da escola e a professora responsável pela disciplina na qual ocorreu o *Clube Biblioteca Azul*.

Os depoimentos dos pais/responsáveis foram colhidos no ambiente escolar, durante um evento expositivo-comemorativo de fechamento do projeto de clube de leitura audiovisual e contou com a presença de alguns pais e responsáveis (detalhado no capítulo anterior). No momento da exposição das atividades realizadas, sete responsáveis (nem todos eram pais dos estudantes participantes) quiseram dar seus depoimentos sobre como o projeto foi recebido pelos jovens. Em seguida, o diretor da escola também ofereceu um depoimento sobre a rotina das atividades do clube. Além disso, a professora responsável pela disciplina em que o clube de leitura audiovisual foi aplicado solicitou estar presente durante as entrevistas com os 14 estudantes voluntários. Após os procedimentos, a professora sentiu a necessidade de contribuir com informações sobre a sua visão de como o clube de leitura audiovisual transcorreu.

Todos esses depoimentos espontâneos foram gravados, com suas devidas permissões, e relatados devidamente no relatório final enviado ao CEP/UFJF. Essas informações norteiam a análise do grupo de discussão, entrevistas individuais e processos de produção criativa, já que seus conteúdos abordam questões específicas expostas nesses relatos.

Por fim, ressaltamos que a produção criativa não será avaliada com base no produto final, considerando sua qualidade técnica ou estética em processos de análise e de expressão. O primordial neste trajeto é o percurso que levou às produções audiovisuais. Ou seja, serão valorizados o processo coletivo de criação, as trocas, os afetos e as sensibilidades envolvidas. Assim, para a construção do conhecimento, os resultados serão analisados em paralelo com o referencial teórico aplicado no decorrer da construção desta tese, bem como possíveis mudanças

para a contribuição do protagonismo e da autonomia dos jovens envolvidos (Freire, 2011; 2021).

7.1 METODOLOGIA, MÉTODOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

A metodologia escolhida para a análise de dados foi a análise de conteúdo, na modalidade temática. A análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas para o tratamento das informações contidas nas mensagens e baseia-se em uma proposta de análise tanto dos significados quanto dos significantes, a depender do enfoque da pesquisa. Para este estudo, utilizamos a análise temática. Essa técnica é transversal, faz uso de uma grade de categorias projetadas sobre o conteúdo. Fundamenta-se na descoberta de núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (Bardin, 2011, p. 135). A apresentação dos temas pode ser graficamente apresentada por uma palavra, uma frase ou um resumo da fala de um interlocutor, por exemplo.

A gravação do Grupo de Discussão com os estudantes voluntários teve 1 h 17 m 35 s de duração, e as entrevistas individuais tiveram entre 10 minutos e 15 minutos cada. Os pais/responsáveis, a professora responsável pela disciplina e o diretor da escola apresentaram seus relatos de forma espontânea. Os depoimentos dos pais totalizaram 20 minutos, o da professora, 34 m 4 s, e o testemunho do diretor, 1 h 20 m 15 s, o que totalizou 4 h 10 m 22 s de gravação. Essas falas foram gravadas em vídeo e transcritas integralmente, o que resultou em 81 páginas, em espaçamento simples, de material para análise.

Diante do grande volume de informações a serem analisadas, o uso de uma ferramenta para análise de dados qualitativos foi necessário. Para isso, utilizamos o Atlas.ti. O *software*, que significa *Archive of Technology Lifeword and Language - text interpretation*, pertence a uma série de *softwares* classificados como “CAQDAS” (*computer-assisted qualitative data analysis software*), em português: *software* para análise de dados qualitativos auxiliado por computador. Ele é capaz de ler vários tipos de arquivo, como imagem, vídeo, áudio e texto. É importante ressaltar que ele não substitui o trabalho do pesquisador, e suas saídas (*outputs*) não devem ser tomadas como o final da análise. Elas devem ser estudadas à procura de padrões significativos (Lewins; Silver, 2007; Saldaña, 2009).

Não existe uma maneira única e absoluta para a utilização desse *software*. Cabe ao pesquisador identificar quais ferramentas disponíveis serão de melhor valia em sua análise e como utilizá-las a seu favor, para que o programa possa contribuir com a análise de sua

pelo *software*, houve um movimento inverso, ou seja, um movimento de retorno às entrevistas transcritas e a verificação do contexto em que as palavras com maior incidência foram empregadas.

Ao clicarmos nas unidades que compõem a nuvem, o *software* indica as frases em que essas palavras foram usadas. Um aprofundamento sobre os contextos relacionados a cada palavra indicada na nuvem não será apresentado, já que sua culminância resultou na análise que será apresentada em seguida. Porém, chamamos atenção para as palavras “problema”, “pergunta” e “questão”. Após uma leitura atenta, verificamos que, em sua maioria, estavam ligadas a um contexto relacionado ao entendimento dos jovens sobre o que é ser um protagonista, algo muito debatido na vivência escolar dos jovens participantes.

Em seguida, os núcleos foram agrupados e categorizados em temas norteadores para a discussão dos resultados, conforme apresentado nos quadros 9 e 11, que serão apresentados posteriormente. Gomes (2016) afirma que a interpretação de dados em pesquisas qualitativas não tem como propósito os simples relatos de opiniões, mas explorações do sentido do tema que se pretende investigar. Além disso, destaca que a diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo segmento social são frequentes, e a análise qualitativa, tendo em vista suas características, deve dar conta dessas questões. “Assim, ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social” (Gomes, 2016, p. 80). Destacamos, ainda, a diferenciação entre análise e interpretação de dados. A primeira se refere a ir além do que está descrito nas falas dos sujeitos, decompondo e relacionando os dados entre si e entre conceitos. A interpretação, após a análise, busca o sentido das falas, chegando a uma compreensão dos fatos.

Dessa forma, os procedimentos de análise partiram de: (a) leitura das entrevistas; (b) desenvolvimento da nuvem de palavras; (c) retorno às entrevistas transcritas à procura de núcleos de sentido a partir (mas não exclusivamente) das incidências; (d) agrupamento dos núcleos de sentido e categorização em temas norteadores para análise; (e) análise e interpretação dos dados.

Para tanto, salientamos o que afirma Duarte (2005) sobre a categorização: ela deve ser adaptada ao conteúdo e ao objetivo a que se quer chegar. Além disso, para que a interpretação dos dados seja realizada de forma adequada, é necessário que o pesquisador possua uma sólida fundamentação teórica sobre seu estudo.

7.2 GRUPO DE DISCUSSÃO E ENTREVISTAS INDIVIDUAIS EM PROFUNDIDADE – CONSIDERAÇÕES

Garantindo o anonimato dos entrevistados, esta etapa foi realizada nas dependências da escola, em horário escolar, seguindo os protocolos de prevenção de riscos e de confidencialidade propostos nos documentos submetidos ao CEP/UFJF. Ressaltamos que o objetivo dessas entrevistas foi, além de coletar dados para verificação da proposta da cartilha de clube de leitura audiovisual, reforçar a relevância desses jovens e de suas ações no processo de construção de conhecimento, escutando suas considerações e o possível reflexo dessas atividades desenvolvidas na escola e no ambiente familiar. Essas informações foram colhidas após o término das atividades do clube e consideradas no material final da cartilha.

A fim de garantir uma coleta de dados mais apurada, dois tipos de entrevista foram realizados com os mesmos estudantes: o Grupo de Discussão e entrevistas individuais em profundidade. A metodologia Grupo de Discussão é indicada para coleta de dados de sujeitos de pesquisa que se conhecem previamente e que já possuem algum laço, ela “não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados” (Weller, 2010, p. 59).

A combinação dessas técnicas garantiu uma melhor qualidade dos dados, já que, durante o grupo de discussão, há a possibilidade de inibição de algum membro perante alguma das respostas de outro integrante do grupo ou, até mesmo, a perda de uma linha de raciocínio do decorrer do debate. Assim, as entrevistas individuais auxiliaram no direcionamento e na intensidade das respostas e, conseqüentemente, na qualidade dos dados obtidos.

Segundo Duarte (2005), as entrevistas em profundidade, geralmente individuais, caracterizam-se como recursos metodológicos que buscam coletar respostas a partir de experiências subjetivas. Assim, as perguntas permitem que haja uma exploração do assunto, para que o pesquisador possa compreender, analisar e traçar perspectivas. “Seu objetivo está relacionado ao fornecimento de elementos para compreensão de uma situação ou estrutura de um problema” (Duarte, 2005, p. 63). Além disso, caracteriza-se como uma técnica dinâmica e flexível.

O modelo selecionado para esta pesquisa é a entrevista aberta, qualificada como exploratória e flexível. Por apresentar tais características, toma como ponto de partida um tema ou questão em específico para que o diálogo ocorra livremente, apresentando aprofundamento de acordo com aspectos relevantes identificados pelo entrevistador. O entrevistado, por sua vez,

utiliza sua experiência e percepção nas respostas, e as perguntas se originam do fluxo da conversa.

Destacamos que, para a obtenção de fontes para a coleta de relatos diversificados, a seleção dos entrevistados ocorreu por conveniência, também chamada de acidental (Duarte, 2005), em que os sujeitos foram selecionados conforme a disponibilidade e a intenção de participação. Considerando o contexto de atuação em que a pesquisa está inserida, levamos em conta a aprovação dos pais ou responsáveis. Assim, além da assinatura dos jovens no documento “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido”, os responsáveis dos alunos forneceram (ou não) permissão para duas situações distintas, mas interligadas: a participação no projeto do clube de leitura audiovisual e a participação na entrevista derivada do projeto, a partir da assinatura no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Responsáveis”.

Para a análise dos dados, os 14 estudantes participantes receberam uma letra de A a N. A transcrição das entrevistas individuais respeitou as mesmas letras atribuídas no grupo de discussão para cada entrevistado. Além disso, para diferenciar cada um dos depoimentos dado por cada estudante os numerais 1 e 2 foram acrescentados na frente de suas letras, sendo o 1 referente a respostas provenientes do grupo de discussão, e o 2, da entrevista individual. Inicialmente, 15 estudantes haviam se voluntariado e apresentado os documentos exigidos pelo comitê de ética para a participação na entrevista, mas um não compareceu no dia. Tendo em vista a importância da combinação das técnicas de grupo de discussão e entrevistas individuais para o presente estudo, a entrevista com o estudante que não compareceu não foi realizada posteriormente. Apresentamos a seguir um quadro com o perfil dos estudantes que participaram do grupo de discussão e da entrevista. Destacamos que tanto o campo gênero quanto o campo cor/raça respeitam as informações expressadas pelos estudantes.

Quadro 8 – Perfil dos estudantes voluntários entrevistados

Identificação	Idade	Gênero	Cor/raça
A1 e A2	14 anos	Masculino	Preto
B1 e B2	15 anos	Feminino	Branco
C1 e C2	15 anos	Feminino	Branco
D1 e D2	15 anos	Feminino	Pardo
E1 e E2	15 anos	Feminino	Pardo
F1 e F2	16 anos	Masculino	Branco
G1 e G2	15 anos	Masculino	Preto
H1 e H2	16 anos	Feminino	Branco
I1 e I2	15 anos	Feminino	Pardo
J1 e J2	15 anos	Feminino	Branco
K1 e K2	14 anos	Masculino	Pardo
L1 e L2	15 anos	Masculino	Preto
M1 e M2	15 anos	Masculino	Preto
N1 e N2	15 anos	Masculino	Branco

Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pelos sujeitos voluntários da pesquisa (2024).

O número de voluntários para a pesquisa corresponde a aproximadamente 29,8% dos 47 estudantes matriculados na turma. Porém, como informado no item 6.2, em que um perfil da escola e dos estudantes foi traçado, em média, apenas 30 estudantes eram frequentes nas aulas e, conseqüentemente, no clube. Logo, tendo em vista os sujeitos efetivamente presentes, consideramos que a amostra corresponde a aproximadamente 46,6% do *corpus* total.

7.2.1 Análise das entrevistas dos estudantes

Conforme estabelecido pelo comitê de ética, os objetivos da pesquisa foram apresentados e as dúvidas sobre o processo sanadas. Em seguida, foram feitas as seguintes

perguntas ao grupo, considerando que a discussão coletiva ocorreu antes das entrevistas individuais.

Perguntas realizadas no grupo de discussão (identificação numérica 1):

- 1) Qual a diferença de ler uma obra de forma isolada e ler uma obra discutindo com outros leitores, assim como fizemos?
- 2) Quais novas aptidões, de modo geral, você adquiriu com o clube (caso julgue ter adquirido alguma)?
- 3) Em que a dinâmica do clube colaborou para o seu desenvolvimento de modo geral?
- 4) O que poderia ser modificado/melhorado no formato do clube?
- 5) Você gostaria de participar de outro clube de leitura? Por quê?
- 6) Alguém da sua família ou amigo próximo (fora da escola) ficou sabendo que você estava participando do clube? Algum comentário sobre isso?
- 7) Como foi a experiência do clube de leitura audiovisual para você?
- 8) Alguma temática tocou você mais a fundo?

A sequência de perguntas foi elaborada considerando um contexto lógico de encadeamento de ideias, para, inicialmente, “quebrar o gelo”, possibilitando, assim, um ambiente confortável para a exposição de pensamentos pessoais. A partir das questões apresentadas, os participantes sugeriram outros pontos relevantes, que foram considerados durante a análise.

Perguntas realizadas nas entrevistas individuais em profundidade (identificação numérica 2):

- 1) Essa foi sua primeira experiência em um clube de leitura?
- 2) Você teve alguma dificuldade de interação ou entendimento de alguma questão durante os encontros?
- 3) Seu consumo de livros mudou durante o decorrer das atividades do clube? Em caso positivo, em que sentido? E quanto ao consumo em outras mídias?
- 4) Ao longo do período dos encontros, você acha que seu senso crítico mudou? Em caso afirmativo, em que sentido?
- 5) Como foi a experiência de produção audiovisual para você? Algum comentário específico sobre essa etapa do clube?
- 6) Houve alguma mudança no consumo literário ou de notícias de algum amigo ou família após o início das atividades do clube de leitura?

Pela característica das entrevistas individuais em profundidade, a sequência acima não foi utilizada para todos os sujeitos da pesquisa, fluindo livremente de acordo com as respostas

e com a necessidade de maior exploração de algum ponto específico, não inserido nas perguntas acima e/ou não explorado pelos sujeitos durante o Grupo de Discussão. Duarte (2005) salienta que, pela possibilidade de aprofundamento em alguma questão a partir das respostas do entrevistado, esse modelo é rico em descobertas.

Considerando as duas técnicas, foram identificados 17 núcleos de sentido nas falas dos sujeitos voluntários. São eles: 1) novos olhares para as literaturas debatidas (já conhecida por alguns); 2) flexibilidade para o entendimento de outros pontos de vista sobre um determinado assunto; 3) perda da timidez ao falar em público; 4) participação ativa nas atividades escolares em geral; 4) aumento no número de livros lidos; 5) racismo e preconceitos em geral; 6) envolvimento familiar; 7) *fake news*, desinformação e checagem de informações recebidas nas redes (Instagram e WhatsApp); 8) questionamento sobre seus contextos e realidades; 9) carreira no setor audiovisual e afins; 10) aprender a se colocar no lugar do outro; 11) sugestões para a aplicação do clube em outras disciplinas; 12) entendimento da importância dos livros; 13) gerenciamento de emoções; 14) mudança na habilidade de escrita; 15) habilidades técnicas; 16) protagonismo e 17) laços de amizade. Esses núcleos foram agrupados e categorizados para a discussão dos resultados.

Na tabela abaixo, as menções foram organizadas de acordo com dois parâmetros de respondentes, que significam a quantidade e quais participantes tiveram falas que se encaixam em determinada categoria. Essa métrica foi separada em Menções (GD), referente ao Grupo de discussão, e Menções (EIP), referente às entrevistas individuais em profundidade.

Quadro 9 – Temas categorizados a partir das falas dos estudantes e suas frequências

Categorias	Componentes	Menções (GD)	Menções (EIP)
		Respondentes	Respondentes
Olhares críticos	<i>Fake news</i> , desinformação, checagem de informações	5 (D1, G1, E1, B1, A1)	2 (G2, K2)
	Novos olhares para as literaturas debatidas		
	Questionamento sobre seus contextos realidades		

Protagonismo	Perda da timidez ao falar em público	9 (E1, A1, L1, M1, K1, B1, C1, D1, E1)	2 (A2, E2)
	Participação ativa nas atividades escolares em geral		
	Protagonismo		
Relações pessoais	Envolvimento familiar	5 (A1, B1, F1, E1, D1)	2 (L2, G2)
	Laços de amizade		
Ambiente escolar	Sugestões para a aplicação do clube em outras disciplinas	9 (C1, G1, B1, F1, A1, I1, E1, D1, C1)	1 (J2)
Carreira	Carreira no setor audiovisual e afins	3 (E1, J1, M1)	2 (K2, N2)
Desenvolvimento pessoal (aptidões em geral)	Aprender a se colocar no lugar do outro	7 (F1, C1, G1, D1, A1, E1, B1)	6 (I2, B2, A2, M2, L2, C2)
	Mudanças na habilidade da escrita		
	Habilidades técnicas		
	Gerenciamento de emoções		
	Racismo e preconceitos em geral		
	Flexibilidade para o entendimento de outros pontos de vista sobre um determinado assunto		
Mudança nos hábitos de leitura	Entendimento da importância dos livros	6 (C1, E1, B1, D1, A1, H1)	3 (C2, L2, M2)
	Aumento no número de livros lidos		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelos sujeitos desta pesquisa (2024).

Pontuamos que respeitamos o direito dos entrevistados de não responderem a alguma pergunta caso não se sentissem à vontade com a questão, seguindo os termos estabelecidos pelo comitê de ética. Além disso, salientamos que nem todas as indicações de falas presentes no Quadro 9 foram transportadas para o texto; apenas as que consideramos mais relevantes em cada categoria. Por fim, é importante destacar que uma mesma fala de um interlocutor pode conter informações distintas, podendo ser encaixada em mais de uma categoria. Ademais, como o grupo de discussão e as entrevistas individuais em profundidade ocorreram no mesmo dia, alguns estudantes julgaram que as respostas de algumas das perguntas já haviam sido dadas durante a conversa no grupo de discussão.

Para esta análise, optamos por deixar as falas dos respondentes com as marcas de oralidade e gírias, exatamente como no documento da transcrição original, por entendermos que a padronização para um texto mais formal afetaria o entendimento de sentidos, além de interferir na singularidade e na identidade dos sujeitos.

Feitos tais esclarecimentos, ressaltamos que a fundamentação teórica que norteia a análise se baseia nos conceitos de Conscientização (Freire, 1979, 2022), formulação de perguntas pelos estudantes, tanto a partir de McLuhan (McLuhan, 1973; Martins; Logan, 2023) quanto das concepções de Freire (2000, 2022); e a relação Figura/Fundo (McLuhan, M.; Hutchon; McLuhan, E., 1977) a partir de modelos democráticos para uma educação midiática pelo viés da Educom (Soares, 2014; Consani, 2019). Essa fundamentação leva em consideração o que é apresentado no Quadro 1 (intitulado Leis da Mídia considerando a sala de aula como um meio) e a nuvem de palavras gerada a partir das falas dos estudantes respondentes das entrevistas. Porém, não de forma excludente, já que outras questões que apareceram nas falas e que auxiliaram no entendimento dos significados dos dados coletados também foram consideradas.

A categoria *Mudança nos hábitos de leitura* engloba falas que possuem, em seu núcleo de sentido, elementos que indicam o entendimento da importância dos livros e/ou aumento no número de obras lidas a partir da participação no clube de leitura audiovisual. Esses elementos foram identificados em falas de seis entrevistados, como demonstrado no Quadro 9. Trazemos como exemplo a fala de C1: “eu também acredito que seja uma motivação, porque muita gente da nossa sala não... nunca tinha pegado num livro para ler [risos] e estar ali, todo mundo junto, te motiva a ler”, e A1: “[...] porque antes eu lia um livro... eu não lia muito, aliás. Depois que começou o clube eu comecei a ler mais. Eu lia bem pouco”. Na entrevista individual, o estudante

complementa: “eu estava acostumado a ler muito mais *fanfic* do que a obra em si, porque eu achava mais chato” (A2). Em complemento à fala de A1 no grupo de discussão, E1 afirma:

Fazia um tempasso que eu não pegava um livro para ler. Eu tenho uns livros lá em casa, tinha um tempão que eu não lia. O projeto literário que você tá fazendo reacendeu em mim a vontade que eu tinha de ler, um negócio que eu gostava de fazer, que eu não fazia há muito tempo.

B1 menciona que tinha alguns livros em casa, mas que não havia despertado para a leitura até então.

Nesse clube de leitura, eu tava observando o quão bom e o quão importante é a gente pegar para ler, pelo menos, um trechinho do livro, para a gente poder adquirir um pouquinho mais de conhecimento. Cara, tinha cada livro bom guardado lá em casa, que eu não tinha noção o quão bom que era isso.

Além das obras que compuseram este projeto, H1 destaca o interesse pela leitura de livros distintos: “eu li até agora três livros diferentes, já tô lendo o meu quarto e eu considero isso uma evolução” (H1). M2 pontua que está procurando a literatura em outras mídias: “Antes eu procurava mais ler livros físicos, mas agora estou lendo mais pelo celular, pretendo juntar dinheiro e comprar um *tablet*, para me auxiliar em vídeos, estudos e leitura, melhor que o celular, né?! E eu tô lendo mais. Eu li três livros até agora, um sobre o nazismo, inclusive.”

Por outro lado, L2 afirma que o clube o incentivou a ter o hábito de leitura, mas que achou a obra de *Harry Potter* de difícil entendimento, então partiu para outros títulos.

L2: Eu comprei... Está até aqui... eu não sei qual... [*aluno levanta para pegar o livro na estante da biblioteca da escola*].

Pesquisadora: Qual é?

L2: Esse aqui eu comprei, foi R\$ 50,00. Eu também tava tentando ler o *Harry Potter*... ele me deu... é muito difícil!! [*risos*]. Mas eu gostei muito dessa parte aqui [*mostra a parte do livro de Harry Potter e a Câmara Secreta que mais gostou*].

A partir da leitura e dos debates, D1 salienta que sua mudança nos hábitos de leitura também acarretou um aumento em sua criticidade.

Com esse clube, eu aprendi a apreciar mais os livros e observar o ponto de vista do autor, porque a gente não percebe. Você acha que é tudo fantasia e depois, quando você se torna um leitor mais crítico, você começa a entender a relação que tem entre a leitura e o mundo real.

O desenvolvimento de olhares críticos, ocorreu, principalmente, a partir dos paralelos traçados entre o universo ficcional e os contextos do mundo real.

Sou uma pessoa mais crítica. Não só de livros, assim... mas de informações.... igual você falou da *fake news* e o *fact checking* que tinha lá em *Harry Potter*, eu aprendi a ser um pouco mais crítico em questões... ir mais a fundo para saber se é, realmente, verdade ou não tal coisa e tentar entender melhor as coisas, igual aquele senhor que conversou com a gente no *online* falou (E1).

C2 salienta a importância que clubes de leitura têm para a sua motivação no ato de ler, afirmando que, na pandemia, a partir de um clube semanal pelo Telegram, leu, em conjunto com outros participantes, alguns livros da autora americana Beth O’Leary. Porém, quando o grupo se desfez pelos avanços da vacinação, parou de ler. “Eu entrei no universo da Leitura pelo BookTok e eu vi alguns grupos rolando, eu entrei em alguns, mas o que eu mais participei foi esse da Beth O’Leary. Depois eu parei de ler e só voltei agora com esse projeto” (C2). Além disso, a estudante menciona o interesse de um grupo de amigos em criar um clube próprio de leitura.

Inclusive, a gente quer criar um grupinho de leitura particular, eu, Iago e Rafaela, que está lendo *Percy Jackson*. Eu já tentei ler, só que eu parei no meio do livro. A gente vai combinar de ler nós três... a gente vai lendo e discutindo junto para ser mais uma nova saga, né (C2).

A partir da leitura, o desenvolvimento da habilidade de escrita também foi mencionado: “Foi uma habilidade que eu desenvolvi, porque, assim, a leitura, com mais frequência nos ajuda a achar palavras novas, né, aumentar o nosso vocabulário e eu achei muito legal isso.” (G1). C1 complementa que não apenas palavras novas irão ser úteis, mas as próprias temáticas presentes nas obras: “[...] também, o que é a grande preocupação da maioria dos jovens que é o ENEM, a gente conseguiu ter mais repertório para as redações. A gente não esquece um filme que viu e debateu [...]”. A1 finaliza: “Às vezes, a gente vê uma palavra no livro e aí, a gente fica tipo, o que isso? O que tá falando aqui? E aí a gente vai lá e pesquisa, e o nosso vocabulário aumenta. Isso é muito bom! Me ajudou, realmente, muito em redação.”

É possível notar que a união do audiovisual com o livro proporcionou um maior engajamento entre a turma e colaborou para o interesse por mais tempo. A utilização de recursos audiovisuais normalmente só acontece em momentos específicos na escola em que a pesquisa foi realizada. Nesse sentido, G1 afirma:

Eu também acho que me ajudou a entender a minha realidade... checar os fatos e tudo mais e, muita das vezes, coisas que eu não fazia e comecei a criar hábitos não só por causa da leitura, mas por causa dos debates que a gente fez aqui dentro, por ter visto aquelas notícias com outro olhar... Então, hábitos de, às vezes, conferir certas informações na *internet*, às vezes algumas coisas desse tipo foram desenvolvidas por causa dos debates dentro de sala de aula e do audiovisual, que ficou mais fácil de entender e de prestar atenção.

Como mencionado no tópico 6.4.2, uma das funções proposta no clube é o(a) “Questionador(a)”, que segue os padrões sugeridos por McLuhan (1973), em Martins e Logan (2023) e também a partir da visão de Freire (2000, 2022). A partir das falas dos voluntários da entrevista, é possível inferir que os estudantes perceberam que não é preciso esperar que o professor faça uma pergunta para que se possa aprender algo. Tal inferência encontra respaldo em algumas falas como a de A1: “Eu gostei muito do clube por causa disso, entender mais, questionar por que aquilo está ali daquela forma, porque sempre tem um motivo e pode ser que o motivo seja um padrão, não é?”; a fala de B1: “é muito ruim você apenas ler por ler e não ler para tentar entender o seu próprio contexto. O ponto ‘questionador’ é o ponto principal, na minha opinião, que a gente adquiriu através desse grupo de leitura”; G1: “[...] essa ideia de fazer perguntas é muito interessante! A gente está só acostumado a responder o que está no quadro e nunca a gente formula algo. A gente fica ali, só lendo o que tá no livro e procurando a resposta. Estou exercitando isso mais em mim”.

A problematização ocorreu, principalmente, no momento da produção da websérie literária, que acabou auxiliando na ampliação da visão de mundo dos participantes, promovendo um momento distinto para um debate democrático entre a comunidade escolar: professores e o diretor — que também colaboraram com a produção audiovisual — e os estudantes. Sobre esse aspecto, G2 afirma:

Quando a gente coloriu a rotoscopia foi muito legal, porque, tipo... a gente acabou colocando umas coisas mais importantes naquelas cenas, *[risos]* sabe... eu coloquei um personagem preto que nem eu! o meu colega me perguntou o motivo e a gente iniciou um debate ali naquele momento.

O processo de produção audiovisual enfatizou a importância que o tema racismo e preconceitos em geral têm para os estudantes. E1 afirma que a temática preconceito o tocou de forma distinta das demais e utilizou o audiovisual para expressar seus sentimentos e convicções:

A temática do preconceito me pegou. Porque às vezes, do jeito que eu falo, assim, com bastante gíria, aí porque eu uso pulseira ou cordão e sou preto... Estereótipo! tem gente que olha para a minha cara e pensa: “ah, esse moleque aí é burro! Ele não sabe de nada, não sei o quê”. Muita gente já pensou exatamente assim. Mas, aí, pegou para conversar comigo 10 minutos e a

pessoa já estava ali com um entendimento totalmente diferente que ela tinha de mim. Eu fiz questão de colocar lá no *frame* do *Enfermeiro* um flamenguista preto de cordão, todo urso.¹⁴³ Quebrar o sistema! Colocar a favela!” (E1).

O tema do racismo, que, por diversas vezes, retornou ao debate durante a leitura das obras, prevaleceu na construção dos três episódios da websérie. Destacamos que, durante a entrevista individual, um dos estudantes mencionou não ter falado sobre o tópico, que o tocou bastante, por estar com vergonha de abordar a temática no grupo de discussão, mas que, com os debates do clube, em sala de aula, se sentiu confortável para expor seus pensamentos. Para além de enfatizar as experiências de racismo vivenciadas por esses sujeitos, salientamos o compartilhamento de atitudes de resistência no momento de criação audiovisual entre estudantes negros, pardos e brancos, demonstrando que experiências individuais podem ser vistas de uma perspectiva coletiva. Sobre esse fato, ressaltamos a fala de A2:

[...] Igual aconteceu na hora de colorir, o N [*nome do aluno*] queria desenhar o Vini Jr¹⁴⁴. com uma banana na mão e a bola na outra fazendo cara de mau. Ele disse que era pra protestar contra o racismo, mas não tava aparecendo isso no desenho.... E eu já sofri racismo. Falei com ele para se policiar... e falei tipo, ‘nossa, meio paia fazer isso aí’ e expliquei pra ele.

Sobre a representação de personagens negros, F1 pontua:

Ah, se eu reprimir, se eu fechar meu olho, o meu problema não existe, se eu me fechar todo, nada vai tocar em mim de novo, nada vai me abalar; será?! Aquilo que a gente reprime, que a gente tem mais medo de acontecer, uma hora vai acabar acontecendo.

A partir disso, entendemos que o processo contribuiu com o desenvolvimento pessoal de alguns estudantes, o que inclui não apenas questões relacionadas ao racismo, mas também ao gênero, à sexualidade e ao respeito às diversidades. D1 salienta: “poder representar um personagem que na narrativa era visto como homem, mas que muito bem poderia ser mulher ou homossexual foi muito interessante!”. F1 complementa: “e ninguém achou ruim isso, né? [*risos*] A gente vive isso na sala de aula também com a [*nome da colega*]”. Essas questões enfatizam o desenvolvimento de educação midiática dos estudantes, estimulados a evidenciar seu senso crítico em um exercício de cidadania e protagonismo colaborativo.

¹⁴³ “Urso” é uma gíria utilizada para se referir a pessoas que estão com o cabelo grande e/ou barba precisando de corte.

¹⁴⁴ Vinícius José Paixão de Oliveira Júnior, conhecido como Vini Jr., é um jogador de futebol brasileiro que vem sofrendo ataques racistas.

Outro ponto relacionado ao desenvolvimento pessoal é o gerenciamento de emoções, destacado na fala de C1: “A gente melhorou nesse quesito, né, gente! *[risos]* aprender a lidar com as emoções... que tá tudo bem, se der errado o que a gente tá fazendo”; F1 destaca que

É o que a C1 falou *[risos]*. Começar a entender melhor os próprios sentimentos com a leitura, sabe?! Mas eu acho... eu acho que é normal, eu não sei, não entender os próprios sentimentos, sabe? É bom entender que nem tudo é sobre a gente. [...] A falta de diálogo sempre presente em tudo, a falta de compreensão, de empatia. Porque empatia, não é você sentir o que o próximo sente, o que o outro sente. É você entender a dor e respeitar a dor de alguém (F1).

G1 acrescenta a produção de conteúdo no clube em sua fala:

A gente produzindo as animações foi bem isso... A narrativa com os personagens, também, além de se identificar, a gente conhece pessoas que se identificam e respeitamos. Às vezes, a gente até relaciona certas personagens com pessoas da nossa vida, tipo, “nossa, esse personagem é a cara de fulano, é muito fulano! Vou colocar um pouquinho dele aqui na rotoscopia”. Então, a gente vai aprendendo a lidar com os nossos sentimentos e a saber lidar com sentimentos das pessoas ao nosso redor.

As temáticas discutidas durante o projeto, que foram levadas a eles e as que surgiram espontaneamente, além de racismo e de preconceitos em geral, também apareceram em algumas falas. Para B2, o amadurecimento dos colegas a partir dos temas debatidos integra um dos pontos mais importantes do projeto.

A gente aprende a levar as coisas com mais seriedade quando tem um projeto que desperte isso na gente, sentar e debater sério sobre uma coisa, entendeu? Porque nem tudo é brincadeira, nem tudo é piada, sabe?! *[outros concordam]*. Tem assuntos que foram abordados que são assuntos sérios de se falar, então muita das vezes, certas pessoas que faziam piadas com certos tipos de assunto pararam para pensar, tipo, “poxa a gente está debatendo sobre isso, isso é bem sério, né, deixa... deixa eu refletir as minhas atitudes” (B2).

Protagonismo também poderia ser encaixado na categoria de desenvolvimento pessoal, já que algumas das características que descrevem um protagonista foram encontradas nos núcleos de sentido enquadrados nesse grupo. Porém, como grande parte dos respondentes voluntários da pesquisa mencionou especificamente o termo “protagonismo”, principalmente pelo fato de a escola adotar a perspectiva do desenvolvimento dessa aptidão, a partir dos “Clubes de Protagonismos”, propostos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), optamos por criar uma categoria específica. Sobre o desenvolvimento de protagonismo, F1 pontua:

Eu acho, também, que a gente desenvolveu muito protagonismo, porque na nossa idade [risos], eu acho mais comum a gente se retrair um pouco mais, não gostar de conversar. Eu era uma pessoa assim, eu não conseguia falar nem com esse tantinho de gente que tá aqui. Eu acho que fez a gente... a gente conversar também com pessoas que a gente não imaginaria que ia conversar e isso é uma oportunidade de desenvolvimento pra gente.

E1 também expõe sua experiência, relacionada com a capacidade de liderança e autonomia, e afirma: “foi importante também porque nós entendemos o que é delegar e coordenar, não é pessoal? quando a gente teve que meio que comandar o projeto para explicar para o pessoal que ia ajudar na rotoscopia”. Seguindo seu raciocínio, E1 conclui:

Eu, particularmente, sou uma pessoa que eu tinha muito medo de falar assim na frente de um monte de gente, às vezes eu podia falar muito bem na frente de duas ou três pessoas, mas aí chegava na frente de uma quantidade maior de pessoas, eu ficava travado. Só que você ajudou bastante a falar em público. Igual, o discurso daquele dia é... uma coisa que se fosse há um tempinho atrás, eu ia ficar muito nervoso, ia ficar gaguejando e não ia conseguir falar uma palavra que fosse. Só que por ter que apresentar esses pontos lá no pátio da escola, isso já me ajudou bastante.

A2 menciona sua capacidade de falar em público, atribuindo a isso o desenvolvimento de protagonismo.

Sempre que eu queria falar alguma coisa para o professor eu falava no final da aula. Eu chegava mais perto do professor para falar, e eu sento lá no fundo. Só que com o clube, quando a gente debatia e teve as animações, tivemos que ter um papel mais protagonista.

E2 enfatiza seu protagonismo, desenvolvido em outras disciplinas cursadas na escola: “[...] umas matérias que eu não ligava muito e que agora eu tô prestando bastante atenção... tô me interessando em Sociologia e História. Eu só fazia para passar de ano e agora eu tô fazendo por gostar mesmo, sabe? Eu sinto que isso tem a ver com o meu protagonismo também.” (E2).

Além do desenvolvimento dessas práticas, os estudantes expuseram que suas relações em família sofreram algum tipo de mudança, seja no fortalecimento de laços afetivos, seja na qualidade do tempo passado com algum parente. G2 pontua: “eu tô na casa da minha avó e ela tem muitos livros. Então, quando eu comecei o clube de leitura, eu catei os livros pra ler junto com ela”. L2, que mora com a avó, afirma que ela está lendo mais, e, inclusive, lê para ele antes de dormir. “Eu comprei um livro que ela me pediu... esqueci o nome. Eu só sei que tinha um gato preto na capa. Eu comprei, ela leu! Ela me trata como criança, aí ela lê para mim de noite [risos] e a gente discute”.

Ademais, a partir da fala de A1, percebemos que o vínculo familiar está associado não apenas à prática da leitura literária, mas ao audiovisual derivado da obra.

Quando começou o clube que eu comecei a ler mais, ela [a mãe] gostou muito também e aí... eu acabo ficando muito no meu quarto e, tipo assim, meu quarto, minha casa [faz gesto como se fosse distante as duas coisas]. Aí, eu e minha mãe nem temos tanto contato assim até por causa da casa e ainda tem o trabalho. Aí quando começou.... quando a gente começou o clube, eu comecei a me interessar mais por *Harry Potter* também, que minha mãe sempre foi apaixonada, mas eu nunca cheguei a ver, ver assim... então, quando eu comecei a ficar mais interessada, ela me chamou para ver filmes com ela, aí a gente ia lá no YouTube, assistia... melhorou, tipo, o meu tempo com a minha mãe, também (A1).

Já o interlocutor B1 expressa que, além de passar mais tempo com a família por causa do audiovisual, acabou levando os temas debatidos em sala de aula para a irmã, passando o que foi aprendido para o ambiente familiar.

Cara, foi uma sensação muito boa ter desbloqueado isso, porque eu não sou muito de assistir as coisas com a minha irmã. Para assistir filmes com a minha “família” [faz gesto com as mãos abrindo aspas], né, no caso, a minha irmã, minha mãe e meu irmão eu não sou muito chegado a isso mas quando eu cheguei em casa, cara, me deu aquela vontade de assistir e falar com eles o que tem de interessante. Falei: “Emily, vamos assistir, vamos assistir que é muito maneiro! Tem um monte de coisas que a gente não percebe”. Isso foi uma sensação muito boa.

Como pontuado anteriormente, a partir das interações relacionadas ao universo audiovisual, através da participação no processo de gravação das oficinas, de produção das animações em rotoscopia e também por conversas de forma híbrida com profissionais de distintas áreas, alguns estudantes iniciaram um exercício de reflexão sobre possíveis carreiras para ingressar no mercado de trabalho, principalmente relacionadas ao setor audiovisual. Atribuímos essa tendência, principalmente, à leitura e ao debate de obras relacionadas à Cataguases/MG, seja por um dos escritores ser cataguasense, seja pelo fato de que a gravação do filme, adaptação de uma das obras lidas, ter sido realizada na cidade. Nesses dois aspectos, debates foram realizados entre os estudantes e os sujeitos responsáveis, de alguma forma, sobre o produto cultural consumido. Em *O menino no espelho*, por exemplo, Juliano Braz (conhecido como “Kibe”), bolsista do projeto Tela Viva/UEMG, que exibiu o filme para os estudantes, contou sobre sua experiência em participar das gravações que ocorreram na cidade, atuando como *video assist*. Ao relembrar o debate, E1 afirma: “eu não fazia a mínima ideia do que eu gostaria ou poderia fazer depois que... que isso aqui acabar. Depois... primeiro, segundo e terceiro ano, acabou. Uma coisa que eu percebi que eu gosto muito é o audiovisual!”. Em áreas

relacionadas ao ramo, identificamos, nas falas, estudantes interessados em Jornalismo e em Produção Cultural.

I2 afirma que o audiovisual colaborou, ainda, para seu desenvolvimento pessoal na aquisição de habilidades de ordem técnica, não apenas com as idas ao laboratório de informática para as atividades de leitura do clube, mas na parte de produção das webséries. “A gente tem aula de informática aqui na escola, mas é de um jeito diferente... tem muita gente aqui da sala que não sabia nem ligar o computador”.

Lembramos que o projeto do clube também contou com a participação de profissionais da área do Jornalismo, como o próprio Luiz Ruffato, que se formou na faculdade de Comunicação da UFJF, autor da obra *Estive em Lisboa e lembrei de você*, em que um trecho se passa na cidade de Cataguases. A partir das conversas, realizadas de forma híbrida, com autor e com outros profissionais, identificamos falas em que os estudantes expressaram interesse pela carreira de jornalista e, até mesmo, de escritor. Durante a entrevista, N2 perguntou se poderia mostrar para a professora responsável pela disciplina e para esta pesquisadora o primeiro capítulo do romance que estava escrevendo no bloco de notas de seu celular.

Por fim, a categoria *Ambiente escolar* está relacionada com sugestões para a aplicação do clube em outras disciplinas. Dos respondentes, 11 afirmaram nunca terem participado de um clube de leitura antes — o equivalente a 73,33% dos voluntários da entrevista. Em algumas falas, é possível perceber que os estudantes se surpreenderam com a possibilidade de aprendizagem ampla nesse tipo de atividade. O interlocutor C1 enfatiza a importância dos temas abordados no projeto para os estudantes: “então, tipo, trazer isso para dentro da sala de aula, discutir sobre racismo, sobre *fake news*, sobre *bullying* é uma temática muito importante que tem que estar presente no meio do adolescente. Outros estudantes precisam fazer o que fizemos!” (C1).

Já J2 qualifica as atividades do clube como um estímulo para assistir às aulas em tempo integral, que, segundo ele, são cansativas: “se outros alunos tentasse participar do clube iam até ir mais na aula [*risos*] Eu espero... quando acaba a sua aula, eu espero pela sua próxima aula, porque a sua aula, entre todas, é a minha favorita!”. Já G1 salienta o caráter diferenciado do projeto: “[...] é uma experiência diferente, né?! Porque, normalmente, a gente não vê esse tipo de interação no meio escolar. Muitas das vezes, a gente sente até uma pressão na escola e, dessa forma, a gente aprendeu muito mais! Tem que fazer isso com a escola toda!”. E1 sugere que o projeto do clube de leitura audiovisual seja enquadrado na disciplina Projeto de Vida — disciplina disponível a partir da implementação do Novo Ensino Médio, que tem como objetivo principal ajudar os jovens a se conhecerem melhor para tomarem decisões pessoais e

profissionais: “Não é aquela [*disciplina*] para ficar só lendo, lendo, lendo... É que você lê, entende o que você leu e você debate isso, pegando pontos importantes da realidade, da ficção e juntando isso tudo na forma que você se expressa.”

7.3 INVESTIGAÇÃO DO PROCESSO DA PRODUÇÃO CRIATIVA A PARTIR DAS ANIMAÇÕES EM ROTOSCOPIA

Como pontuado anteriormente, os vídeos produzidos pelos estudantes não serão analisados, mas, sim, o processo de desenvolvimento desses conteúdos, pois acreditamos que não apenas o resultado final é importante, mas também as etapas que levaram à conclusão do ciclo. Ou seja, padrões estéticos e níveis de habilidade técnica não serão considerados, principalmente porque essa foi a primeira experiência de muitos dos estudantes com os aparatos tecnológicos utilizados. O que nos interessa é explorar, a partir dos dados inseridos em diário de campo e dos depoimentos dos pais/responsáveis, do diretor e da professora, indicativos de interações que demonstrem protagonismo e relações reflexivas sobre a própria realidade, a partir do pensamento crítico. No entanto, entendemos que o produto final não pode ser descolado da dinâmica de produção, já que reflete a práxis de todo o processo educacional e, conseqüentemente, de promoção da educação midiática, além de ter sido um dos meios pelos quais os sujeitos se expressaram. Assim, a partir dessas observações, *frames* que remetem ao processo educacional para uma educação midiática e em prol da conscientização serão apresentados.

Figura 41 – Desenvolvimento dos episódios da websérie literária



Fonte: Acervo da autora (2024).

As atividades de elaboração da websérie foram guiadas pelos multiplicadores. Como informado no capítulo anterior, eles são alguns estudantes que se destacaram durante o processo do clube de leitura audiovisual e se interessaram em continuar com as ações no ano seguinte. Como eles haviam lido e participado dos debates das obras literárias que são a base dos episódios da websérie, compartilharam suas impressões sobre as narrativas e opinaram em todos os três episódios, de modo a estabelecer uma continuidade e um caráter de serialidade nesse produto, cujas matérias-primas originalmente não possuem nenhuma relação entre si. Em outras palavras, a obra de *Harry Potter* não tem relação nenhuma com *O menino no espelho* nem com *O enfermeiro* e assim sucessivamente.

Distintas referências estéticas foram utilizadas pelos estudantes para a criação dos episódios. Contudo, salientamos que nenhum padrão foi estabelecido pelas mediadoras do clube. Assim, a partir da divisão da turma em pequenos grupos, os próprios participantes estudantes decidiram como cada equipe iria desempenhar a tarefa, com auxílio constante dos multiplicadores.

A depender do propósito dos criadores, todos os *frames* de uma mesma rotoscopia devem seguir as mesmas cores para produzir uma sequência-padrão, como o vestido de Alice, em *Alice no País das Maravilhas*, que tem sempre o exato tom de azul, ou o casaco de Van Gogh, em *Com amor, Van Gogh*, que tem a mesma textura (Figura 36). No entanto, considerando que colorir quase 1.000 frames de um único episódio de aproximadamente 2 minutos e meio da websérie literária exigiria dezenas de lápis de cor dos mesmos tons, os estudantes optaram por explorar diferentes recursos e inovar, fugindo do convencional.

O resultado foram três episódios criativamente conectados, produzidos e divulgados durante o mês de maio de 2024, no Instagram da escola e, posteriormente, inseridos também no canal do YouTube do curso de Cinema e Animação da UEMG.¹⁴⁵ Mesmo que as animações não contenham imagens ou vozes dos estudantes, esta pesquisa está interligada a outras mídias que fornecem o caminho para a chegada até a parte teórica, que contém a análise das entrevistas. Assim, de forma a preservar as identidades dos jovens, nem a escola e nem o nome dos mais de 50 estudantes participantes da animação foram identificados nos créditos das animações divulgadas na *web*, apenas na versão que foi exibida à comunidade escolar.

Todo o processo de produção da websérie levou em conta os conhecimentos adquiridos nas oficinas ministradas, que foram retomadas pelos estudantes esporadicamente durante a produção. O episódio 1 é baseado no filme de *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling;

¹⁴⁵ Os episódios da websérie estão disponíveis em:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLpUpEwftINO1xJn3WwBuLCQkgTwLIWejr>

o episódio 2 é baseado nas narrativas *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, e *Estive em Lisboa e lembrei de você*, de Luiz Ruffato, ambas possuem adaptações cinematográficas e foram filmadas em Cataguases/MG, cidade dos estudantes; e, por último, o episódio 3 é baseado na obra *O enfermeiro*, de Machado de Assis, que possui uma adaptação em curta-metragem.

O processo de produção audiovisual se dividiu em três etapas, sistematizadas no quadro abaixo.

Quadro 10 – Etapas do processo de criação da websérie literária

Etapa	Atividades	Responsáveis
Pré-produção	Escolha e seleção das cenas	Estudantes multiplicadores
	Produção dos roteiros	Estudantes multiplicadores
	Separação de materiais para a produção (lápis de cor, canetinha, revistas, jornais, <i>glitter</i> , etc.)	Estudantes, professora, pesquisadora, coordenação da escola
Produção	Conversão das cenas em formato de vídeo para imagem	Estudantes voluntários
	Coloração dos <i>frames</i>	Estudantes da turma que foi selecionada pela professora e dos que apareciam eventualmente nas aulas, professora, pesquisadora e o diretor
Pós-produção	Digitalização e recorte dos <i>frames</i>	Estudantes voluntários
	Edição do material	Estudantes voluntários e bolsista UEMG

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao todo, 2.950 *frames* foram gerados, distribuídos, a partir de uma separação randômica entre os estudantes, e coloridos. Como inserido no quadro acima, esse processo envolveu um grande número de pessoas, incluindo a professora, o diretor e a autora desta tese. A escolha de incluir outros sujeitos além dos estudantes nessa etapa não foi em decorrência do volume de trabalho, mas como uma oportunidade de interação despretensiosa e de desmonte de possíveis relações hierárquicas e autoritárias. Naquele momento, não havia mediador e sujeitos mediados, mas uma conexão entre os indivíduos que realizavam a mesma tarefa.

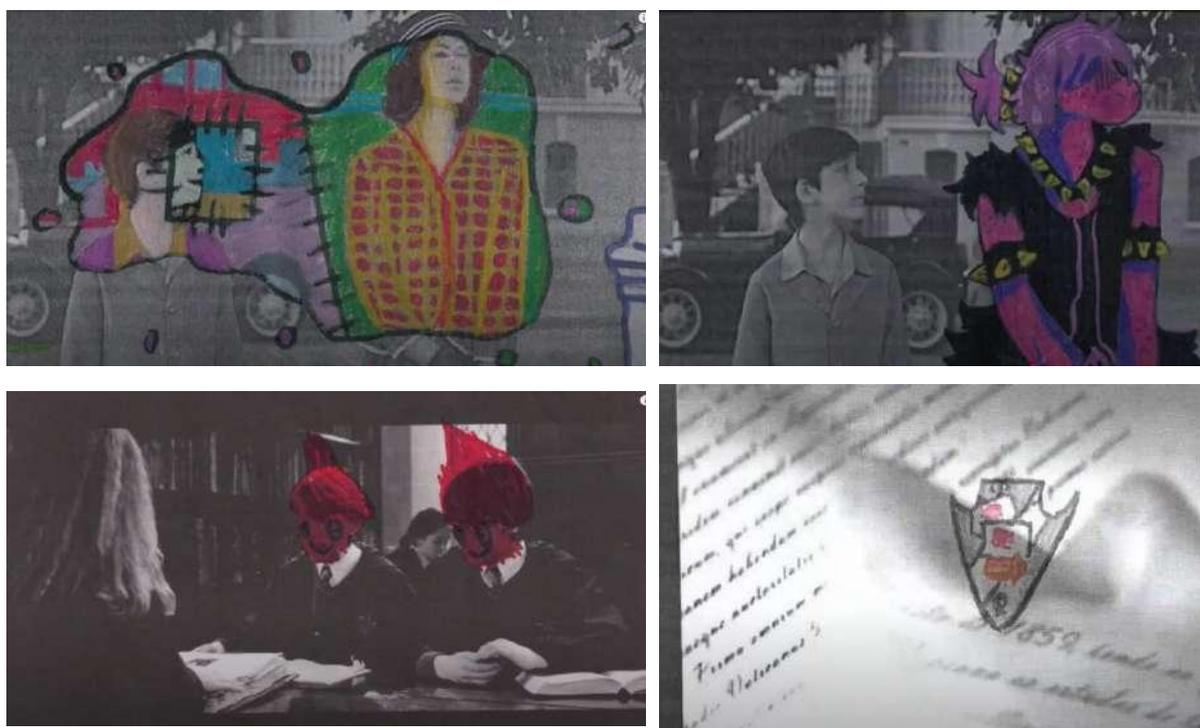
Ademais, colorir também é um momento de reflexão e interação com os colegas, além de uma oportunidade de conexão íntima. Durante essa última etapa do clube, percebemos que a produção dos episódios também funcionou como um momento de fruição fílmica das obras assistidas/jogadas/com as quais houve interação, representou também a recapitulação literária em um movimento de problematização e busca por padrões, reflexão de autocondição e troca de vivências. Assim, a participação dos sujeitos que não são estudantes oportunizou sistemas de dialogia, já que proporcionou não só a fala, mas, sobretudo, a escuta.

Nessa etapa do clube, percebemos que os estudantes se abriram muito mais do que durante os debates, falando de seus círculos sociais, seus medos, suas aspirações, sem nenhuma pretensão. Foi uma conversa distraída, mas, ao mesmo tempo, íntima. A partir do acompanhamento da produção da websérie, bem como da participação na produção das oficinas, observamos os seguintes aspectos, todos interligados:

1. Protagonismo colaborativo;
2. Coautoria e (re)formulação de mensagens;
3. Expressão e compartilhamento de ideias, valores e desejos;
4. Habilidade de transposição da linguagem de diversas mídias para a linguagem específica do audiovisual.

O primeiro aspecto diz respeito ao protagonismo colaborativo. Nesse processo, percebemos que a produção dessa websérie, que envolveu mais de 50 pessoas na parte criativa, foi um verdadeiro exercício de colaboração. Os participantes compreenderam que, enquanto criavam algo único em seus respectivos *frames*, também era essencial respeitar a expressão individual de cada colega, garantindo, ao mesmo tempo, a harmonia com a proposta definida coletivamente. Assim, além de colorirem harmoniosamente o material, grande parte dos *frames* possuem ícones que fazem referências às vivências individuais desses jovens, como uma parede similar em suas casas, o time de futebol preferido ou um personagem de outro produto cultural distinto, além de evidenciarem questões que perpassam temáticas discutidas a partir das literaturas. “[...] Nesse sentido, a mídia é ao mesmo tempo extensão do homem, linguagem e no fundo uma outra mídia” (Oliveira, 2020, p. 146). E, se formos mais a fundo, uma extensão da consciência.

Figura 42 – Captura de *frames* que exemplificam o aspecto 1



Fonte: Canal YouTube Tecnologia em Cinema e Animação UEMG / Websérie literária.¹⁴⁶

Nos exemplos indicados na Figura 41, na primeira imagem, o estudante coloriu o *frame* fazendo uso da estética similar ao estilo do pintor e escultor brasileiro Romero Britto. Na segunda imagem, outro estudante desenhou um personagem de um jogo (Deltarune). Já na imagem seguinte, segundo o jovem, a intenção era representar um saci e “dar um toque de brasilidade a uma obra estrangeira”.

No segundo aspecto, relacionado à coautoria, os jovens participaram da (re)formulação de mensagens, atribuindo novos sentidos a elas. No que se refere aos processos de releituras e remixagens das produções originais, estabelecemos algumas reflexões. Durante a etapa dos debates do clube de leitura audiovisual, que envolveu a leitura das obras literárias, a temática do racismo esteve bastante presente nas interações. Sendo assim, alguns *frames* acabaram sendo um reflexo das análises estabelecidas a partir da leitura e do debate.

Mesmo que nem todos os estudantes envolvidos na produção audiovisual tenham participado das leituras e dos debates de todas as obras literárias, a interação daqueles que estavam desde o início com os recém-chegados no clube possibilitou trocas pessoais que oportunizaram a lapidação de repertório cultural e reflexões críticas. Citamos o exemplo dos

¹⁴⁶ Disponível: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLpUpEwftINO1xJn3WwBuLCQkgTwLlWejr>

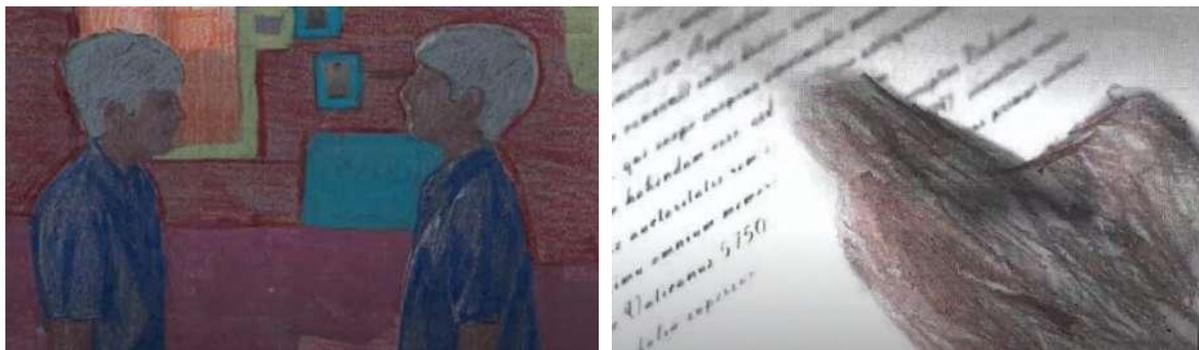
participantes que, a partir dos debates da narrativa de *Harry Potter*, decidiram representar, no episódio da primeira animação, intitulado *Distante de um*, em alguns *frames*, os personagens Harry e Hermione como negros; no episódio 2, intitulado *A travessia*, os personagens Fernando e Odnanref como negros de cabelos descoloridos (o famoso cabelo “nevou”); e, no episódio 3, intitulado *O inesperado*, o personagem do enfermeiro (protagonizado pelo ator brasileiro Matheus Nachtergaele), de pele retinta (Figura 42).

Nesse sentido, em relação ao último episódio, destacamos o relato dos jovens sobre a necessidade de caracterizar os personagens com tons distintos e coloridos, além de tons claros, devido ao embranquecimento sofrido por Machado de Assis, autor do conto *O enfermeiro*. Essa temática foi debatida durante um encontro do clube e foi retomada durante o processo de criação do audiovisual. Os estudantes enfatizaram a dificuldade que algumas pessoas têm em aceitar o sucesso de negros e negras, afirmando sua necessidade em expressar isso no episódio.

Esse processo de reconstrução de narrativas em formato audiovisual nos remete à ideia estabelecida por Oliveira e Ribeiro (2012, p. 103). Ao relacionarem o pensamento de McLuhan ao cinema, os autores analisam a experiência cinematográfica e, por extensão, do audiovisual, destacando sua capacidade de recriar e reeditar imagens. Esse processo pode ser comparado à própria vida, já que vivências são transportadas para a tela, resultando na “desconstrução da mensagem”, em termos mcluhanianos.

Figura 43 – Captura de *frames* que exemplificam o aspecto 2





Fonte: Canal YouTube Tecnologia em Cinema e Animação UEMG / Websérie literária.¹⁴⁷

A ideia de que uma mídia não substitui a outra (McLuhan, 1964), já trabalhada nesta tese, é reforçada. Os estudantes não deixaram de fazer uso do livro porque acessaram a produção audiovisual. Pelo contrário, muitas vezes, retomaram as leituras, a partir dessa mídia. Nesse sentido, salientamos que os atributos de cada mídia refletem na mensagem que é transmitida; ou seja, “o meio é a mensagem”.

Além disso, o aforismo “o usuário é o conteúdo”, também de McLuhan, opera ativamente nesse eixo. Ao analisar o processo de produção criativa da websérie, é preciso considerar que os participantes, assim como qualquer público de um meio, incorporaram o que leram ou aquilo a que assistiram de acordo com suas referências prévias de fundo.¹⁴⁸ Assim, o aforismo “o usuário é o conteúdo”, que complementa o aforismo “o meio é a mensagem”, (Strate; Braga; Levinson, 2019) deve ser levado em conta. Ao fazer do “[...] ‘conteúdo’ algo que sirva e se relacione com suas próprias necessidades e capacidades” (Strate; Braga; Levinson, 2019, p. 34), os estudantes acabaram demonstrando não apenas suas habilidades criativas, mas também suas reflexões sobre condições sociais e projeções culturais.

Com relação ao terceiro aspecto, relacionado à expressão e ao compartilhamento de ideias, conceitos, valores e desejos, compreendemos que as interações no contexto do clube proporcionaram o desenvolvimento de um repertório compartilhado de reivindicações e anseios de vida, o que possibilitou o diálogo e o fortalecimento dessas lutas a partir do audiovisual. “O cinema se rende à memória de quem faz e de quem consome, frui e interage” (Oliveira; Ribeiro, 2012, p. 99).

¹⁴⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLpUpEwftINO1xJn3WwBuLCQkgTwLIWejr>

¹⁴⁸ Como já mencionado, o termo “fundo” refere-se ao conceito “*figure and ground*” (“figura e fundo”), desenvolvido por McLuhan. De maneira simplificada, o fundo é o ambiente em que a figura opera. Para McLuhan, a figura e o ambiente (ou fundo) em que ela opera formam um sistema no qual o fundo influencia o modo como a figura se comporta e a figura muda a natureza do sistema (Logan, 2021).

Para além dos exemplos mencionados acima, para o aspecto 3, destacamos a preocupação com a qualificação pessoal para o ingresso no mercado de trabalho. Como abordado no Quadro 9, a inquietação a respeito do primeiro emprego foi debatida a partir da obra *Estive em Lisboa e lembrei de você*, de Luiz Ruffato, que apresenta uma indústria têxtil em Cataguases — importante empresa empregadora da cidade. Após os debates com o autor do livro, que inclusive chegou a trabalhar nessa indústria, os estudantes refletiram sobre as possibilidades de carreira na referida empresa e sobre a influência do mercado chinês no setor. Durante o processo de criação do episódio 2 da websérie, os jovens retomaram suas reflexões sobre seus futuros após a conclusão do ensino médio e sobre o mercado de trabalho e inseriram recortes de uma página de um jornal em chinês, que estava disponível no material organizado para a produção, abordando questões políticas e empregatícias durante a criação de alguns desses *frames*.

Figura 44 – Captura de *frames* que exemplificam o aspecto 3



Fonte: Canal YouTube Tecnologia em Cinema e Animação UEMG / Websérie literária.¹⁴⁹

Por último, no aspecto 4, relacionado à transposição da linguagem de diversas mídias para a linguagem específica do audiovisual, pontuamos que os estudantes compreenderam o processo de produção de uma animação em rotoscopia, ressignificando os conteúdos das mídias com as quais trabalharam no clube de leitura audiovisual. Esse processo diz respeito às mídias: livro, revista, computador, *smartphone*, óculos de RV e os respectivos conteúdos visitados e trabalhados. Dessa forma, por meio dessa transposição de linguagens, reconhecemos a

¹⁴⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6LxXMFaTskM&t=28s>

necessidade dos jovens participantes de construir narrativas que dialoguem com a realidade e as demandas locais.

Portanto, no clube de leitura audiovisual, temos um percurso de educação midiática, a partir da mídia impressa até a digital para a confecção do produto final, considerando o ler, o escrever e o participar. Em outras palavras, em cada uma dessas fases, temos um processo que compreende competências distintas, que foram, ao mesmo tempo, interdependentes e indispensáveis para a criação do material audiovisual. Não se trata apenas da comprovação de domínio de tecnologias digitais, mas da interpretação e da disseminação das mensagens oriundas dessas tecnologias, seja essa tecnologia um livro ou um celular. Isso não significa, no entanto, que podemos afirmar que todos os estudantes participantes chegaram ao final do clube com os mesmos níveis de conhecimento, mas, sim, que, a partir desse percurso educacional para a educação midiática, esses jovens cidadãos tiveram a oportunidade de serem protagonistas e (re)contarem uma história a partir de suas visões de mundo.

Sob a ótica da teoria “figura e fundo” (McLuhan, M.; Hutchon; McLuhan, E., 1977), é possível inferir que as narrativas audiovisuais utilizadas para a produção dos episódios possuem um conjunto de significados em seu “fundo original” e outro quando convertidas em imagens impressas e usadas para a criação da websérie. A figura é a mesma; ou seja, as imagens são as mesmas, mas o fundo é diferente. Assim, o significado e o efeito desse novo produto são distintos. Logo, a websérie literária é um produto que reflete a identidade daquele grupo, e cada exibição pode revelar um novo aspecto, a partir de um único *frame* exibido em tela, em menos de um segundo.

Reforçamos que os quatro aspectos identificados e listados estão interligados, sendo interpretados de forma conjunta. Destacamos, ainda, que, além dos conhecimentos sobre os conteúdos dos vídeos, como edição audiovisual e a técnica de rotoscopia em si, os estudantes demonstraram interesse e autonomia nas habilidades que envolvem os bastidores da gravação e os aparatos técnicos utilizados, como rebatedores de luz e claquete. Essa dinâmica despertou, inclusive, o interesse de diversos participantes para o trabalho no mercado audiovisual, tão promissor e crescente na cidade de Cataguases e na região da Zona da Mata. A iniciativa os incentivou a considerar uma carreira no ramo, tendo sido o projeto do clube de leitura uma possível porta para o mercado de trabalho.

A partir de associações dos significados e das lógicas relacionadas ao material coletado, constatamos que o processo de leitura (literária e audiovisual), o processo de escrita/produção de conteúdo e a participação coletiva proporcionaram o entendimento de alguns dos mecanismos que envolvem a produção e a circulação de informações na *web*; o papel dos

consumidores, quando também atuam como autores; o papel das mídias na sociedade e a diferença de liberdade de expressão para discursos falsos ou tendenciosos.

7.4 DEVOLUTIVA DA COMUNIDADE ESCOLAR E DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Considerando que os depoimentos da professora, do diretor e dos pais ou responsáveis ocorreram de forma voluntária, o diálogo transcorreu espontaneamente, e, quando necessárias, as perguntas feitas por esta pesquisadora seguiram a lógica das informações, ou seja, não foram previamente estruturadas. Como informado no início deste capítulo, os depoimentos dos pais/responsáveis e do diretor foram gravados (com a devida permissão), no ambiente escolar, durante um evento de fechamento do projeto de clube de leitura audiovisual, já o da professora ocorreu a partir de sua própria solicitação, após as entrevistas com os estudantes voluntários. Essas falas apresentam percepções variadas e ricas, por isso são fundamentais para a presente pesquisa e não poderiam ser ignoradas e negligenciadas no processo de análise.

Assim, a análise dos dados ocorreu em três perspectivas diferentes: uma que expressa a visão dos estudantes — sujeitos afetados pela pesquisa; a outra está focada na compreensão dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar; e a terceira considera o ambiente familiar, fora dos muros da escola, tendo como sujeitos os pais ou responsáveis. Abaixo, estão elencadas as perguntas feitas durante os depoimentos. Destacamos que aos pais não foram direcionados questionamentos específicos em função do local e do tempo disponível para o depoimento.

Perguntas feitas para a professora a partir do contexto de sua fala:

- 1) O que você achou da metodologia e do formato do clube de leitura audiovisual?
- 2) Essa foi a primeira experiência de clube de leitura que você tenha presenciado nesta escola?
- 3) Você mudaria alguma coisa no formato ou na abordagem do clube?

Perguntas feitas para o diretor a partir do contexto de sua fala:

- 1) Essa foi a primeira vez que você presenciou um clube de leitura na escola?
- 2) Você observou alguma mudança nos estudantes ou na comunidade escolar como um todo?

A partir das falas desses interlocutores, os seguintes núcleos de sentido foram encontrados: 1) professores atarefados; 2) obras debatidas; 3) envolvimento da comunidade escolar; 4) importância da atualização dos professores; 5) estrutura da escola; 6) metodologia do clube; 7) situação social dos estudantes; 8) presença de um pesquisador na escola; 9) aprendizagens com o clube; 10) mudança nos hábitos de leitura; 11) adolescência; 12) mudança

no comportamento dos alunos; 13) EMTI; 14) participação dos pais na vida escolar; 15) atuação do estado de MG; 16) pensamento crítico; 17) sugestões para o clube de leitura; 18) uso do celular; 19) importância da escola.

Para esta análise, também optamos por não retirar as marcas de oralidade presentes na transcrição das falas dos interlocutores, por entendermos que sua padronização para uma linguagem formal também afetaria o sentido das mensagens transmitidas. Além disso, por não serem os sujeitos diretamente afetados com a proposta teórico-metodológica desta pesquisa, este subcapítulo de análise não terá como um dos parâmetros os conceitos norteadores específicos que foram tratados com os estudantes durante todo o desenvolvimento do clube de leitura audiovisual. Para não repetirmos com frequência as palavras “professora” e “diretor” e para evitar que o texto fique exaustivo para leitura, atribuímos os seguintes pseudônimos para esses interlocutores: Eva e Humberto. Humberto Mauro foi um cineasta brasileiro, já apresentado nesta tese, já Eva Nil foi uma atriz atuante nos filmes de Mauro, durante o Ciclo do Cinema em Cataguases.

Neste subcapítulo, ao analisarmos dados provenientes dessas três esferas — professora, diretor, pais/responsáveis —, buscamos facilitar a identificação das categorias presentes nas falas de cada interlocutor. Para isso, adotamos uma exibição diferente da anterior: cada interlocutor está identificado em uma coluna específica. Nas linhas, estão as marcações dos aspectos presentes em suas falas. No caso dos depoimentos dos pais/responsáveis, como houve sete participantes, utilizamos letras de A a G para representá-los.

Mesmo que essas falas tenham acontecido em momentos e contextos distintos, é possível notar que há uma sintonia entre esses interlocutores. Sendo assim, a exposição dos resultados se mostrou mais coerente e fluida, a partir da apresentação do quadro e de sua respectiva análise em texto. Dessa forma, podemos comparar e contrastar as ideias desses sujeitos, que, de forma indireta, fizeram parte da pesquisa, cada um com um olhar diferente, de acordo com o seu papel na vida desses jovens.

Quadro 11 – Temas categorizados a partir das falas da professora, do diretor e dos responsáveis

Categorias	Componentes	Respondentes								
		Professora	Diretor	Responsáveis						
				A	B	C	D	E	F	G
Desafios	Situação social dos estudantes	■	■							
	Adolescência		■							
	Uso do celular		■							
	Participação dos pais na vida escolar	■	■							
	Envolvimento da comunidade escolar	■								
	Professores atarefados	■								
	Estrutura da escola	■								
Clube de leitura audiovisual	Obras debatidas	■			■			■		
	Presença de um pesquisador na escola	■								
	Metodologia do clube	■	■		■	■				
	Sugestões para o clube de leitura	■	■							
	Aprendizagens com o clube	■								
Contexto brasileiro	Atuação do estado de MG		■							
	Importância da escola		■							
	Importância da atualização dos professores	■	■							
	EMTI		■							
Observações	Pensamento crítico	■								
	Mudança nos hábitos de leitura	■	■	■	■	■	■			■
	Mudança no comportamento dos alunos	■	■		■	■	■	■	■	■

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa (2024).

A partir da análise do quadro acima, é possível notar que a professora e o diretor da escola apresentaram falas que englobam as mesmas categorias. Porém, nenhum dos responsáveis dos jovens que proferiu depoimento espontâneo abordou questões que abarcam os desafios que envolvem as escolas públicas brasileiras e o contexto do país.

Para a professora que acompanhou todas as etapas da pesquisa, a metodologia do clube, desenvolvida em conjunto com os estudantes, proporcionou maior interesse e interação entre eles. Eva destacou que os estudantes entenderam a importância da função Questionador no clube e comentou a evolução na capacidade de formular perguntas dos jovens — função que ganhou destaque nas falas dos jovens voluntários das entrevistas. Além disso, a professora salientou que os encontros que ocorreram fora do ambiente em que a maioria das aulas acontecem contribuíram para uma quebra da rotina escolar, atraindo a atenção dos jovens para participação nas atividades.

[...] a sala de informática, às vezes que a gente foi lá foram momentos, assim, que eu achei que eles... ali eles se entregaram muito, né, eles gostaram. Os momentos fora da sala de aula. Quanto mais interage eu acho que a coisa funciona e mais eles gostam, porque eu acho que é aí que entra a questão toda do Clube, que eu achei legal. Eles participam mais, e como eles não tem aquela coisa, assim, de estar presos à escola, propriamente, a questões, assim, de conteúdo, eles ficam livres, eles se sentem livres, até mesmo para falar. Tanto que eu tenho dificuldade de colocar aluno para apresentar trabalho. A gente sente que tem uma trava, um clima diferente, e ali não; eles se expuseram (Eva).

Porém, Eva destacou que esse tipo de atividade, que demanda que os envolvidos saiam da rotina escolar padrão, acaba não sendo adotada com frequência, não apenas pela estrutura física precária de algumas escolas públicas brasileiras, mas também pela sobrecarga que os professores sofrem em sua rotina de trabalho e o conteúdo programático das disciplinas, que exigem a aplicação dos conteúdos e das provas para a verificação da aprendizagem das matérias. “O professor tem prazo para dar uma prova, então teria que ser uma disciplina, como fizemos, ou algo além. Com o EMTI, a gente tem a possibilidade de ser em uma matéria eletiva. A gente propor que tivesse algo assim de clube de leitura audiovisual”. Para que isso aconteça, Eva ressaltou a importância da atualização dos professores: “eu acho que a gente está precisando se atualizar. Eu acho que a gente tem livros, né, tem chegado alguns livros e tal, mas eu acho que tá faltando material para nos prepararmos para a realidade do século XXI”. Humberto apresenta um pensamento similar ao da professora: “não adianta achar que, por exemplo, eu vou ensinar matemática para esses alunos hoje igual eu ensinava lá em 2000, que eu não vou!” (Humberto).

Sobre o EMTI, o diretor destacou que o ensino em tempo integral não é novidade para países da América do Norte e Europa, mas que, no Brasil, ainda é preciso repensar alguns pontos.

[...] o modelo de escola de tempo integral tem que ter atrativos para os alunos e o clube de leitura audiovisual foi um desses atrativos. Nós já temos o clube da peteca, né, do Futsal, tem o clube do basquete, tem o clube do vôlei, foi até que surgiu o time do vôlei para disputar os campeonatos. Isso tudo foram conquistas do Integral, mas nós tivemos que aprender na marra e durante uma pandemia, porque o Integral foi implantado em fevereiro de 2020, né, no ano letivo e logo veio a pandemia (Humberto).

A professora enfatizou, ainda, que projetos que envolvem a literatura e a criticidade devem ser desenvolvidos desde o início da vivência escolar do estudante, já que, a partir de suas observações, a leitura sempre ficou em último plano no Ensino Médio, em escolas da rede pública nas quais já trabalhou. Logo, é necessário que seja algo em continuidade. Como professora de Língua Portuguesa ministrando a disciplina de Inovação Social, a docente afirmou que, frequentemente, leva conteúdos literários em pequenas doses para a sala de aula, mas que sempre são materiais que partem de sua própria escolha e que nunca havia aberto a possibilidade de escolha em conjunto com os estudantes.

Eu, como professora, eu não escolheria esse [*os livros de Harry Potter*], eu vou ser sincera! Mas eu aprendi muita coisa com isso... que você pode aprofundar e trabalhar com os meninos levando coisas mais assim... do mundo da tecnologia, é o que eu acho que foi fundamental também; a questão da tecnologia (Eva).

Para Eva, a metodologia desenvolvida em conjunto acabou auxiliando alguns estudantes no enriquecimento de habilidades de ordem técnica, como abrir um documento PDF, fazer uma busca no Google e até mesmo ligar o computador. Ademais, acabou despertando em alguns jovens o entendimento da importância que o livro físico ainda exerce em suas aprendizagens.

Eles também viram que tem coisas do mundo deles que podem ser feitas, que é a tecnologia. Eu acho que uma coisa acabou puxando a outra. E acabou valorizando o livro desse jeito, tanto que aquela aluna comprou livros. Então, assim, não é que eles não gostam de ler, não gostam de livro físico, não é isso. Mas o que falta é essa coisa mais dinâmica assim, sabe? Mais livre, sem ter que ter uma prova, sem ter que apresentar uma coisa para os colegas, acaba que fica chato, a gente sabe que fica (Eva).

Dessa forma, entendemos que a vivência com a literatura pode ocorrer de outros modos além dos tradicionais, o que tende a acarretar o interesse e o amadurecimento para outras experiências literárias, como é o caso dos jovens participantes desta pesquisa, que acabaram

mostrando entusiasmo para a prática de outras atividades literárias dentro e fora do ambiente escolar, como saraus e animações de adaptações de obras literárias. Porém, para que isso aconteça, a professora destacou a importância do envolvimento da comunidade escolar, e não apenas de um professor, pois, em suas palavras, observou que alguns docentes ficaram desconfiados e, inclusive, abordaram perguntando: “o que está acontecendo que esses alunos estão atrás de vocês o tempo todo nos corredores?”. A partir disso, Eva ofereceu sugestões para o desenvolvimento mais amplo da proposta, que, segundo ela, pode, inclusive, ser realizada com outros materiais além dos ligados à leitura literária.

A proposta que a gente aplicou poderia pegar uma aula de Artes, por exemplo, para falar de patrimônio cultural com as obras que tem o audiovisual de Cataguases; ou quando for uma professora de História, você até pedir essa ajuda para esse professor; uma coisa de Geografia, né... Eu acho que vai ser algo mais rico, até. Você viu que depois tinham professores querendo... o de Inglês, que é uma coisa interessante; tinha de Química, a gente até falou do *Harry Potter*, das questões da química. Então, eu acho que... tem laboratório, inclusive, que tem professor que faz, tem aula prática de química (Eva).

Além do envolvimento dos professores, a docente pontuou a importância das atividades realizadas fora da sala de aula, que possibilitaram que a comunidade escolar também vivenciasse as atividades do clube, interagisse com os alunos em alguns momentos e também participasse da troca de conhecimentos. “Tivemos alguns depoimentos, né, algumas observações de pessoas que nem são alunos.¹⁵⁰ São pessoas que trabalham na escola, funcionários da limpeza que notaram o que era discutido, o que era feito. Então, eu acho que isso foi muito importante para o crescimento deles também”.

O interesse e o envolvimento do diretor também contribuíram para o engajamento entre os jovens. Humberto, inclusive, tomou conhecimento do enredo de algumas obras trabalhadas e interagiu com os estudantes em distintas atividades do clube. Com isso, a professora enfatizou as transformações que notou em alguns alunos. Para a docente, os estudantes adquiriram gosto pela leitura, além de se tornarem mais seguros: “eu senti que eles ficaram mais desinibidos, quiseram falar e se expor... se sentiram importantes por serem membros do clube”.

Você viu que aquela aluna falou que o Clube foi um refúgio, foi um momento que eles tiveram para se expor, para, realmente, linkar as questões levantadas, as temáticas levantadas com a vida real. Foi fácil falar sobre isso, porque, às vezes, na sala, com o professor, eles não têm coragem de se expor. Colegas que voltaram a se falar, que às vezes não estavam se falando, eles se aproximaram mais uns dos outros, eles disseram isso... (Eva).

¹⁵⁰ Essas falas não foram coletadas para compor o recorte da análise, mas essa observação da docente demonstra o impacto social e a potência para uma transformação dialógica para além dos estudantes.

O diretor afirmou também ter notado mudanças no comportamento dos jovens, destacando um estudante em específico: “Tem aquele menino, o E, né, como aquele menino mudou! Como ele amadureceu! Você vê que ele virou outra pessoa!” (Humberto). O amadurecimento dos estudantes também foi notado no ambiente familiar. A respondente A, em depoimento proferido no evento de fechamento do clube, disse que notou mudanças no comportamento de leitura de seu neto, descrevendo que observou o jovem com livros pela casa. Os respondentes D e G relataram terem notado o mesmo de A, mas acrescentaram a ampliação do vocabulário dos filhos e salientaram que eles aprenderam a ser mais comunicativos e críticos. O respondente C também percebeu transformações, já que passou a encontrar livros da biblioteca da escola na mochila do filho: “Se esse clube de leitura tivesse ocorrido há mais tempo, o E [filho] estaria mais maduro! Essa forma que vocês elaboraram esse projeto gerou muito interesse nele” (Respondente C). Já a respondente B destacou que uma semente foi plantada na escola.

Por mais que minha filha tenha sido estimulada desde pequena a ler, é necessário haver uma continuidade... e essa proposta de educação midiática que você descreveu aqui pra gente me parece algo necessário e que deve ter uma continuidade. Eu nunca imaginaria fazer esse caminho com esses livros. Eu notei também que a colega dela, que não tinha o amor pela leitura, está sempre com um livro na mão agora. Eles vão levar isso com eles para sempre (Respondente A).

A respondente E afirmou não ter notado mudanças relacionadas à leitura em sua filha, mas destacou que a percebeu mais crítica de uma forma geral. “Durante a pandemia, minha filha se apegou em fazer leituras; então diferente dos outros que falaram aqui, não notei mudança nisso... mas é um projeto gratificante. Não sei se pelo clube, mas ela está mais crítica com tudo que a gente fala pra ela. Ela começou um debate por causa de um Sabino [risos]” (Respondente E).

Já a respondente F destacou: “Foi notório o interesse do meu filho e dos colegas em buscar movimentos culturais, mais voltados para as artes, né... Eu achei que foi um momento muito importante durante o ano letivo para trazer os alunos para movimentos sociais. Eu curti também”. É imprescindível reforçar que ambiente escolar é um importante fomentador para o desenvolvimento da cidadania e para a conquista de direitos a espaços culturais e democráticos comumente demarcados pelas elites; mas a escola não deve ser a única envolvida. A vivência de experiências diversificadas deve contar com a participação fundamental da família, que, ao mesmo tempo que apoia, acaba participando no crescimento.

Mesmo que a proposta tenha sido desenvolvida em uma sala com muitos jovens, o diretor constatou que nem todos foram cativados, mas que isso revela o caminho que ainda é preciso ser trilhado.

Você tentou atingir uma sala com 40 alunos. Só que você não conseguiu atingir o seu público todo. Então, participa mesmo e segue adiante uns 10. Só que aqueles que ficaram são, realmente, aqueles que entenderam a proposta, mas a gente não deve esquecer dos outros (Humberto).

A fala do diretor enfatiza o papel de todo educador que luta pela autonomia de seus educandos, mesmo com os desafios diários. Em sua fala, Eva relembrou a importância da tolerância e a convicção de que a mudança é possível (Freire, 2011). “[...] E a gente teve muitos momentos que ficamos desanimadas e aí a gente não parou. E eles meio que testaram, ‘ah, não pararam... então...’ eles fazem muito isso” (Eva).

O diretor pontuou que a produção audiovisual movimentou todo o Ensino Médio da escola, não apenas os estudantes que participaram ativamente, mas, inclusive, os alunos que estavam ociosos nos corredores. “Esses alunos estavam prontos para ‘matar aula’ e ir pra casa! Alguns viram a movimentação dos outros e se interessaram em ajudar. Isso foi muito interessante” (Humberto). Para Eva, a produção audiovisual foi uma atividade essencial para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes. A docente explicitou que essa temática é trabalhada em sala de aula substancialmente, a partir dos textos que compõem os livros enviados pelo governo, focando, principalmente, as temáticas relacionadas a *fake news* e desinformação. Entretanto, reconhece que não é o bastante, já que é necessário avaliar as informações a partir da dinamicidade dos acontecimentos. Logo, privilegiar apenas uma mídia não é suficiente, já que outras habilidades devem ser desenvolvidas para o amadurecimento dos olhares críticos.

Eva também mencionou a situação social da maioria dos estudantes da instituição de ensino, enfatizando a importância que a escola tem no desenvolvimento social dos jovens, por meio da oportunidade de acesso a outras mídias.

O estado de Minas Gerais mandou os computadores novos... estamos com uma sala novinha de computadores, sem isso a gente ia ter muita dificuldade pra fazer qualquer atividade. Você viu que a maioria esmagadora não tem computador em casa e o celular também, eles não têm *internet* regularmente. Então, o fato de ter tido essa experiência ali, foi algo que completou (Eva).

Um ponto relevante destacado tanto pelo diretor quanto pela professora é a importância da presença e do acompanhamento dos pais ou responsáveis na vida escolar dos estudantes. Entretanto, compreendem que a realidade social de muitas famílias os impede de observar mais

de perto o desenvolvimento desses jovens. Como abordado no início deste capítulo, apenas sete pais/responsáveis estiveram presentes no encontro de consolidação e de finalização do projeto. O que não significa, contudo, que o não comparecimento dos responsáveis dos outros estudantes esteja atrelado a uma falta de interesse de suas famílias, mas a uma sobrecarga de trabalho ou problemas pessoais, por exemplo. Nesse sentido, Eva e Humberto reforçaram a relevância que o ensino integral tem na vida desses estudantes, não apenas pelas refeições que são oferecidas durante os turnos, mas pelo apoio pessoal, psicológico e profissional que a proposta do EMTI oferece, quando bem desenvolvida.

A proposta das disciplinas Projeto de Vida e Inovação Social são uma grande oportunidade de desenvolvimento pessoal para esses jovens. Quando eu vejo eles desistindo ou que eles param de estudar, ou porque engravidou a menina e tem que arrumar emprego, a gente tenta sempre falar: ‘então, procura fazer um EJA depois, mas você precisa ter o diploma pelo menos do Ensino Médio’. Então, eu acho que estamos precisando mostrar que a escola não é depósito de aluno (Humberto).

Ainda a respeito do Ensino Médio em Tempo Integral, o diretor concluiu pontuando a importância do aproveitamento do tempo escolar também para o desenvolvimento profissional.

E essa é a proposta do Integral, é você ouvir, escutar, ser um agente transformador, principalmente, após essa pandemia que bagunçou as ideias de todos nós. Então assim, tem uma música da Negra Li e do Charlie Brown Jr. que eles falam: ‘Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério, o jovem no Brasil nunca é levado a sério’ [*fala no ritmo da música*]. E não são mesmo! O jovem não consegue o primeiro emprego, porque ele não tem experiência. Uai! Se eu não der o primeiro emprego, ele nunca vai ter experiência (Humberto).

Nesse contexto, o Estado tem um papel significativo tanto na projeção das disciplinas ofertadas quanto no acompanhamento de seu desenvolvimento para compreender a realidade escolar, que deve ter como foco as coletividades. Em vista disso, o diretor relata que as chamadas Avaliações Diagnósticas têm ajudado as escolas a traçarem suas rotas de planejamento das disciplinas ofertadas.

As avaliações diagnósticas, né, as avaliações externas trimestrais, são muito importantes, porque o Estado está começando a cobrar, até mesmo, para poder ver o que o aluno sabe e o que ele não sabe. E até para poder ver se o professor está conseguindo atingir a maioria. [...] Quando você veio com a proposta do clube, nós vimos uma oportunidade para poder trabalhar a leitura, porque a Língua Portuguesa está com nota baixa na nossa escola (Humberto).

Durante o evento de finalização do projeto, expusemos para a comunidade escolar e os familiares presentes a importância da educação midiática e o trabalho desenvolvido em conjunto com os jovens. A partir dessa exposição, o diretor comentou que o estado de Minas Gerais não tem oferecido cursos nem materiais necessários para que os professores se preparem para trabalhar com essa temática tão urgente. Na ocasião, Humberto afirmou: “Quem sabe agora, isso aí... essa proposta, desse clube de leitura audiovisual que você trouxe, por exemplo, não pode ajudar nesse sentido... a gente pode continuar!” (Humberto).

Além da mudança dos estudantes, a professora ressaltou que também aprendeu com o clube:

Eu amei participar! Eu achei que foi, para mim, um aprendizado. Eu aprendi a olhar também. Eu falo muito, acho que agora eu quero ouvir mais e ver o que eles estão querendo falar, em vez de eu falar, às vezes eu direcionar, anotar e ver o que eu posso fazer por eles, sabe?! (Eva).

Para a docente, o incentivo ao protagonismo foi essencial em sua própria aprendizagem: “a gente jogou muito para eles a peteca, isso foi muito importante, porque eles não foram só espectadores, eles foram atores. Eles foram peças importantes”. A fala de Eva indica o desenvolvimento, no seu fazer pedagógico, de características educacionais, a partir de sua vivência e de sua atuação nas atividades do clube. Como mencionado, essas características envolvem o diálogo, a capacidade de escutar e pensar no educando enquanto protagonista e o educador, como um mediador (Soares, 2011; Consani, 2024). Além disso, no processo educacional, é fundamental o caminho para uma educação “não bancária”.

Por fim, destacamos a fala de Eva, que expõe a importância da presença de sujeitos ligados à Academia nas escolas públicas brasileiras.

Por você estar numa universidade, você trouxe um verniz maravilhoso para... um brilho para a escola, para o saber, para o conhecimento, para os alunos acreditarem que eles têm, também, capacidade de ir para uma universidade. Quando você viajou para o exterior, aquilo tudo para eles foi tão importante! Eles gostaram de ver você falando. Então, assim, eles têm que acreditar que eles podem também fazer isso; que a escola pode também levar a gente para outros lugares, que, não, os lugares não estão marcados para eles só porque eles são alunos de escola pública. Então, a gente que mora em cidade pequena, sente que poucos dão esse passo. Quando a gente vê um dando esse passo, ele tem que servir de semente, de luz, de guia para as pessoas acreditarem e também fazerem. Eu acho que isso foi muito importante! Eles te admiraram muito, eles gostaram demais de você. Você vê que agora a menina passou ali e te viu, te mandou foto de cama com livros. Quer dizer, se isso não é uma mudança, nada mais é (Eva).

A colaboração entre universidades e escolas públicas é uma forma eficaz de enriquecer o ambiente educacional, trazendo novas perspectivas. Ao se envolverem em atividades como projetos de pesquisa, palestras e oficinas, as universidades oferecem não apenas conhecimento técnico, mas também vivências práticas e experiências que ampliam o repertório cultural e intelectual dos estudantes. Além disso, essas ações incentivam a liderança, despertando o interesse pela educação superior e pela continuidade dos estudos, o que pode impactar positivamente as taxas de evasão escolar. Ao trabalhar em conjunto com as escolas públicas, a universidade contribui para o fortalecimento do sistema educacional como um todo, promovendo uma troca constante de saberes e experiências que beneficia tanto estudantes quanto educadores e os próprios acadêmicos/cientistas.

7.5 O LIVRO COMO A BASE DE UMA EDUCAÇÃO MUDIÁTICA INTEGRADA

A partir do olhar desses três eixos — entrevistas com os estudantes, produção audiovisual e entrevistas com o diretor, a professora e os pais/responsáveis dos jovens, é possível notar alguns pontos de interseção. Primeiramente, observamos que o quesito olhares críticos está presente em todos os âmbitos da análise dos dados. Destaque para a função Questionador, que foi o propulsor para o desenvolvimento de criticidade dos jovens, seja ela relacionada ao enredo da literatura lida, contrastando-a com a realidade, seja ela relacionada ao questionamento de sua própria realidade, enfatizando a função problematizadora e libertadora da educação (Freire, 2021). A informação é algo que deve ser procurado; investigado. Se perguntas não são feitas, não há informação (Freire; Guimarães, 2011).

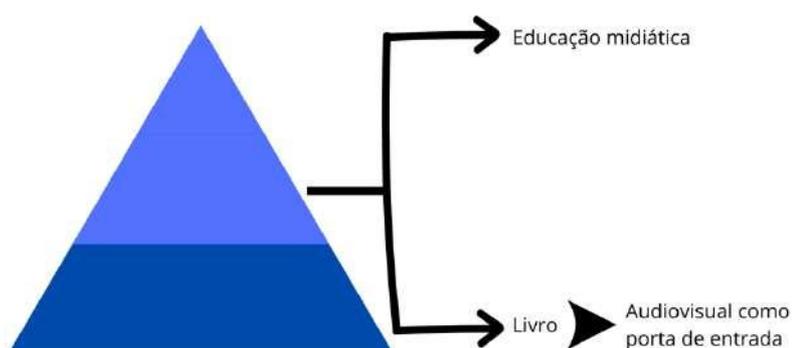
O segundo ponto está relacionado com o protagonismo dos estudantes, realçado tanto em suas falas quanto na observação do processo de produção dos episódios da websérie literária. Além disso, a comunidade escolar, que trabalha com o conceito de Jovem Protagonista, também enfatizou o desenvolvimento dessa habilidade, evidenciando, principalmente, a perda de timidez de alguns estudantes em suas atividades escolares, o que acarretou mudanças no comportamento de forma geral, como autonomia para a gestão dos próprios conhecimentos. A partir disso, o relacionamento pessoal dos jovens estudantes, tanto com colegas de classe quanto com familiares — outro ponto de destaque neste subcapítulo — mostrou-se também evidente em duas das três esferas de análise: nas falas dos estudantes, do diretor, da professora e na produção das animações em rotoscopias.

Já a expressão e o compartilhamento de mensagens significativas para os envolvidos foram observados tanto nas falas dos estudantes nas entrevistas quanto na criação audiovisual.

Essas interações estão atreladas a aspectos culturais e identitários que foram identificados pelos próprios jovens como sendo relevantes e são importantes para a reprodução e a externalização do que foi aprendido e é significativo tanto para o indivíduo quanto para o grupo do qual faz parte.

Por último, observamos que a mudança nos hábitos de leitura ocorreu nas três esferas. Mesmo que seja evidente que não foi possível atingir todos os estudantes aos quais a proposta foi apresentada, é preciso entender que “ensinar exige consciência do inacabado” (Freire, 2011, p. 49) e, ao mesmo tempo, a liberdade de opção, de decisão e de rompimento. Cabe ao pesquisador e/ou ao professor executar o exercício de reflexão sobre sua prática, para que a educação seja feita em processos que engajam, envolvem e despertam interesse e não determinismos. “[...] E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da *esperança*. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (Freire, 2011, p. 52, grifo do autor).

Figura 45 – O livro como base da educação midiática



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Defendemos que não há como um indivíduo ser educado midiaticamente, ou seja, possuir uma educação midiática integrada, se não tiver na base de sua educação as habilidades que envolvem uma das mídias mais importantes no processo de ensino-aprendizagem: o livro. Na proposta desta tese, o livro desempenhou um papel que vai além da prática de leitura e do incentivo ao hábito de ler, associado à alfabetização. Ele também atuou como uma mídia essencial para introduzir temas relevantes na fase de autoconhecimento dos jovens, além de contribuir para a compreensão do contexto informacional que os cerca diariamente.

Nesse sentido, o audiovisual é como uma porta de entrada e balizador no interesse pela leitura literária, primeiro passo para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a ampliação da criatividade na elaboração de mensagens, nas redes sociais digitais ou em relações pessoais no convívio em sociedade. As narrativas audiovisuais atuam, dessa forma, como minimizadores de uma possível mecanicidade atrelada ao ato da leitura, que deve ser prazeroso e significativo, tanto no contexto escolar quanto nos momentos de lazer.

A partir do livro e dos possíveis debates, tem-se o aumento de repertório dos sujeitos, que se descobrem investigadores no encadeamento de temas significativos para o seu contexto social e para a realidade tecnológica e informacional do século XXI. Durante o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado, notamos, no entanto, que determinar um universo temático para debate não seria o caminho mais promissor, já que isso significaria demarcar os jovens como sujeitos passivos no ambiente escolar. Esta é a importância da Educomunicação para o desenvolvimento de abordagens para uma educação midiática em escolas: oportunizar o processo de exploração e de sondagens. Os temas dos debates e da consequente produção criativa audiovisual já estavam presentes nas obras e na vida dos jovens, a professora e esta pesquisadora atuaram apenas como mediadoras para “pinçar” os tópicos oportunos diante da realidade daqueles estudantes. O processo de explorar os temas debatidos partiu do princípio de examiná-los enquanto “figuras” que fornecem pistas sobre a cultura da narrativa e sua relação com a sociedade.

A concepção que apresentamos leva em conta uma educação territorializada no contexto dos jovens. Em suma, defendemos uma educação formal, ou seja, aquela que acontece no ambiente escolar vinculada à educação informal e subsidiada por rodas de conversa — comumente atreladas a atividades da educação não formal; a partir de aprendizagens relacionadas a filmes, telejornais, documentários e ao audiovisual em sua ampla forma (Nogueira; Santos, 2020). Nessa proposta, o livro não é ignorado, pois continua sendo um meio necessário para que o processo de ensino aprendizagem faça sentido para os estudantes e auxilie no pensamento crítico. A leitura literária estimula o desenvolvimento e a capacidade de argumentação, a identificação de falácias e a formulação de opiniões próprias baseadas em evidências e raciocínio lógico. Além disso, o livro proporciona um espaço para o pensamento independente, permitindo que o leitor, ao se confrontar com novas ideias e teorias, construa seu próprio entendimento sobre o mundo e as questões que o cercam, fomentando, assim, uma postura mais crítica e reflexiva diante da realidade.

Ao discutir um livro em grupo, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar suas impressões e ouvir diferentes perspectivas, o que amplia sua compreensão do texto e os desafia

a considerar pontos de vista diversos. Esse tipo de atividade também ajuda a melhorar a comunicação e a expressão oral, habilidades essenciais tanto no ambiente escolar quanto na vida cotidiana.

Nesse sentido, a importância dos clubes de leitura na educação midiática parte do princípio de que os livros oferecem uma base sólida para que os jovens desenvolvam habilidades críticas não apenas em relação à literatura, mas também ao consumo de diferentes tipos de mídia, a partir de possíveis extensões audiovisuais, como filmes derivados da obra ou telenovelas. Ao discutir livros em um contexto coletivo, os estudantes aprendem a analisar narrativas, identificar intenções por trás de textos e compreender diferentes formas de construção de significado — habilidades fundamentais para a interpretação de mensagens midiáticas. Em um mundo saturado de informações, a capacidade de distinguir fatos e opiniões, identificar vieses e questionar fontes se torna essencial, e os clubes de leitura ajudam a cultivar essas competências de forma prática.

Além disso, ao integrar a literatura à educação midiática, os alunos são incentivados a refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre a construção de narrativas literárias e as produções midiáticas, como filmes, reportagens e campanhas publicitárias. Essa comparação permite que eles desenvolvam uma compreensão mais crítica e contextualizada do papel das mídias em suas vidas, a partir de temáticas próximas a seus contextos. Dentre todo conteúdo audiovisual que passa diariamente diante de nossos olhos, o que fala mais alto é a realidade vivida.

Sob a ótica dessa abordagem, os clubes de leitura também fomentam a capacidade dos estudantes de perceber as sutilezas das mensagens, preparando-os para serem consumidores de mídia mais conscientes, capazes de interpretar e analisar a vasta quantidade de conteúdo que encontram diariamente, auxiliando no processo de identificação de notícias falsas e sensacionalistas. Assim, a elaboração de políticas públicas voltadas para a promoção da educação midiática nas escolas é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica, consciente e apta a compreender o vasto fluxo de informações que circula na era digital. O Ministério da Educação tem fortalecido políticas públicas para a melhoria das escolas brasileiras (MEC, 2024), o que não significa que a sociedade civil não possa propor um debate para as gestões públicas sobre outras iniciativas capazes de qualificar a educação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado ao longo deste trabalho, esta tese teve como questão central investigar de que maneira o diálogo entre os fundamentos de Paulo Freire e Marshall McLuhan pode enriquecer os debates sobre educação midiática. Essa abordagem visa ampliar as reflexões nos campos aos quais esses autores estão tradicionalmente associados — Educomunicação e Ecologia das Mídias, respectivamente —, partindo do entendimento de que é essencial desenvolver novas propostas de ensino-aprendizagem que incentivem os jovens a atuar de forma transformadora e emancipatória na sociedade.

A hipótese estabelecida, que foi comprovada no decorrer deste estudo, está relacionada ao canadense poder ser incluído nos estudos de Educom, devido à sua característica educadora. Além disso, a partir da análise das produções de Freire, verificamos sua preocupação com um novo tipo de alfabetização, que, segundo o educador, deveria ser adquirida, em virtude da introdução de novos artefatos tecnológicos na sociedade. Assim, a partir da aplicação das LOM (McLuhan, M.; McLuhan, E., 1988) em sondagens sobre as concepções de Freire e McLuhan, considerando a sala de aula um meio, constatamos a proximidade de seus pensamentos, sobretudo em relação ao papel da escola e do professor. Dessa forma, contribuímos com a expansão das pesquisas sobre Educomunicação e Ecologia das Mídias, cumprindo um dos objetivos específicos estabelecidos neste estudo.

Nesse processo, também ressaltamos que Educomunicação e Educação Midiática não são sinônimos. Ainda que compartilhem pensamentos que são passíveis de combinação — educação, conteúdos midiáticos e tecnologias —, não possuem as mesmas origens históricas e o mesmo *modus operandi* (Consani, 2024). Porém, esses estudos podem caminhar juntos. Assim, fizemos uso de uma proposta educacional para atingirmos o objetivo geral desta tese: criar um clube de leitura audiovisual em uma escola pública de Cataguases, para a promoção e o desenvolvimento de educação midiática, utilizando, como ponto de partida, obras literárias.

A partir das articulações teóricas apresentadas, o enriquecimento tanto do campo da Educomunicação quanto do da Ecologia das Mídias foi atestado. Tanto a Educom quanto a Ecologia das Mídias, em sua perspectiva educacional, compartilham a ideia de propostas de ensino-aprendizagem que proporcionem ao educando uma educação por meio da utilização de diferentes recursos de mídia, promovendo expressões comunicativas criativas e, ao mesmo tempo, críticas. Ao levarmos em conta as diretrizes apresentadas pela BNCC à adesão do campo originário da América do Norte, apresentamos uma visão que se adequa à realidade brasileira,

que é marcada por diferentes contextos políticos e sociais, diferentes daqueles que são elaborados para as escolas norte-americanas.

Nesse sentido, destacamos que a ação desenvolvida ao longo deste estudo e a análise dos resultados forneceram indicativos para a formulação de políticas públicas no Brasil. Assim, ressaltamos que o processo de leitura literária e de produção crítica e criativa para uma educação midiática deve ser algo constante, caso contrário, a proposta vai se esmaecendo, e os objetivos se perdendo pelo caminho, acarretando desânimo e desinteresse dos envolvidos.

No contexto brasileiro, há um senso comum de que a escola é um local de resistência a novas ideias e iniciativas, especialmente aos projetos propostos por pessoas ou instituições não ligadas ao Governo Federal ou a organizações educacionais. De fato, a falta de incentivo, a baixa valorização dos profissionais, a infraestrutura precária de algumas escolas públicas e o grande volume de projetos externos que chegam às instituições tendem a desmotivar os professores e a equipe gestora na criação de atividades que rompem com a rotina didática tradicional, geralmente restrita ao ambiente da sala de aula. Ao iniciarem um novo projeto, muitos professores acabam abandonando a iniciativa, devido à já excessiva carga de trabalho atribuída a eles e aos possíveis acúmulos de funções.

A despeito dessas dificuldades, os objetivos específicos foram contemplados no decorrer das atividades do clube e comprovados com as observações realizadas em campo e as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, analisadas com base no conceito de Conscientização (Freire, 1979, 2022), na proposta de formulação de perguntas e reflexões — tanto na perspectiva de McLuhan (McLuhan, 1973; Martins; Logan, 2023) quanto na visão de Freire (2000, 2022) —; e na relação Figura/Fundo (McLuhan, M.; Hutchon; McLuhan, E., 1977).

Um desses objetivos é o entendimento do desenvolvimento de protagonismo e autonomia dos estudantes (Freire, 2011). Ao propormos o clube de leitura audiovisual com estudantes do Ensino Médio, uma das primeiras preocupações foi com a receptividade à proposta e com o apoio da comunidade escolar. Para que essas qualidades mencionadas aflorassem, o primeiro passo foi reconhecer e demonstrar que a Academia não estava naquele ambiente para impor nada e que o afeto entre pesquisador e os jovens necessitava emergir espontaneamente. Indivíduo e sociedade existem somente em relação com o outro. Nessa relação, ambos constroem suas características e identidades, formando uma existência simbiótica. Os resultados indicaram que a riqueza da pesquisa está em seu processo de construção de vínculos afetivos e sociais, na medida em que cria espaços de troca de experiências e diálogo, os quais, por sua vez, geram novos aprendizados conjuntos entre os atores sociais envolvidos.

Para que isso pudesse se concretizar, o método foi essencial. Durante os quase três anos de contato com a escola de atuação, inúmeras reformas em programas atrelados à instituição aconteceram. Nomenclaturas, propostas curriculares, órgãos responsáveis por planejamento, acompanhamento e avaliação da educação pública foram sofrendo mudanças, o que dificultou o trabalho de estruturação do clube e, conseqüentemente, da proposta da cartilha. Ao pensarmos nas possíveis disciplinas em que o clube poderia ocorrer, por exemplo, nos preocupamos com a validade e a atualidade das informações que seriam, então, inseridas no material. Porém, tendo em vista que a BNCC não sugere ao professor atividades estruturadas sobre as diretrizes presentes em seu texto, não poderíamos deixar de empenhar esforços para unificar as informações colhidas durante o processo de pesquisa, de modo que pudéssemos oferecer mais uma opção que abrangesse a educação midiática.

Uma das críticas à BNCC está em como o material segue não pautando algumas temáticas relevantes para os jovens do século XXI — fato relacionado principalmente ao contexto no qual ela foi elaborada.¹⁵¹ Ao traçarmos um levantamento histórico do acesso ao livro e à leitura durante os tempos, reafirmamos que o direito ao conhecimento é uma questão política, permanentemente disputada, assim como o currículo escolar. Dessa forma, se a matriz curricular é marcada temporalmente e é fruto de determinado contexto histórico, não é neutra e expressa os interesses e as ideologias dos grupos que a formulam, sobretudo das classes dominantes. Conseqüentemente, há um reflexo no trabalho docente e na formação dos educandos.

Nesse sentido, a falta de alusões às questões de gênero e de sexualidade na BNCC é um exemplo. Com base na teoria desenvolvida ao longo desta tese, que afirma não haver neutralidade nos processos educativos, ao adotarmos a leitura literária como ponto de partida, criamos uma oportunidade para que temáticas como essas, frequentemente abordadas de forma tímida e com pouca ênfase, possam ganhar visibilidade e destaque. Mencionamos, inclusive, a fala dos estudantes na entrevista sobre temáticas sensíveis, como depressão, luto e sexualidade, não serem abordadas e sobre a necessidade da proposta do clube de leitura audiovisual como estratégia de introdução desses assuntos. A crítica, nesse aspecto, é de que, na BNCC, as orientações disponíveis aos professores não fornecem especificamente modelos de materiais

¹⁵¹ A formulação da BNCC passou por diferentes governos. A versão de 2015 e a versão de 2016 foram elaboradas durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016). A versão de 2017 foi publicada no governo de Michel Temer (2016-2018). Ainda no governo Temer, foi homologada a Base do Ensino Médio, com implementação prevista a partir de 2022, no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Sendo assim, sua trajetória é marcada por intensos debates, resistências, disputas ideológicas, teóricas e políticas, mobilizando distintos atores estatais e não estatais (Alves; Oliveira, 2022).

que possam ser seguidos ou adaptados por esses profissionais da educação. O acesso ao amplo conhecimento desse tipo de temática também está relacionado à construção de relações sociais mais igualitárias e harmoniosas, que perpassam diferentes ambientes formativos, como a família, a escola e as organizações coletivas.

Assim, ampliar a gama de propostas para a educação midiática nos pareceu oportuno, principalmente em uma esfera local, em que atividades sobre educação midiática são pouco desenvolvidas ou nulas. Mas, como demonstrar isso na cartilha e torná-la atrativa para que mais professores ou bibliotecários possam fazer uso da proposta também em âmbito nacional? Uma iniciativa horizontal e acessível à realidade foi essencial para moldar o material. A estrutura do clube foi pensada de modo que não dificultasse a rotina do professor e não fosse uma atividade exaustiva para o estudante ou uma atividade com viés de colonização da educação, com conteúdos encapsulados para a distribuição. O desenvolvimento do material de forma conjunta com os jovens possibilitou o desvelar de uma proposta aberta à criação e às novas inserções de futuros clubes de leitura audiovisuais. Uma dessas iniciativas foi apresentada nesta tese: a leitura conjunta de *Amoras*, de Emicida, que ocorreu com alunos do Ensino Fundamental I, em uma escola em localidade distinta daquela em que o clube objeto desta tese foi desenvolvido.

Ressaltamos, porém, como discutido nesta tese, que a BNCC apresenta competências gerais relacionadas à educação midiática, que prevê, por exemplo, o conhecimento de distintas linguagens para que os estudantes sejam capazes de se expressar e compartilhar informações em diferentes contextos de forma crítica e consciente. Neste estudo, o objetivo específico estabelecido que está diretamente relacionado a esse quesito foi cumprido, a partir da utilização e do entendimento das linguagens oral, escrita, impressa e audiovisual, principalmente a partir das produções da websérie literária — etapa final do clube. O que se buscou nessa etapa não foi a produção de conteúdos audiovisuais para uma grande veiculação, mas a transposição reflexiva e, ao mesmo tempo, a ampliação do pensamento crítico sobre os conteúdos debatidos a partir das obras literárias e sua consequente relação com os conteúdos dos veículos midiáticos — relacionados ao *bias* cognitivo — para uma comunicação de forma crítica e reflexiva. Dessa forma, enxergamos novas possibilidades de articulação entre os campos da Educom e da Ecologia das Mídias, em ambientes além do escolar, considerando que ambos podem atuar em esferas distintas, além da sala de aula, como o terceiro setor brasileiro, em atuações que promovem a cidadania e a inclusão social.

O grande desafio que fica após o término deste processo é o movimento contínuo do “fazer acontecer”. São obstáculos a serem enfrentados para assegurar a continuidade do projeto, evitando seu fim, permitindo sua renovação a cada ciclo, estabelecendo, dessa forma, uma rede

de continuidade. Humberto Mauro costumava dizer que “Cinema é cachoeira”. Para nós, a leitura, tal qual a cachoeira, é sinônimo de movimento. O leitor crítico de sua realidade e do mundo ao seu redor se movimenta, se questiona, questiona o contexto, questiona o mundo.

Ao findar desta tese, desenvolvemos um novo objetivo, o de propor a iniciativa de clubes de leitura audiovisuais, iniciando por Cataguases, como mais uma opção ao incentivo à leitura literária em conjunto com o desenvolvimento de educação midiática. Essa ação seria possibilitada a partir de consulta pública (que pode partir do poder Legislativo ou Executivo), realizada na cidade, contando com reuniões que acontecem na Câmara Municipal. Desta forma, seria possível buscar oportunidades, por meio de Termo de Fomento, amparado na Lei 13.019/2014 (Brasil, 2014), que “estabelece parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação”, com finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos.

Portanto, para promover a educação midiática e o pensamento crítico, são grandes os desafios e inúmeras as tarefas, que não terminam com a distribuição do material gerado a partir desta pesquisa de doutorado. McLuhan estava certo (Strate, 2024): é preciso criatividade; é preciso que exploremos o mundo. Os estudantes são mensagens vivas que enviamos a um tempo futuro. Em outras palavras, educadores são mensagens enviadas, por sua vez, por outros — mensagens enviadas por aqueles que vieram antes de nós, e, ao mesmo tempo, mensagens para aqueles que virão depois.

REFERÊNCIAS¹⁵²

ABREU, Andrea Vicente Toledo. **Cinema e memória em Cataguases**: de Humberto Mauro ao Polo Audiovisual. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

ACLAND, Charles R. Never Too Cool for School. **Journal of Visual Culture**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 13-16, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1470412913509446>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ALER – Asociación latinoamericana de educación radiofónica. **Hacia una comunicación participativa**: entrevista a Mario Kaplún (serie testimonios 1). Quito: Equipo Coordinación ALER, 1983.

ALLAN, David. **A Nation of Readers**: The Lending Library in Georgian England. London: British Library, 2008.

AMORIM, Edgard. **História da TV brasileira**. São Paulo: Centro Cultural de São Paulo, 2008.

AMORIM, Edgard. **TV Paulista Canal 5**. São Paulo: Centro Cultural de São Paulo, [20--?].

ANHAS, Danilo de Miranda; ROSA, Karina Rodrigues Matavelli; SILVA, Carlos Roberto de Castro e. Afetividade e práxis transformadora na pesquisa qualitativa. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 30, p. 1-9, 2018.

BARBOSA, Marialva. **História da comunicação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELTRÁN, Luis Ramiro. Rural Development and Social Communication: Relationships and Strategies - Excerpt from: Communication Strategies for Rural Development. *In*: GUMUCIO-DAGRON, Alfonso; TUFTE, Thomas. **Communication for social change** anthology: Historical and contemporary readings. South Orange: Communication for Social Change Consortium, 2006, p.78-78.

BERGER, Eva; LOGAN, Robert K.; RINGEL, Anat Ringel; MIROSHNICHENKO, Andrey. Mediacy: a Way to Enrich Media Literacy. **Journal of Media Literacy Education**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 85-90, 2019.

BLADES, William. **Books in Chains**. London: Elliot Stock, 1892.

BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richards. **Remediation**: Understanding New Media. Cambridge: MIT Press, 2000.

BOMFIM, Filomena. Freire + Kaplún + McLuhan: por uma comunicação regional crítica. 2013. (Apresentação de Trabalho durante seminário no Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Federal de São João del-Rei).

¹⁵² Algumas das utilizadas neste trabalho vieram de distintas bibliotecas estrangeiras, que requerem a citação segundo instruções específicas. Essas informações encontram-se entre colchetes.

BOMFIM, Filomena Maria Avelina. **Educomunicação & redes**: as estratégias reticulares para a implantação de uma política de educomunicação na rede pública de ensino de São João del-Rei. 2017. 174f. Tese (Pós-doutorado em Ciências da Comunicação) — Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2017.

BOMFIM, Filomena; ANDRADE, Maria José; RESENDE, Helvister. **Educomunicação em espaços de vulnerabilidade social**: protagonismo social em defesa da cidadania. Porto Alegre: Simplíssimo, 2019.

BOMFIM, Filomena; CHAGAS, Luciana; REIS, Silvia; MIRANDA, Zandra. **Educomunicação & Sustentabilidade**: poéticas artísticas e socioculturais. Porto Alegre: Simplíssimo, 2020.

BOMFIM, Filomena; ANDRADE, Maria José; ALMEIDA FILHO, Orlando. **100 anos de Paulo Freire**: conexões educacionais no terceiro milênio. Porto Alegre: Simplíssimo, 2022.

BOMFIM, Filomena; LIMA, A. C. S. A implementação da Aldeia Global de McLuhan no século XXI: a Educomunicação como ambiente sustentável de aprendizagem. *In*: CONFERÊNCIA DO PENSAMENTO COMUNICACIONAL BRASILEIRO – PENSACOM BRASIL, 3, 2016, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2016. v. 1. p. 1-15.

BOMFIM, Filomena; MARTINS, Vanessa (org.). **Conexões entre Educomunicação e Marshall McLuhan**. Porto Alegre: Simplíssimo Livros, 2024.

BORGES, Gabriela; SILVA, Márcia Barbosa. **Competências midiáticas em contextos brasileiros**: interfaces entre comunicação, educação e artes. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2019.

BRAGA, Adriana; LOGAN, Robert K. **McLuhan misread**: Key concepts, One-liners and Breakthroughs, [20- -], p. 1-17. (Manuscrito).

BRAGA, Adriana. **Personas materno-eletrônicas**: feminilidade e interação no blog Mothern. Porto Alegre: Sulina, 2008.

BRAGA, Jorge Luiz. Do que não conhecemos os problemas não saberemos as respostas. *In*: SIGNATES, Luiz (org.). **Epistemologia da comunicação**: reflexões metafóricas sobre o especificamente comunicacional. Goiânia: Cegraf UFG, 2021. p. 69-93.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil; altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e nº 9.790, de 23 de março de 1999; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 147, p. 1-3, 1 ago. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 21-24, 22 nov. 2018b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 22 maio 2025.

BRATT, Benjamin. **Rotoscoping**: Techniques and Tools for Aspiring Artist. Oxford: Focal Press, 2011.

BRUNO, Ana. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Medi@ções**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 10-25, 2014. Disponível em: <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68> . Acesso em: 11 fev. 2024.

BUCKINGHAM, David. **Media Education**: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

CAREFOOTE, Pearce J. (org.). **Flickering of the Flame**: Print and the Reformation Catalogue of an exhibition Held at the Thomas Fisher Rare Book Library from September 25 to December 20, 2017. [S. l.:s. n.], 2017.

CAETANO, Guilherme. Você não gosta de mim, mas Harvard gosta: alvo de Bolsonaro, Paulo Freire é referência em universidades do exterior. **O Globo**, [s. l.], 2 de maio de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/voce-nao-gosta-de-mim-mas-harvard-gosta-alvo-de-bolsonaro-paulo-freire-referencia-em-universidades-do-exterior-23634269>. Acesso em: 21 jun. 2023.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: Estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 2002a.

CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34; Duas Cidades, 2002b.

CAREY, James W. Marshall McLuhan: Genealogy and Legacy. *In*: BLONDHEIM, Menahem; WATSON, Rita. **The Toronto School of Communication Theory**: Interpretations, Extensions, Applications. Toronto: University of Toronto Press, 2007. p. 82-97.

CARPENTER, Edmund. The New Languages. *In*: CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall (Ed.). **Explorations in communication**. Boston: Beacon Press, 1960. p 162-179.

[Marshall McLuhan Collection, P90 .C37 1956 SMRM, **Special Collections, John M. Kelly Library, University of St. Michael's College**].

CARPENTER, Edmund. As novas linguagens. *In*: CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall. **Revolução na Comunicação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 2. ed. Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, 2009.

CHAYTOR, Henry John. Ler e escrever. *In*: CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall. **Revolução na Comunicação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

CONANT, Theodore. **The Child of the Future: How Might He Learn**. National Film Board of Canada, 1964.

CONSANI, Marciel. A narrativa como eixo articulador da educação midiática e comunicacional: uma abordagem educomunicativa na escola municipal de ensino fundamental Elza Maria Pellegrini de Aguiar (Campinas-SP/Brasil). *In*: GUILHERME, Willian Douglas (org.). **Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 300-313. 5v. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.62719100728>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CONSANI, Marciel. **Educomunicação: o que é e como fazer**. São Paulo: Contexto, 2024.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Cristina. **Ficção, comunicação e mídias**. São Paulo: Senac, 2001.

COSTA FILHO, Ismar Capistrano. Educação libertadora para os meios: apropriações para a crítica e o diálogo. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 44, 2021, [s. l.]. **Anais**, [s. l.]: Intercom, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11mjnF3SvJbRUhu45ToAepsxX2cPhkb6/view>. Acesso em: 31 mar. 2025.

COUPLAND, Douglas. **Marshall McLuhan: You know nothing of my work!**. New York: Atlas & Co., 2010. [Marshall McLuhan Collection, P92.5 .M3 C695 2010 SMC, **Special Collections, John M. Kelly Library, University of St. Michael's College**].

CRAFT, Maurice. Education for diversity. *In*: CRAFT, Maurice (ed.). **Education and cultural pluralism**. New York, Routledge: 1984.

CRANE, Diana. **Invisible colleges**. Chicago: University of Chicago Press, 1972.

CULKIN, John. A Schoolman's Guide to Marshall McLuhan. **Saturday Review**, [s. l.], p. 51-53;71-72. 1967. Disponível em: <https://webpace.royalroads.ca/llefevre/wp-content/uploads/sites/258/2017/08/A-Schoolmans-Guide-to-Marshall-McLuhan-1.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

DANIELS, Dieter; NAUMAN, Sandra (ed.). **Audiovisuology Compendium**. An Interdisciplinary Survey of Audiovisual Culture. Köln: Walter Köning, 2010.

DANIELS, Harvey. **Literature Circles: Voices and Choices in Books Clubs and Reading Groups**. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2002.

DARNTON, Robert. História da leitura. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história - Novas perspectivas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 199-236.

DEAN, Joanna. Seeing Trees, Thinking Forests: Urban Forestry at the University of Toronto in the 1960s. *In*: MACEACHERN, Alan; TURKEL, William (ed.). **Method and Meaning in Canadian Environmental History**. Toronto: Nelson, 2009. p. 237 - 253. Disponível em: <https://niche-canada.org/method-and-meaning/>. Acesso em: 11 fev. 2024.

DONALDSON, Geral. **Books**. New York: Van Nostrand Reinhold, 1981.

DRUETTA, Delia Covi. Escenarios para pensar la ciudadanía digital. **Nueva Época**, [s. l.], n. 31, p. 11-19, mar. 2013. Disponível em: <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/534> Acesso em: 28 fev. 2022.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo, Editora Atlas: 2005. p. 62-83.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

DUMBILL, Mike. Making sense of big data. **Big Data**, New Rochelle, v. 1, n. 1, p. 1-2, mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1089/big.2012.1503>.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ELIAS, John L. **Conscientization and Deschooling: Freire's and Illich's Proposals for Reshaping Society**. Philadelphia: Westminster Press: 1976.

ESPINOSA, Benedictus de. **Pensamentos metafísicos, Tratado da correção do intelecto, Ética, Tratado político, Correspondência**. São Paulo: Abril, 1973.

EUROPEAN COMMISSION. **Study Assessments Criteria for Media Literacy Levels**. Brussels: EAVI, 2010.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 27–40, 2012. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483>. Acesso em: 26 maio. 2025.

FERRARI, Ana Claudia; MACHADO, Daniela; OCHS, Mariana. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FERREIRA, Bruno. Paulo Freire sabia que educação sem comunicação não transforma. **Educamídia**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://educamidia.org.br/paulo-freire-sabia-que-educacao-sem-comunicacao-nao-transforma/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, [s. l.], v. 9, n.1, p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21183>. Acesso em: 20 out. 2021.

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. **Narrativas migrantes**: Literatura, roteiro e cinema. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio; 7 letras, 2010.

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. **A ficção equilibrista**: narrativa, cotidiano e política. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Belo Horizonte: Relicário, 2020.

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. **Narrativas migrantes**: Literatura, roteiro e cinema. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio: 7 letras, 2010.

FISCHER, Steven Roger. **A história da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FRANCISCO, Beatriz Masson. **Leitores e leituras de Harry Potter**. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FRANKENSTEIN, Marilyn. **Educação matemática crítica**: uma aplicação da epistemologia de Paulo Freire. [S. l.: s. n.], 1986.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Thinking with Paulo Freire**: Christian faith and Marxism. Perth: Australian Council of Churches, Commission on Christian Education, 1974a. [Ontario Institute for Studies in Education Library, Ontario Historical Education Collection, RT 1201 cass. 8].

FREIRE, Paulo. **Thinking with Paulo Freire**: Education, authority and authoritarianism – Dialogue versus banking education. Perth: Australian Council of Churches, Commission on Christian Education, 1974b. [Ontario Institute for Studies in Education Library, Ontario Historical Education Collection, RT 1201 cass. 3].

FREIRE, Paulo. **Thinking with Paulo Freire: Education for Liberation. Words and Themes Which Open up Reality. Dehumanisation; Generative Theme for Australia.** Perth: Australian Council of Churches, Commission on Christian Education, 1974c. [**Ontario Institute for Studies in Education Library, Ontario Historical Education Collection, RT 1201 cass. 4**].

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Starting from Nina: the Politics of Learning.** Toronto: Development Education Centre, 1978. [**Ontario Institute for Studies in Education Library, Ontario Historical Education Collection, VC 5489**].

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez Editora, 1981.

FREIRE, Paulo. The Importance of the Act of Reading. **Journal of Education**, [s. l.], v. 165, n. 1, p. 5-11, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed.** New York: Continuum, 1990.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Letter to Cristina.** Reflections on my Life and Work. New York: Routledge, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo. Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan; DAUBER, Henrich; HUBERMAN, Michael. **Diálogo.** Ediciones Búsqueda: Buenos Aires, 1975.

FREIRE, Paulo; KIDD, James Robbins; THOMAS, Alan M.; EDMUNDS, Michael. **Becoming a Christian: a Dialogue with Paulo Freire,** Roby Kidd, Alan Thomas. Toronto:

Media Centre, Univ. of Toronto, 1979a. [**Ontario Institute for Studies in Education Library, Audiovisual Collection (DVD 037)**].

FREIRE, Paulo; THOMAS, Alan. M.; KIDD, James Robbins; EDMUNDS, Michael. **Guns & Pencils: a Dialogue with Paulo Freire, Roby Kidd, Alan Thomas.** Toronto: Media Centre, Univ. of Toronto, 1979b. [**Ontario Institute for Studies in Education Library, Audiovisual Collection (DVD 039)**].

FREIRE, Paulo; THOMAS, Alan M.; EDMUNDS, Michael; KIDD, James Robbins. **Letters in the Earth: a Dialogue with Paulo Freire, Roby Kidd, Alan Thomas.** Toronto: Media Centre, Univ. of Toronto, 1979c. [**Ontario Institute for Studies in Education Library, Audiovisual Collection (DVD 038)**].

FRY, Katharine G. Media, not messages: tools for teaching media environments across communities and contexts. *In*: CRABBE, Lars C.; MCLUHAN, Andrew; HELD, Tobias (org.). **Beyond Media Literacy.** Berlin: BÜCHNER, 2023.

FULLER Danielle; REHBERG SEDO, DeNel. **Reading Beyond the Book: The Social Practices of Contemporary Literary Culture.** New York: Routledge, 2013.

GALLIAN, Dante. **A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma.** São Paulo: Martin Claret, 2017.

GADOTTI, Moacir. Educação e ordem clássica (prefácio de 1979). *In*: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GHILARDI, Maria Inês. **Mídia, educação e leitura.** São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica; PEREIRA, Rogério Santos. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 41, n. 113, p. 33-43, jan.- abr. 2021.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação,** [s. l.], n. 1, p. 35-50, 2014.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2016. p. 72-95.

GOOD, Katie D. **Bring the world to the child: Technologies of Global Citizenship in American Education.** Cambridge: The MIT Press, 2020.

GRANATA, Paolo. **Introduction to Media Ecology: Thinkers, Schools of Thought, Key Concepts.** North Haven: Editora do autor, 2021.

GRIFFITH, Belver; MULLINS, Nicholas. Coherent Social Groups in Scientific Change: Invisible colleges may be the same throughout science. **Science,** [s. l.], v. 177, n. 4053, p. 959-964, 1972.

HJARVARD, Stig. **A midiatização da cultura e da sociedade**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2014.

HOBBS, Renee. Media Literacy, Media Activism. **Telemidium**, [s. l.], v. 42, n. 3, 1996.

HOBBS, Renee. The state of media literacy. A response to Potter. **Journal of Broadcasting and Electronic Media**, [s. l.], v. 55, n. 4, p. 419-430, 2011.

HOBBS, Renee; JENSEN, Amy. The past, present and future of media literacy education. **Journal of Media Literacy Education**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-17, 2009.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change**. Philadelphia: Temple University Press, 1990.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua**. Educação 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf . Acesso em: 23 fev. 2024.

ICE – INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Caderno do protagonista: clubes de protagonismo – ensino médio**. 2. ed. Recife: ICE, 2020.

ILLICH, Ivan. **Deschooling Society**. New York: Harper & Row publishers: 1970.

INNIS, Harold. **The Bias of Communication**. Toronto: University of Toronto Press, 1951. [Marshall McLuhan Collection, MCLUHAN P90, I49 1951 SMRM I, **Special Collections, John M. Kelly Library, University of St. Michael's College**].

INNIS, Harold A. **Empire and Communications**. Revised by Mary Q. Innis; with a foreword by Marshall McLuhan. Toronto: University of Toronto Press, 1972.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**: 6. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. **Manual do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação SIGAE**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), 2024.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JENKINS, Henry; CLINTON, Katie; PURUSHOTMA, Ravi; ROBISON, Alice J.; WEIGEL, Margaret. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century**. Chicago, IL: The MacArthur Foundation, 2006.

JENKINS, Henry; GAMBER-THOMPSON, Liana; SHRESTHOVA, Sangita; ZIMMERMAN, Arely M. **By Any Media Necessary: the New Youth Activism**. New York, New York University Press: 2016.

KIERNAN, Anna. The Growth of Reading Groups as a Feminine Leisure Pursuit: Cultural Democracy or Dumbing Down? *In*: SEDO, DeNel Rehberg. **Reading Communities: from Salons to Cyberspace**. New York: Palgrave Macmillan, 2011. p. 123-139.

KING, Alison. From Sage on the Stage to Guide on the Side. **College Teaching**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 30-35, 1993. Disponível em: <https://faculty.washington.edu/kate1/ewExternalFiles/SageOnTheStage.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

KUBEY, Robert. Obstacles to the Development of Media Education in the United States. **Journal of Communication**, [s. l.], v. 48, n. 1, p. 58–69, 1998.

KUHN, Thomas Samuel. **As estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KUSKIS, Alexander. Marshall McLuhan as Educationist: Institutional Learning in the Postliterate Era. **Explorations in Media Ecology**, [s. l.], v. 10, n. 3-4, p. 313-333, 2011.

KUSKIS, Alex. The Media Literacy Movement's Debt to Marshall McLuhan. **Explorations in Media Ecology**, [s. l.], v. 14, n. 3-4, p. 305–316, dez. 2015. DOI: 10.1386/eme.14.3-4.305_1. Disponível em: https://doi.org/10.1386/eme.14.3-4.305_1. Acesso em: 1 jun. 2025.

KUSKIS, Alexander; LOGAN, Robert K. A Historical View of Education from the Perspective of Marshall McLuhan and Media Ecology. *In*: CIASTELLARDI, Matteo (ed.). **International Journal of McLuhan studies: Education Overload – from total surround to pattern recognition**. Barcelona: Editorial UOC, 2013.

KUSKIS, Alexander; LOGAN, Robert K. **Culture, Technology and Education: McLuhan as Educational Theorist**. [S. l.: s. n.], [201?]. (unpublished).

KUSKIS, Alexander. Marshall McLuhan on Agency in Education and Technology Use. **Journal of Media Literacy**, [s. l.], v. 63, n. 3-4, p. 50-55, 2016-2017.

LAKE; Robert L.; LOGAN, Robert K. The Connection of Metaphor and Feed Forward and the Work of I.A. Richards. **New Explorations – Studies in Culture & Communication**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 39-45, 2022. Disponível em: <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/nexj/article/view/38335>. Acesso em: 17 out. 2023.

LEVINSON, Paul. **Human replay: A Theory of the Evolution of Media**. 1979. Tese (Ph.D.) – New York University, New York, 1979.

LEVINSON, Paul. On behalf of humanity: the technological edge. **The World & I**, [s. l.], p. 301-313, mar. 1996.

LEVINSON, Paul. **The Soft Edge: a Natural History and Future of the Information Revolution**. New York: Routledge: 1997.

LEVINSON, Paul. **Digital McLuhan: a Guide to the Information Millennium**. New York: Routledge: 1999.

LEWINS, Ann; SILVER, Christina. **Using Software in Qualitative Research: a Step-by-Step Guide**. London: Sage, 2007.

LIMA, Ana Claudia Silva; BOMFIM, Filomena Maria Avelina. A implementação da Aldeia Global de McLuhan no século XXI: a Educomunicação como ambiente sustentável de aprendizagem. *In: PENSACOM – BRASIL, 2016, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: [s. n.] p. 1-15. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/pensacom2016/textos/ana-claudia-lima-filomena-bomfim.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.*

LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo McLuhan**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

LINDIA, Mathew S.; LEVINSON, Paul. Tetrads and Chiasmus: A Reclamation of the Tetrad Wheel. **New Explorations: Studies in Culture and Communication**, [s. l.], v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/nexj/article/view/37429>. Acesso em: 14 mar. 2023.

LIVINGSTONE, Sonia. **Making Sense of Television: the Psychology of Audience Interpretation**. Nova York: Routledge, 2008.

LOGAN, Robert K. **The Alphabet Effect: A Media Ecology Understanding of the Making of Western Civilization** Cresskill. NJ: Hampton Press New York, 2004.

LOGAN, Robert K. **McLuhan Misunderstood: Setting the Record Straight**. Toronto: The Key Publishing House, 2013.

LOGAN, Robert K. **McLuhan in Reverse: his General Theory of Media (GtoM)**. New York: Peter Lang, 2021.

LOGAN, Robert K.; PRUSKA-OLDENHOF, Izabella. **A Topology of Mind: spiral thought patterns, the hyperlinking of text, ideas and more**. Cham: Springer, 2022.

LOGAN, Robert K.; MCLUHAN, Marshall. **The Future of the Library: from Electronic Media to Digital Media**. New York: Peter Lang Publishing, 2016.

LOHR, Steven. **The age of big data**. The New York Times, New York, 11 fev. 2012. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2012/02/12/sunday-review/big-datas-impact-in-the-world.html>. Acesso em: 3 jun. 2025.

LUM, Casey Man Kong. Media Ecology: Contexts, Concepts, and Currents. *In: FORTNER, Robert S.; FACKLER, Mark. (ed.). The Handbook of Media and Mass Communication Theory*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, 2014.

MANGUEL, Alberto. **A History of Reading**. Toronto: Vintage Canada, 1996.

MARSHALL, Thomas Herbert. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 18, p. 51-61, maio-ago 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Vanessa. **Harry Potter e os leitores em rede**: sobre clubes do livro e migrações narrativas. Juiz de Fora: Catarse, 2021.

MARTINS, Vanessa. A History of Book Clubs. **New Explorations Journal**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 111-120, 2022. Disponível em: <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/nexj/article/view/38341>. Acesso em: 7 jan. 2025.

MARTINS, Vanessa. The Book and the Reader From a Media Ecology Perspective: an Interview with Robert K. Logan. **Intexto**, [s. l.], n. 53, p. 121918, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/121918>. Acesso em: 31 abr. 2024.

MARTINS, Vanessa. Marshall McLuhan and Paulo Freire: Marxism, Catholicism and education. **Explorations in Media Ecology**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 285-292, 2024. Disponível em: https://intellectdiscover.com/content/journals/10.1386/eme_00213_1. Acesso em: 7 jan. 2025.

MARTINS, Vanessa; BRAGA, Adriana; LOGAN, Robert K. Digital Media as a Form of Electronic Graffiti (e-Graffiti): From Walls to Social Media. **New Explorations: Studies in Culture and Communication**, [s. l.], v. 3, n. 2, 2023. Disponível em: <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/nexj/article/view/41892>. Acesso em: 8 jan. 2025.

MARTINS, Vanessa; LOGAN, Robert K. Formulating Questions is the ‘Answer’ for both Learning and Discovery: Probing a New Model for Education. **New Explorations: Studies in Culture and Communication**, [s. l.], v. 3, n. 2, 2023. Disponível em: <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/nexj/article/view/42000>. Acesso em: 1 jun. 2025.

MARTINS, Vanessa; MIRANDA, Pedro; COIMBRA, Mayra. Das mediações ao poder simbólico: uma análise do “Clube do Livro do PSB” como estratégia político-partidária. **Revista Mediações**, [s. l.], v. 23/24, p. 96-108, 2023.

MARTINS, Vanessa; MENEZES, Victor. Clubes de leitura no ambiente on-line: um quanto de teoria e um tanto de prática. In: FLORES, Jesús; GARAY, Gloria Rodríguez; OYARCE, Jacqueline (org.). **Cultura Tecnomidiática**. Aveiro: Ria Editorial, 2022a. p. 50-73.

MARTINS, Vanessa; MENEZES, Victor. *Fandom* e clubes de leitura online: uma análise da competência midiática dos leitores no projeto 'Hogwarts, Mil Histórias'. **Revista Fronteiras**, [s. l.], 2023.

MARTINS, Vanessa; MENEZES, Victor. Podcasts literários como proposta de promoção da literacia midiática. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COMUNICAÇÃO E CONSUMO – COMUNICON, 9, 2023, São Paulo. **Anais [...]**. Campinas: Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/comunicon-2023/trabalhos/podcasts-literarios-como-proposta-de-promocao-da-literacia-midiatica?lang=pt-br>. Acesso em: 22 maio 2025.

MARTINS, Vanessa; THOMÉ, Claudia. **Clube de leitura audiovisual: o que é, como se faz?**. Cataguases: Instituto Cidade de Cataguases, 2024.

MARTINUZZO, José Antonio. **Os públicos justificam os meios: mídias customizadas e comunicação organizacional na economia da atenção**. São Paulo: Summus, 2014.

MASTERMAN, Len. **Teaching the Media**. Londres: Comedia, 1985.

MCLAREN, Peter. **Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundation of Education**. Toronto: Irwin Publishing, 1989.

MCLUHAN, Andrew. **Macro Media Literacy**. April, 2021. Disponível em: <https://medium.com/@andrewmcluhan/macro-media-literacy-f6352e085c3a>. Acesso em: 7 jan. 2025.

MCLUHAN, Marshall. **The Mechanical Bride: folklore of industrial man**. New York: Vanguard Press, 1951.

MCLUHAN, Marshall. **Graduate Seminar**. Media and Society: course outlines 1968, 1971, 1974, 1977. [volume 209, file 7 (1977)]. **Library and Archives Canada**.

MCLUHAN, Marshall. Electronics & the psychic drop-out. **THIS Magazine is about SCHOOLS**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 37-42, 1966. [Marshall McLuhan Collection, LC142 .M34 1966 SMRM, **Special Collections, John M. Kelly Library, University of St. Michael's College**].

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1967.

MCLUHAN, Marshall. **Counterblast**. Toronto: McClelland & Stewart, 1969.

MCLUHAN, Marshall. McLuhan Makes a Move. [Entrevista cedida a] John McCarley. **Take one: the film magazine**, [s. l.], p. 15-20, 1970.

MCLUHAN, Marshall. **McLuhan Monday Night Seminar: Marshall McLuhan and Barrington Nevitt**. The McLuhan Institute. 1973. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PVBc7v5vjUI>. Acesso em: 7 jan. 2025.

MCLUHAN, Marshall. O efeito do livro impresso na linguagem do século XVI. *In*: CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall. **Revolução na Comunicação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 154-165.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

MCLUHAN, Marshall; CARSON, David; MCLUHAN, Eric; KUHNS, William; COHEN, Mo. **The Book of Probes**. Corte Madera, CA: Gingko Press, 2003.

MCLUHAN, Marshall; MCLUHAN, Eric. **Laws of Media: The New Science**. Toronto: University of Toronto Press, 1988. [Marshall McLuhan Collection, P90 .M25775 1988 SMRM, **Special Collections, John M. Kelly Library, University of St. Michael's College**].

MCLUHAN, Marshall; MCLUHAN, Eric. **The Lost Tetrads of Marshall McLuhan**. New York: OR Books, 2017.

MCLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. **The Medium is the Massage: an Inventory of Effects**. New York: Bantam Book, 1967.

MCLUHAN, Marshall; HUTCHON, Kathryn; MCLUHAN, Eric. **City as Classroom: Understanding Language and Media**. Agincourt: Book Society of Canada, 1977.

MCLUHAN, Marshall; LEONARD, G. B. The future of education: The class of 1989. **Look Magazine**, [s. l.], February 21, 23-24, 1967. [Marshall McLuhan Collection, Box 9 File 318 PA, **Special Collections, John M. Kelly Library, University of St. Michael's College**].

MCLUHAN, Marshall; KNOWLES, A. F., **York University Instructional Services Video**, 1971. [**Library and Archives Canada**, accession V1 8502-0124 8412-0070 V18502-0136, item ISN 57540].

MCLUHAN, Marshall; MACKAY, David; KONNRY, Karl H.; VAUGHAN, Colin; JACOBS, Jane; SORBARA, Sam; GADSDEN, Terry. **The Burning Would**. [S. l.]: McLuhan Associates, Reason Associates, University of St. Michael's College [video recording], 1970.

MCLUHAN, Marshall; MCLUHAN, Stephanie; STAINES, David. (ed.). **Understanding me: Lectures and Interviews**. Toronto: McClelland & Samp, 2003.

MCLUHAN, Marshall; NEVITT, Barrington. **Take Today: The Executive as Dropout**. Don Mills: Longman Canada, 1972.

MCLUHAN, Marshall; POWERS, Bruce R. **The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

MCLUHAN, Marshall; UNITED STATES. Office of Education. **Report on Project in Understanding New Media**. Urbana? Ill, 1960. [Marshall McLuhan Collection, P90 .N27 1960 SMRM, **Special Collections, John M. Kelly Library, University of St. Michael's College**].

MCLUHAN, Marshall; WATSON, Wilfred. **From Cliché to Archetype**. New York: Viking Press, 1970.

MEGGS, Philip B. **História do design gráfico**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MELO, José Marques de. Estímulos midiáticos aos hábitos de leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês. **Mídia, Educação e Leitura**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999. p. 39-47.

MENEZES, Victor; MARTINS, Vanessa. **Um clube de leitura de Harry Potter: métodos, estratégias e resultados**. Cataguases: Instituto Cidade de Cataguases, 2024.

MESQUITA, Dario; NESTERIUK, Sérgio; MASSAROLO, João. Reflexões e práticas transmídia no Brasil: uma retrospectiva crítica. **Revista Lumina**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 86-102 set/dez., 2023.

MÍDIA DADOS. **Cenários da mídia atual**. Um olhar sobre a mídia atual e as tendências para 2024. Disponível em: <https://midiadados.gm.org.br/scenarios>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MILTON, John. **O clube do livro e a tradução**. Bauru: EDUSC, 2002.

MOLINARO, Matie; MCLUHAN, Marshall; TOYE, William. **Letters of Marshall McLuhan**. Toronto: Oxford University Press, 1987.

MORAES, Maria Arisnete Câmara de. A leitura de romances no século XIX. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 45, jul. 1998.

MORETTI, Franco. **The Way of the World: the Bildungsroman in European Culture**. Londres: Verso 1987.

MORICEAU, Jean-Luc. **Afetos na pesquisa acadêmica**. Belo Horizonte: Fafich/Selo PPGCOM/ UFMG, 2020.

MURRAY, Stuart. **The Library: an Illustrated History**. New York: Skyhorse Publishing, 2009.

NAFISI, Azar. **Lendo Lolita em Teerã: uma memória nos livros**. São Paulo: A Girafa, 2004.

NEVITT, Barrington; MCLUHAN, Maurice. **Who was Marshall McLuhan? Exploring a Mosaic of Impressions**. Toronto: Comprehensivist Publications, 1994.

NOGUEIRA, Grace Kelly; SANTOS, Dânia Aragão. (Re)visitando os conceitos de educação formal, não formal e informal. *In*: FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flávia (org.). **A discussão dos conceitos de educação formal, não formal e informal e suas organizações nas estruturas sociais brasileiras**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 151-71.

NORMAN, Donald. **The Design of Everyday Things**. New York: Basic Books, 2013.

NOWLAN, David; NOWLAN, Nadie. **The Bad Trip: The untold story of the Spadina Expressway**. Toronto: New Press, 1970.

O'CONNER, Ryan. **The First Green Wave: Pollution Probe and the Origins of Environmental Activism in Ontario**. UBC Press, 2015.

O'NEIL, David. Marshall McLuhan an interview? **The Mike**, [s. l.], n. 23, 4 fev. 1971.

OLIVEIRA, Roni Ivan Rocha; GASTAL, Maria Luiza de Araújo. Educação formal para fora da sala de aula - olhares sobre o ensino de ciência utilizando espaços não formais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, **Anais [...]**. Florianópolis: [s. n.], 2009.

OLIVEIRA, Wilson Filho. McLuhan, mídia e materialidade: Estendendo o cinema experimental. **Trama – Indústria Criativa em Revista**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 141-153, 2020. Disponível em:

<https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/trama/article/view/3128>. Acesso em: 2 jun. 2025.

OLIVEIRA, Wilson Filho; RIBEIRO, Leila Beatriz. McLuhan e o live cinema: A tela desconstruindo a mensagem. **Revista Eco-Pós**, [s. l.], v. 14, n. 3, 2012. DOI: 10.29146/eco-pos.v14i3.909. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/909. Acesso em: 2 jun. 2025.

ONG, Walter J. **Interfaces of the word: Studies in the Evolution of Consciousness and Culture**. New York: Cornell University Press, 1967.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papyrus, 1998.

ONU. **Programa de Ação Mundial para a Juventude até o Ano 2000 e Além**, 1996. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/10-A_res_50_81_port.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

PAIVA, Raquel; SODRÉ, Muniz. A rua e a rede como novas mediações. *In*: FELIX, Carla; BEDRAN, Laura; SALDANHA, Patrícia (org.). **Mídia e Mídiação do cotidiano: políticas, subjetividades e produção de sentidos no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2022.

PAZ, Octavio. **Marcel Duchamp ou o castelo da pureza**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 1., 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Intercom, 2003.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Observação participante e pesquisa-ação. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo, Editora Atlas: 2005. p. 125-145.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **A arte de ler. Ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2013.

POLISTCHUK, Ilana; TRINTA, Aluizio Ramos. **Teorias da comunicação: O pensamento e a prática da comunicação social**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

POPPER, Karl. A lógica e a evolução da teoria científica. *In*: POPPER, Karl. **A vida é aprendizagem: epistemologia evolutiva e sociedade aberta**. Lisboa: Edições 70, 2001. p. 17-40.

POSTMAN, Neil. The reformed English Curriculum. *In*: EURICH, Alvin C. (ed.). **High School 1980: the Shape of the Future in American Secondary Education**. New York: Pitman, 1970. p. 160-168.

POSTMAN, Neil. **Teaching as a Conserving Activity**. New York: Delacorte, 1979.

POSTMAN, Neil. **Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business**. New York: Penguin Books, 1985.

POSTMAN, Neil. **Technopoly**. Nova Iorque: Vintage, 1992.

POSTMAN, Neil. **An Interview with Neil Postman on his Memories of Marshall McLuhan**. 1995. Disponível em: <https://mcluhangalaxy.wordpress.com/2020/02/14/a-1995-interview-with-neil-postman-on-his-memories-of-marshall-mcluhan/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

POSTMAN, Neil. The Humanism of Media Ecology. **Proceeding of the Media Ecology Association**, New York, v. 1, p. 10-16, 2000. Disponível em: https://www.media-ecology.net/publications/MEA_proceedings/v1/postman01.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

POSTMAN, Neil; NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH; COMMITTEE ON THE STUDY OF TELEVISION. **Television and the Teaching of English**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1961.

POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. **Teaching as a Subversive Activity**. New York: Delacorte Press, 1969.

POTTER, W. James. **Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach**. Thousand Oaks: Sage, 2004.

POTTER, W. James. The state of media literacy. **Journal of Broadcasting and Electronic Media**, [s. l.], v. 54, n. 4, 2010, p. 675-696.

POTTER, W. James. **Introduction to Media Literacy**. 4. ed. Londres. SAGE Publications, 2016.

PUTNAM, Robert D. **Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community**. New York: Simon & Schuster, 2000.

REHBERG SEDO, DeNel (org.). **Reading Communities: from Salons to Cyberspace**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

RELATÓRIO da OCDE mostra que brasileiros são os piores em identificar notícias falsas. **Jornal da USP**, São Paulo, 19 jul. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/relatorio-da-ocde-mostra-que-brasileiros-sao-os-piores-em-identificar-noticias-falsas/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

RIESMAN, David. As tradições oral e escrita. *In*: CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall. **Revolução na Comunicação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 136-144.

RIPATRAZONE, Nick. **Digital Communication: Marshall McLuhan's Spiritual Visual for a Virtual age**. Minneapolis: Fortress Press, 2022.

RISKU, Johanna. **"We Are All Adolescents Now"** – The Problematics of Categorizing Young Adult Fiction as a Genre. Tampere: University of Tampere, 2017.

RIVOLTELLA, P. C. Mass media, educazione, formazione. *In*: MASTERMANN, L. A scuola di media, educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni'90. Brescia: La Scuola, 1997. p. 5-29.

RÖSING, Tania. Uma reflexão necessária. *In*: JACOBY, Sissa; RETTENMAIER, Miguel (org.) **Além da Plataforma Nove e Meia: pensando o fenômeno Harry Potter**. UPF Editora, 2005. p. 5-7.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 574-576.

ROSSI, Peter H.; BIDDLE, Bruce J. (eds.) **The New Media and Education: Their Impact on Society**. Garden City: Anchor Books 1967. [McLuhan Library Collection, McLuhan 02329, **Courtesy of the Thomas Fisher Rare Book Library, University of Toronto**].

RUBIN, Joan Shelley. **The Making of Middlebrow Culture**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1992.

SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. London: Sage, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lucia. Audiovisualidade: acústica/ótica, audição/visão, som/imagem. *In*: SANTAELLA, Lucia (org.). **Novas formas do audiovisual**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016. p. 208-223.

SCHOLLE, David; DENSI, Stan. Critical media literacy: Reading, Remapping, Rewriting. *In*: MCLAREN, P.; HAMMER, R; SHOLLE, D.; REILLY, S. S. (ed.) **Rethinking media literacy: a Critical Pedagogy of Representation**. New York: Peter Lang, 1994. p. 7-31.

SCHUGURENSKY, Daniel. **Continuum Library of Educational Thought: Paulo Freire**. London: Continuum, 2011.

SCOLARI, Carlos A. Media Ecology: Exploring the Metaphor to Expand the Theory. **Communication Theory**, [s. l.], n. 22, 204–225, 2012.

SCOLARI, Carlos A. Media Evolution: Emergence, Dominance, Survival and Extinction in the Media Ecology. **International Journal of Communication**, [s. l.], v. 7, p. 1418-1441, 2013.

SCOLARI, Carlos A. Transmedia Literacy. Informal Learning Strategies and Media Skills in the New Ecology of Communication. **Revista Telos**, [s. l.], v. 193, n. 1, p. 1-9, 2016.

SCOLARI, Carlos A. **Transmedia Literacy in the New Media Ecology**: White Paper. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2018. Disponível em: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/33910>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SECRETARIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Jovens Protagonistas dão dicas de combate à violência e aperfeiçoamento da convivência pacífica**. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/jovens-protagonistas-dao-dicas-de-combate-a-violencia-e-aperfeicoamento-da-convivencia-pacifica/#:~:text=Os%20Jovens%20Protagonistas%20s%C3%A3o%20estudantes,cria%C3%A7%C3%A3o%20de%20clubes%20de%20protagonismo>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SELDES, Gilbert. Revolução nas comunicações. In: CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall. **Revolução na Comunicação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 235-238.

SIGNATES, Luiz. A comunicação como ciência básica tardia: uma hipótese para o debate. In: SIGNATES, Luiz. **Epistemologia da comunicação**: reflexões metafóricas sobre o especificamente comunicacional. Goiânia: Cegraf UFG, 2021. p. 45-38.

SIMAVE. **Conheça o Simave**. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/sistema>. Acesso em: 17 fev. 2025.

SIMSON, Olga; PARK, Margareth; FERNANDES, Renata (org.). **Educação não formal**: cenários da criação. São Paulo: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

SILVA, Maria Beatriz Marques Nizza da. História da leitura luso-brasileira: balanços e perspectivas. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil. São Paulo: Fapesp, 1999.

SMIDT, Sandra. **Introducing Freire**. New York: Routledge, 2014.

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

SOARES, Ismar de Oliveira. EAD como prática educacional: emoção e racionalidade operativa. **Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo**, [s. l.], [20--?]. p. 1-28. Disponível em: <https://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/3.pdf>. Acesso em: 22 maio 2025.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 2, p. 15–26, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037>. Acesso em: 1 dez. 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. A Educomunicação a serviço dos Planos Estaduais de Educação para os Direitos Humanos. *In*: MOREIRA, Benedito Dielcio; MATTOS, Aclyse (org.). **Educomunicação e Transmídia: um Encontro na Escola dos Media, Ciência em Saberes Populares**. Cuiabá: Editora Sustentável, 2019. p. 15-27.

SOARES, Ismar de Oliveira. Centenário de Paulo Freire: entrevista com Moacir Gadotti. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 16-28, 2022a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/191288>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação e a pedagogia libertadora de Paulo Freire. *In*: PRATA, Nair; LIM, Fábria (org.). **Comunicação e Resistência: práticas de liberdade para a cidadania**. São Paulo: Intercom, 2022b. p. 99-121. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/arquivos/comunicacao-e-resistencia-praticas-de-liberdade-para-a-cidadania1409.22.pdf>. Acesso: 3 mar. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SODRÉ, Muniz. Bios midiático//The media Bios. **Dispositiva (PUC Minas)**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 108- 110, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/6093>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SODRÉ, Muniz. Eticidade, Campo, Comunicação e Mídiação. *In*: MORAIS, Dênis de (org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2018. p. 19-31.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 1999.

SORIANO, José Ulises. Clubes de lectura virtuales: el modelo por videoconferencia. **Tejuelo: Revista de ANABAD Murcia**, [s. l.], n. 13, p. 26–35, 2013.

SOUKI, Lea Guimarães. A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 6, n. 1, jan/jun, 2006, p. 39-58.

STANTONIAN, Jamie. Marshall McLuhan’s Maelstrom Metaphor for Our Digital World (With the Assistance of Edgar Allan Poe). **McLuhan Galaxy**, 2017. Disponível em: <https://mcluhangalaxy.wordpress.com/2017/08/21/marshall-mcluhans-maelstrom-metaphor-for-our-digital-world-with-the-assistance-of-edgar-allan-poe/> Acesso em: 14 abr. 2022.

STRATE, Lance. Understanding MEA. **Media Res**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-2, 1999.

STRATE, Lance. The Ecology of Association. **Proceedings of the Media Ecology Association**, New York, v. 1, p. 1-9, 2000. Disponível em: https://www.media-ecology.net/publications/MEA_proceedings/v1/strate01.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

STRATE, Lance. Notes on Narrative as Medium and a Media Ecology Approach to the Study of Storytelling. **Between**, [s. l.], v. 4, n. 8, p. 1- 30, 2014.

STRATE, Lance. **Media Ecology: an Approach to Understanding the Human Condition**. New York: Peter Lang, 2017a.

STRATE, Lance. Understanding the message of Understanding Media. **Atlantic Journal of Communication**, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 244-254, 2017b. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15456870.2017.1350682>. Acesso em: 20 mar. 2025.

STRATE, Lance. On being a student of media ecology. **Explorations in Media Ecology**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 235-39, 2024. Disponível em: https://intellectdiscover.com/content/journals/10.1386/eme_00209_1?crawler=true#abstract_content . Acesso em: 20 mar. 2025.

STRATE, Lance; BRAGA, Adriana; LEVINSON, Paul. **Introdução à Ecologia das Mídias**. São Paulo: Loyola, 2019.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro et al. (org.). **Telas da docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

THE Child of the Future: How Might He Learn? BRUNER, Jerome S.; MCLUHAN, Marshall. [S. l.: s. n.], 1964. 1 vídeo. (50 min). [**Ontario Institute for Studies in Education Library (MP 351)**].

THE MEDIUM IS THE MESSAGE WITH MARSHALL MCLUHAN. Autor/Intérprete: Marshall McLuhan. New York: Columbia, 1967. LP (43 min). [Marshall McLuhan Collection, P90 .M2582 2013 LP SMRM, **Special Collections, John M. Kelly Library, University of St. Michael's College**].

THOMÉ, Cláudia de Albuquerque. **Literatura de ouvido: crônicas do cotidiano pelas ondas do rádio**. Curitiba: Appris, 2015.

THOMÉ, Cláudia de Albuquerque; MUSSE, Christina Ferraz; MARTINS, Vanessa Coutinho; REIS, Susana Azevedo. Clube de leitura audiovisual e suas promessas em um ambiente convergente: uma análise crítica do Netflix Book Club. **Mídia e Cotidiano**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 185-211, 28 set. 2023.

TRAVANCAS, Isabel. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo, Editora Atlas: 2005. p. 98-109.

TRINTA, Aluizio. Literacia em suas origens (Concepções de Richard Hoggart e Marshall McLuhan). CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE COMPETÊNCIA MIDIÁTICA, 2, 2017, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://cicom.observatoriodoaudiovisual.com.br/p/anais.html>. Acesso em: 19 mar. 2025.

TRINTA, Aluizio; MARTINS, Vanessa. Aluizio Trinta sobre Marshall McLuhan e o campo da Educação: a introdução das mídias nas escolas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 28, n. 1, p. 152–164, 2023. DOI: 10.11606/ISSN 2316-9125.v28i1p152-164. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/198201>. Acesso em: 25 fev. 2025.

VILLALTA, Luiz Carlos. **Reformismo ilustrado, censura e práticas de leitura**: usos do livro na América portuguesa. 1999. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-14122009-115825/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 54-66.

APÊNDICE A – Amoras







Fonte: Acervo da autora (2024).

APÊNDICE B – Estado da arte de pesquisas sobre clube de leitura (Portal Capes)

Tipo	Termo pesquisado	Local pesquisado	Área do conhecimento	Resultados encontrados	Título	Ano
Tese	"clube de leitura"	catálogo de teses e dissertações	Ciências da informação	1	Informação Encarcerada: o jovem da "Geração Internet" e a mediação e apropriação dos dispositivos informacionais no interior da prisão	2019
Tese			Educação	1	Clube de leitura: do giro da roda à formação do leitor – ações propositivas de uma escola pública	2019
Tese			Enfermagem	1	Implementação de um clube de leitura na Unidade de Terapia Intensiva Adulto de um hospital de ensino	2021
Tese	"clube do livro"	catálogo de teses e dissertações	Educação	1	Nas veredas da leitura: ações para formação de leitores autônomos	2018
Tese	"grupo de leitura"	catálogo de teses e dissertações	Linguística	1	A construção das identidades sociais de alunos deficientes visuais nas conversas sobre textos	2005
Tese	"círculo de leitura"	catálogo de teses e dissertações	Letras	2	Uma metáfora da cultura. A formação do leitor a partir de um "círculo de leitura"	2009
					Ler, ouvir, pensar e escrever: a formação de leitor em curso de pré-vestibular comunitário	2008
Tese	"círculo de leituras"	catálogo de teses e dissertações	Letras	1	Leitura compartilhada: estratégias de mediação no letramento literário	2015
Dissertação	"círculo do livro"	Apenas dissertações encontradas				
Tese	"roda de leitura"	catálogo de teses e dissertações	Psicologia	1	Roda de leitura e produção de aprendizagem	2015

					inventiva: um estudo em escola municipal de Ribeirão Preto com alunos de 8ª série	
Tese		catálogo de teses e dissertações	Educação	1	Educar para o pensar nas rodas de leitura: as interações dialógicas entre crianças e professoras da educação infantil	2021
Tese	"clube literário"	catálogo de teses e dissertações	História	1	Associativismo negro em Laguna e a construção identitária: irmandade, sociedades musicais e clubes negros (1870 a 1950)	2021
Tese	"clube de livros"	catálogo de teses e dissertações	Comunicação e práticas de consumo	1	Através da Tag e o que Alice encontrou por lá: memória, comunicação e consumo em um clube de livros	2019
Tese	"leitura compartilhada"	catálogo de teses e dissertações	Educação	5	Família e escola: uma parceria em busca da competência leitora de crianças da escola pública.	2010
					Leitura compartilhada e letramento emergente na educação infantil	2018
					Leitura no ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos	2017
					A interação de bebês com a linguagem	2002
					A sensibilidade estético-literária potencializando alternativas para a educação ambiental	2011
Artigo	"booktuber"	Anais Intercom	Comunicação	1	Crítica literária em tempos de convergência midiática: considerações sobre os booktubers e a crítica literária amadora	2021
Artigo	"clube do livro"	Anais Intercom	Comunicação	2	O estado da arte de pesquisas sobre "clube do livro" ou "clube de leitura"	2021

					Wizarding World Book Club: o laço social no Clube do livro de Harry Potter no Facebook	2019
Artigo	"literatura"	Anais Intercom	Comunicação	1	Comunicação, literatura e letramento digital: o projeto audioteca Brasil	2019
Artigo	"leitura"	Anais Intercom	Comunicação	2	Mapeamento de produção bibliográfica sobre as novas práticas de leitura e de formação de leitores em plataformas digitais	2021
		Anais Compós	Comunicação		Blogs literários e consumo de literatura: a formação da identidade de um leitor-protagonista	2019
Artigo	"literário"	Anais Compós	Comunicação	1	Um livro de cabeceira e uma câmera na mão: circulação e consumo literários na contemporaneidade	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como é possível perceber, após levantamento no catálogo de teses e dissertações da Capes, apenas uma tese proveniente de termos que circundam a temática de clubes de leitura, como “círculo do livro” e “grupo de leitura”, foi encontrada no campo da Comunicação, como indicado em azul na tabela acima. É interessante notar que não foram localizados trabalhos que relacionam Educomunicação e/ou Ecologia das Mídias (referenciais de McLuhan) atrelados a clubes de leitura.

Refinando o escopo da pesquisa para a questão teórica da proposta da tese, ainda no catálogo de teses e dissertações da Capes¹⁵³, ao realizarmos busca pelo termo “McLuhan”, 21 resultados foram encontrados para teses e 90, para dissertações. Focando nas teses, temos resultados oriundos das áreas de Comunicação, Comunicação e Semiótica, Psicologia, Literatura, Educação e Linguística, sendo que nenhuma delas atrela McLuhan aos estudos de Educomunicação. A dissertação de mestrado em Educação intitulada *A educação para além da*

¹⁵³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 29 jun. 2022.

sala de aula no pensamento do intelectual Herbert Marshall McLuhan (1911- 1980), de William Cazavechia, defendida em 2017, pela Universidade Estadual de Maringá, chama a atenção pela proximidade epistemológica com esta pesquisa, porém, o autor não utiliza preceitos educomunicativos em suas abordagens. A dissertação de mestrado em Educação, de Josenei Martins, defendida em 2000, pela Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada *Sala de aula sem paredes. Um estudo do pensamento de Herbert Marshall McLuhan e suas implicações educacionais* também apresenta proximidades com as abordagens pretendidas, mas, novamente, sem atrelar à Educomunicação.

Porém, a dissertação de mestrado em Educação nas Ciências, defendida em 2006, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Norte, de autoria de Airton Lorenzoni Almeida, apresenta a união das teorias aqui propostas. Intitulada *Da Escola Claustro à Escola Planeta: MacLuhan¹⁵⁴ e a Educomunicação na aldeia global*, aproxima-se das intencionalidades desta pesquisa, relacionando os dois campos, mas defendida em outra área do saber.

Para uma ampla contribuição para o campo comunicacional, os trabalhos acima mencionados, enquadrados no campo da Comunicação, serão destrinchados em novo quadro comparativo, que irá incluir: escopo, metodologia utilizada, principais autores e considerações de cada produção.

Em pesquisa realizada no Portal de Livre Acesso à Produção em Ciências da Comunicação (PORTCOM)¹⁵⁵, foram encontrados 28 trabalhos atrelados à palavra-chave “McLuhan”, porém, nenhum deles vinculados à Educomunicação. Airton Lorenzoni Almeida, autor da dissertação citada acima, apresentou trabalho em 2016, mas atrelado a uma vertente distinta.

Em pesquisa manual no Google Acadêmico, dois trabalhos chamaram nossa atenção. O de Ademilde Sartori, intitulado *Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída*, publicado em 2010, na Revista Comunicação, Mídia e Consumo, e o de Ana Cláudia Silva e Filomena Bomfim, intitulado *A implementação da Aldeia Global de McLuhan no século XXI: a Educomunicação como*

¹⁵⁴ A grafia encontra-se errada na informação retirada da plataforma. Optamos por deixar tal qual o conteúdo original.

¹⁵⁵ Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/pesquisa.php?query_final=KCh0aXBvPSd0cmFiYWxobyYpIEFORCAoc3RhdHVzID0gJzEnKSBBTkQgTUFUQ0ggKHRpdHVsb3RhdXRvcixwYWxhdnJhQ2hhdmUpIEFHQUlOU1QgKCdtY2x1aGFuJyBJTiBCT09MRUFOIE1PREUpKSAgT1JERVlqQlkgZGF0YUVkaWNhbyBERVND&palavra=mcluhan&page=3 . Acesso em: 29 jun. 2022.

ambiente sustentável de aprendizagem, publicado em 2016, no Pensacom; ambos com abordagens similares às pretendidas.

Mesmo que alguns trabalhos identificados acima tenham ligação com a área da Educação, seus saberes não podem ser descartados, já que, em seu âmago, a Educomunicação é a inter-relação Comunicação/Educação, acionando filósofos, educadores e comunicólogos que produzem análises sobre questões referentes a seu tempo (Soares, 2000).

Dessa forma, a originalidade da proposta desta pesquisa é atestada, na medida em que temos a renovação de temas já estudados, referentes às confluências de Educomunicação e os preceitos de McLuhan. Contudo, os enfoques teórico-metodológicos são distintos dos já trabalhados por outros pesquisadores, considerando os materiais coletados durante o período sanduíche no exterior, bem como o entrelaçamento de técnicas de clubes de leitura.

Além disso, o campo da Comunicação, que já vinha sofrendo profundas transformações desde a virada do século, passa por fatores que impactam a vida dos sujeitos e, conseqüentemente, suas relações comunicacionais. Com um cenário pós-pandêmico, que muda significativamente as formas de relacionamento e as relações sociais, a revisão de teorias torna-se necessária para a adaptação de contextos na contemporaneidade.

APÊNDICE C – Artigo publicado com Robert K. Logan¹⁵⁶



Vol 3 No 2 (Fall 2023)
 Online: jps.library.utoronto.ca/index.php/nexj
 Visit our WebBlog: newexplorations.net

Formulating Questions is the 'Answer' for both Learning and Discovery: Probing a New Model for Education

Vanessa Martins
 Federal University of Juiz de Fora, Brazil
vanessacoutinhomartins@gmail.com

Robert K. Logan
 University of Toronto
logan@physics.utoronto.ca

Abstract: We describe the importance of exploration and formulating questions to be explored rather than studying the answers of the past as a way to reform education based on ideas first formulated by Marshall McLuhan.

Key words: questions, answers, education, schools, classroom, learning, discovery, reform, McLuhan, figure, ground, Laws of Media, hypothesis, thesis, theory

The Question is the 'Answer'

Marshall McLuhan always maintained that it was the questions that were the best avenues for learning, discovery, and research as opposed to the answers. In other words in a certain sense **the question is the 'answer,'** the answer to what is the best way to learn. The focus on schooling should be on questions that the students formulate and explore and not on the answers to the questions of the past. By the same token a quest for discovery should start with questions and not a theory because a theory already provides the answers. Questions stimulate exploration and answers end exploration or even discourage exploration altogether. This focus on the questions rather than the answers formed the basis of McLuhan's methodology that led to his many breakthroughs and his understanding of media through his many books of which *The Gutenberg Galaxy* (McLuhan 1962) and *Understanding Media* (McLuhan 1964) are those that led to the field of media ecology. McLuhan always maintained that in his research he did not start with any particular theory because a theory is already a particular answer to former questions and not the question that arises from new observations. He maintained that he always started with observations and these observations led to new questions such as why am I observing what I have observed? It is the questions that leads to discoveries not a theory because a theory

¹⁵⁶ O artigo completo pode ser acessado em: <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/nexj/article/view/42000> . Acesso em 29 mar. 2025.

APÊNDICE D – Funções no Clube

Questionador

Sua função é fazer perguntas sobre o texto/audiovisual. Você deve fazer com que a maioria de seus colegas participem. Não faça perguntas que a resposta seja sim ou não. Ainda, mesmo que você tenha a resposta, deixe o colega falar primeiro. E não se esqueça de que as perguntas são sobre o material em questão!

Escreva suas perguntas (mínimo 5):

Iluminador(a) de passagem

Selecione uma passagem que você acha interessante por alguma razão. No momento da discussão, leia a passagem em voz alta. Depois diga por que a escolheu e pergunte aos colegas o que eles pensam.

Escreva aqui as passagens:

Mídia

Muitas vezes, quando lemos um texto ou assistimos a um filme, ele nos lembra de algum outro produto cultural ou algum acontecimento que tomamos conhecimento em notícias e mesmo em uma conversa. Escolha uma parte do texto/audiovisual e diga como ele pode ser conectado a outros acontecimentos midiáticos ou do cotidiano. Depois, pergunte aos colegas se eles concordam.

Escreva aqui o trecho escolhido:

Multiplificadores

Responsáveis por produzirem conteúdo fazendo uso de distintos meios e linguagens para que o restante da comunidade escolar não apenas tome conhecimento das atividades desenvolvidas no clube, mas participem dos debates com as temáticas previamente discutidas nos encontros.

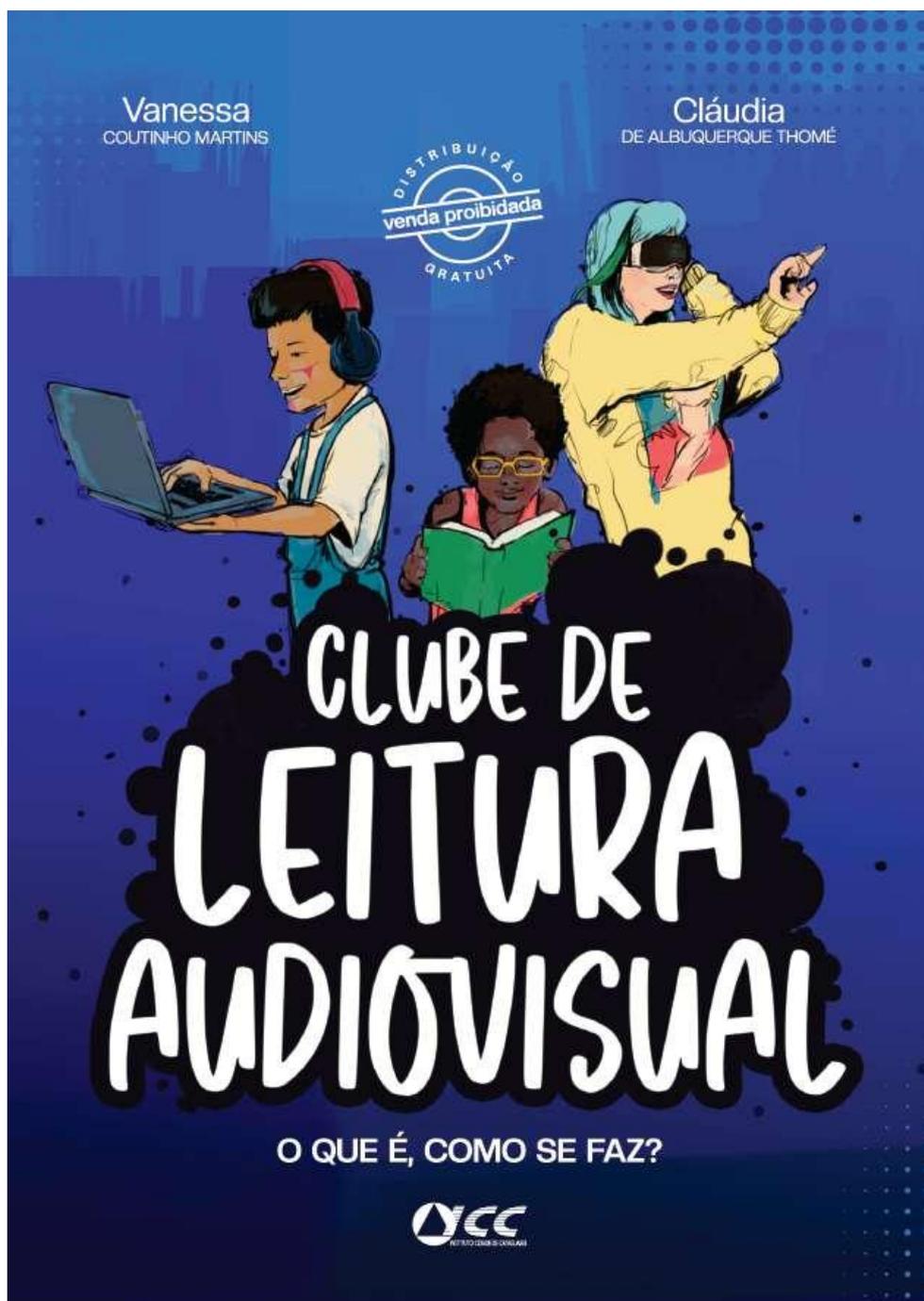
Escreva aqui suas ideias:

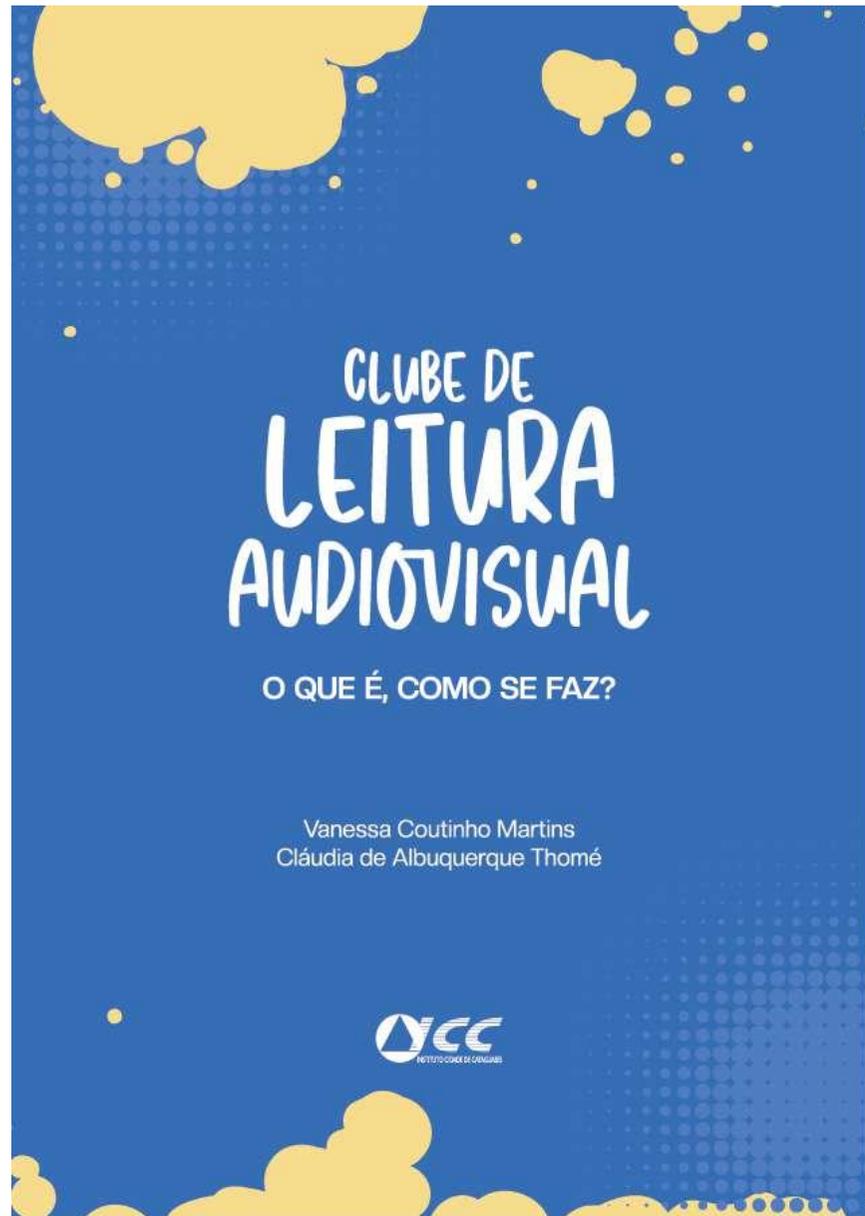
Continuista

Em produções audiovisuais, o continuista é responsável por manter a harmonia nas cenas, de modo que elas sejam organizadas com continuidade e uma lógica. Escreva um pequeno texto de cinco frases sobre o que foi abordado no encontro anterior. Pergunte aos colegas se eles gostariam de acrescentar algo.

Escreva aqui sua síntese:

APÊNDICE E – Produto final da tese





Copyright © 2024 Vanessa Coutinho Martins, Cláudia de Albuquerque Thomé
vanessacoutinhomartins@gmail.com
claudia.thome@ufjf.br

Este material, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita dos autores.

Desenvolvimento de conteúdo: Vanessa Coutinho Martins
Orientação da tese: Cláudia de Albuquerque Thomé
Revisão: Sara Ferreira Marcenes Pozzato
Diagramação de miolo e projeto gráfico: Igor Domingos Ramos
Capa: Gustavo Lacerda Eduardo
Impressão: Gráfica Precisão

Conselho Editorial

Profª Drª Andrea Vicente Toledo Abreu
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof. Me. Bruno de Oliveira Ferreira
Consultor em educação midiática e Educomunicação

Profª Drª Carla Silva Machado
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof. Dr. Lance Strate
Fordham University

Prof. Dr. Robert K. Logan
University of St. Michael's College/University of Toronto

M386c Martins, Vanessa Coutinho.
Clube de leitura audiovisual: o que é, como se faz? / Vanessa Coutinho Martins; Cláudia de Albuquerque Thomé. – Cataguases: Instituto Cidade de Cataguases, 2024.
38p.

ISBN 978-65-88561-03-4

1. Educação-leitura. 2. Audiovisual. I. Título.

CDD 371.33

Elaborada por Gilberto Lavorato CRB6-2458

Projeto executado por meio da Lei Paulo Gustavo
(Lei Complementar nº 195, de 8 de julho de 2022)



APOIO



PARCERIA



SUMÁRIO

Apresentação	09
Objetivos que amparam esta proposta	12
O que é Educomunicação?	13
O que é Ecologia das Mídias?	15
Paulo Freire e Marshall McLuhan: um encontro educacional	17
Entendendo o audiovisual	20
E o que tudo isso tem a ver com clubes de leitura?	21
A proposta de estrutura de clubes de leitura audiovisuais	24
A escolha das obras literárias	29
Produção criativa audiovisual - o processo de multiplicação de leitores	31
Reserve um momento para um café literário	37
Qual a duração do clube?	37
Acesse este material em sua versão online	38
Referências	39
Um presente para você, leitor – Ficha de acompanhamento de leitura	41

“O Clube de leitura audiovisual foi uma experiência estimulante e atípica. Neste momento, com a tecnologia, temos o conhecimento na palma de nossas mãos, mas não podemos esquecer os livros.

Eles são a base de tudo. ”

Milena

16 anos
Participante do Clube de Leitura Audiovisual

APRESENTAÇÃO

Este material foi desenvolvido a partir dos resultados apresentados em pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCOM/UFJF), sob orientação da prof.^a Dr.^a Cláudia de Albuquerque Thomé. O formato impresso foi produzido com auxílio financeiro concedido pela Lei Paulo Gustavo (Lei Complementar nº 195/2022) - Cataguases/MG.

A adaptação do texto para este formato, que lembra uma espécie de cartilha, visa contribuir com a popularização da ciência brasileira, aproximando o conhecimento produzido na academia da população de nosso país. Nesse sentido, além de cumprir com o compromisso social da Universidade pública perante a sociedade, esta iniciativa busca instigar o desenvolvimento de novos saberes para além dos muros das instituições.

As informações contidas neste documento formam uma rede de construção de conhecimento a partir de contextos nacionais advindos não apenas da UFJF, mas também da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em parceria de pesquisa e extensão com a prof.^a Dr.^a Filomena Bomfim, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e do Polo Audiovisual da Zona da Mata de Minas Gerais, a partir do Projeto de Extensão Tela Viva; e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em parceria de projeto de extensão e pesquisa com o pesquisador e historiador Dr. Victor Menezes. Também integram essa rede as reflexões desenvolvidas em pesquisa realizada no exterior, com bolsa de doutorado sanduíche fornecida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na University of St. Michael's College in the University of Toronto, sob supervisão do prof. Dr. Robert K. Logan.

Por fim, destacamos o papel da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom) e também da Media Ecology Association (MEA), que, a partir de

diálogos com seus profissionais e pesquisadores afiliados, contribuíram em aspectos pontuais durante todo o processo de desenvolvimento deste material.

A partir do conhecimento construído nesse processo, esta proposta foi, então, cadastrada como projeto de extensão na Pró-Reitoria de Extensão da UFJF, com a culminância de ações nas cidades de Cataguases e Juiz de Fora (MG). Assim, a teoria desenvolvida durante o doutorado foi colocada em prática e testada em um clube de leitura audiovisual, criado em uma escola da rede pública, situada em Cataguases, em parceria com outra instituição de ensino, também da rede pública, situada em Juiz de Fora, a partir de trocas de conhecimento e experiências entre os envolvidos em ambas as instituições.

Logo, a proposta que você, leitor(a) deste material, encontrará vem de um processo construído em conjunto com outros pesquisadores(as) e também com professores(as) do Ensino Médio e gestores(as) escolares de Cataguases e de Juiz de Fora.



¹ A opção por essa terminologia busca referenciar o potencial educativo das cartilhas, considerando, porém, a diversidade de caminhos no processo de ensino-aprendizagem e a formação para o exercício da cidadania. O intuito é oferecer ao público interessado um material de suporte, que poderá ser adaptado conforme a realidade dos sujeitos envolvidos no processo.

O clube foi denominado *Biblioteca Azul*. O nome faz referência aos primeiros livros de bolso, intitulados *Bibliothèque Bleue*, de Nicolas Oudot. Esse impressor produzia livros que eram vendidos a valores baixos e possuíam formato pequeno. As obras tratavam de temas populares e amplos e contemplavam gêneros variados, como fábulas, romances de cavalaria, lendas, além de cartilhas escolares, por exemplo (Fischer, 2006). Para Martín-Barbero (2006), os folhetos da literatura *Bibliothèque Bleue* vão à procura de seus leitores, misturando a literatura com as coisas elementares da vida e do cotidiano. Tal como esse tipo de leitura, o clube de leitura audiovisual estabeleceu o propósito de que seus participantes mantivessem uma proximidade com as narrativas nas formas livresca, digital e audiovisual, para que pudessem enxergar referências possíveis às suas realidades.

Portanto, o objetivo deste material não é ser um guia "engessado", mas uma orientação adaptável às distintas características dos grupos em que os clubes de leitura audiovisuais podem ser desenvolvidos. Tampouco os possíveis futuros clubes necessitam chamar-se Biblioteca Azul, já que esse foi um nome específico do projeto realizado em Cataguases.

Esperamos que este material possa auxiliar no desenvolvimento do gosto pela leitura literária e possa, também, despertar o pensamento crítico dos leitores e das leitoras participantes.

Boa leitura e mãos à obra!

Objetivos que amparam esta proposta

-  Possibilitar o despertar do gosto pela leitura literária;
-  Favorecer a democratização da leitura a partir de experiências em diferentes meios, em processos horizontais e dialógicos;
-  Contribuir com o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia nas relações em sociedade dos cidadãos envolvidos no processo;
-  Auxiliar na utilização e no entendimento de diferentes tipos de linguagem, tais como a oral, a escrita, a impressa, a audiovisual e a midiática;
-  Contribuir com o desenvolvimento de pensamento crítico sobre os conteúdos midiáticos que atravessam o nosso cotidiano diariamente;
-  Estimular a concepção criativa de conteúdo, a partir de produções audiovisuais relacionadas às narrativas literárias discutidas.

O que é EDUCOMUNICAÇÃO?

Em *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*, Ismar de Oliveira Soares (2011) pontua que o neologismo Educomunicação foi pautado na década de 1980, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como sinônimo de *Media Education*, para denominar o esforço do campo educacional em relação aos efeitos dos meios de comunicação na formação de crianças e de jovens. Porém, entre 1997 e 1999, o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE/ECA/USP) realizou uma pesquisa reunindo 176 especialistas de 12 países latino-americanos, de modo a identificar a validade de uma prática mais abrangente na sociedade civil. Assim, o NCE/USP passou a definir o termo como um conjunto de ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação.

É uma expressão que não apenas indica a existência de uma área que trabalha com a interface comunicação/educação, mas também aponta para uma circunstância histórica, segundo a qual os mecanismos de produção, de circulação e de recepção do conhecimento e da informação são realizados considerando o papel da Comunicação. A Educomunicação busca, portanto, pensar, pesquisar e trabalhar a educação formal, informal e não formal dentro do ecossistema comunicativo.

Segundo Ismar de Oliveira Soares (2003), a Educomunicação é uma área que visa criar ecossistemas de comunicação e espaços criativos para a educação, favorecendo as relações entre pessoas e grupos. É uma forma de pensar a educação à luz das teorias da comunicação e vice-versa. Além disso, compreende a promoção da cidadania em sua plenitude, o fortalecimento dos espaços de convivência, a ampliação do potencial comunicativo de indivíduos e grupos por meio de práticas culturais e artísticas, a educação para a comunicação e a promoção do protagonismo comunicativo.

A aprendizagem educacional se dá em processos coletivos por meio dos quais as pessoas são convidadas a vivenciar a dialogicidade e a serem proativas no contexto do cotidiano específico do seu grupo, confrontando o que é oferecido culturalmente pela sociedade envolvente (Soares, 2019, p. 25).

Na perspectiva educacional, quando o processo de comunicação é desenvolvido no ambiente escolar, o professor ou a professora não é o centro da produção de conhecimento, mas, sim, um(a) facilitador(a) da consciência crítica dos estudantes. Em vez de dar a receita para a elaboração de alguma atividade, permite-se que os envolvidos a realizem de acordo com seus desejos e interesses, a partir de construções coletivas que nascem de dentro de cada indivíduo. À medida que as atividades são realizadas, o repositório de conhecimentos é acessado, e o processo de educacional acontece, despertando questões de afeto e vínculo, em um ambiente que segue o caminho oposto ao da opressão e da obrigação. Dessa forma, o/a professor(a) atua como mediador(a), e o poder, comumente atribuído a essa pessoa, é descentralizado para que haja processos de autonomia e descobertas na troca de experiências entre educadores(as) e estudantes.

Bomfim e Miranda (2018) enfatizam a importância da valorização do afeto na produção de conhecimento em processos educacionais, sem, contudo, reduzir o papel exercido pela razão no ato de aprender criativa e criticamente. Nesse sentido, é importante criar novos modelos de relações pedagógicas e comunicativas, para que os/as professores(as) saibam não o que os jovens devem aprender, mas como fazê-lo; e não como devem se comprometer, mas qual é o valor do compromisso.

Nesse contexto, vale destacar o papel que a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom) desempenha para o fortalecimento e a legitimação do conceito de Educomunicação e sua vigilância epistemológica, promovendo ações que consolidam processos de atuação dos profissionais e pesquisadores(as) da área. Este material, inclusive, possui o apoio da instituição.

ABPEducom

O que é ECOLOGIA DAS MÍDIAS?

A Ecologia das Mídias é um campo de estudo multidisciplinar que ganhou evidência a partir das proposições do canadense Herbert Marshall McLuhan. O pensamento ecológico reflete sobre a condição humana, buscando entender como os meios de comunicação afetam a nossa compreensão, os nossos sentimentos e os nossos valores (Strate, Braga, Levinson, 2019). Para estudiosos e estudiosas desse campo, qualquer invenção humana pode ser considerada uma mídia, que, por natureza, nunca é neutra, pois estrutura os nossos pensamentos e as nossas ações.

Partindo dessas considerações, no contexto da Ecologia das Mídias, cada tecnologia tem um conjunto único de características ou "viés". É justamente esse conjunto que definirá a maneira como cada meio será utilizado para codificar, decodificar, disseminar e armazenar informações. Em outras palavras, os meios de comunicação não são como recipientes isentos de valores que apenas transportam informações de um lugar para outro.

Sob essa ótica, a palavra "ecologia" prevê o estudo de ambientes, que, antes de mais nada, são capazes de moldar as estruturas perceptivas e cognitivas dos seres humanos. Considerando essa perspectiva, as mídias (livros, rádio, televisão etc.) também são compreendidas como ambientes. Para Postman (1970), um ambiente é um sistema complexo de mensagens que impõe aos seres humanos certas maneiras de pensar, de sentir e de se comportar. Sendo assim, o campo da Ecologia das Mídias examina como os meios de comunicação afetam a percepção, a compreensão, o sentimento e os valores humanos.

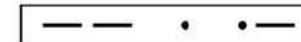
Nesse sentido, o aforismo "o meio é a mensagem", de Marshall McLuhan, é central para o campo. Dentre as interpretações a serem atribuídas, destacamos a de que cada meio, por si só, carrega uma mensagem própria, ou seja, um viés específico e distinto de outros meios. Em outras palavras, os efeitos de um meio

independem de seu conteúdo (Logan, 2021). Outra reflexão é apresentada por Strate, Braga, Levinson (2019, p. 53):

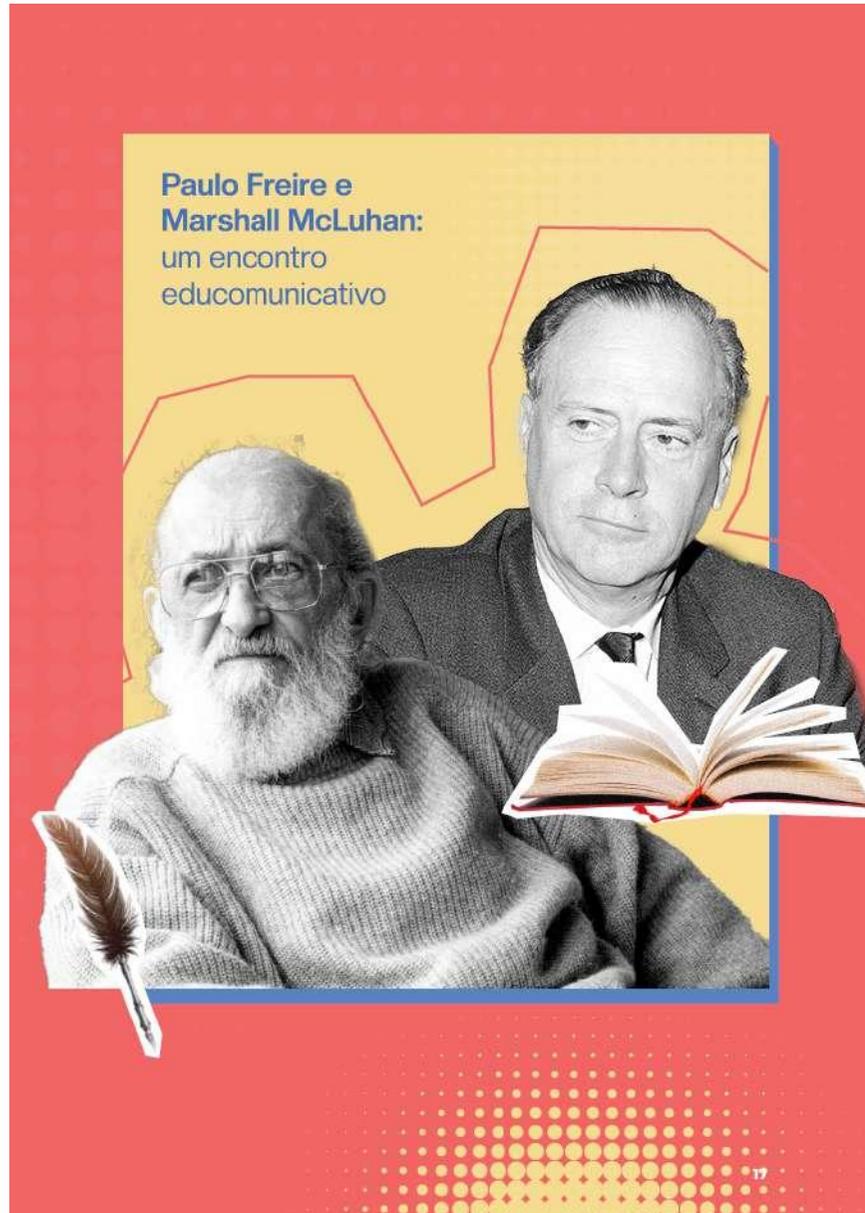
O meio é a mensagem porque a introdução de um novo meio introduzirá novos problemas que acabarão por resultar na introdução de outro novo meio, de modo que um meio motiva o outro, levando à proliferação generalizada de novas mídias.

Também ressaltamos o papel da Media Ecology Association (MEA) para o campo. A organização promove estudos, pesquisas, críticas e aplicações da Ecologia das Mídias em contextos educacionais, políticos, cívicos, sociais, culturais e artísticos, a partir de troca de ideias, informações e pesquisas. Este material também conta com o apoio da MEA, que foi indispensável para a construção do conhecimento aqui apresentado.

**Media
Ecology
Association**



www.media-ecology.org



Patrono da educação brasileira, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo nascido em Recife, Pernambuco. Amplamente citado como referência nos estudos de Educomunicação, defendia que o maior objetivo da educação é conscientizar o estudante a partir de uma lógica emancipatória de libertação de uma possível realidade opressiva e de injustiça social. Além disso, Paulo Freire é mundialmente conhecido pelo desenvolvimento de um método de alfabetização de adultos, que consiste em incorporar o vocabulário cotidiano dos estudantes em processos dialógicos de ensino-aprendizagem (Freire, 1983). Esse método foi aplicado na alfabetização de 300 trabalhadores canavieiros, durante 45 dias, em ações de reflexão sobre sua realidade social.

Freire buscava uma educação mais humanizada, democrática e não elitista. Também procurava melhores soluções para processos de aprendizagem interativos e estava sobretudo preocupado com o novo tipo de literacia que as pessoas deveriam/devem adquirir para compreender as mensagens televisivas e de outros meios de comunicação (Donegan; Martin; Martin, 1978).

Em consonância com as reflexões freirianas, Herbert Marshall McLuhan (1911-1980) foi amplamente conhecido por seus estudos ligados às transformações sociais provocadas pelas tecnologias. O intelectual canadense é uma das referências mais importantes do campo da Comunicação e estudos ligados à Ecologia das Mídias. Deixou inúmeras contribuições, entre elas, a ideia de que vivemos em uma "aldeia global" e o famoso aforismo "o meio é a mensagem".

Mesmo sendo majoritariamente reconhecido em estudos comunicacionais, uma das principais preocupações de McLuhan era com a educação. Ele acreditava que não é possível falar sobre educação sem compreender a comunicação (McLuhan; Hutchon; McLuhan, 1977). Sendo assim, concebia o processo de aprendizagem como algo que não é exclusivo das escolas: as pessoas aprenderiam, portanto, não apenas através de livros, mas também a partir de revistas, rádio, televisão e experiências de vida.

McLuhan definiu a tecnologia de forma muito ampla — como qualquer "extensão do homem". Ele estava principalmente

interessado nas eventuais (e inevitáveis) implicações culturais de uma nova tecnologia. Nesse sentido, o processo educomunicativo e, por conseguinte, o processo de aprendizado não se limitam ao uso de tecnologia eletrônica ou digital, mas acontecem com o suporte de qualquer artefato que possibilite e potencialize a comunicação.

Nos ambientes escolares, McLuhan afirmava que o/a professor(a) deveria ser um facilitador de descobertas dos estudantes, sem impor ou obrigar, convidando-os a ajudarem no ato de exploração e de construção dos saberes. Este é um aspecto que aproxima as ideias de McLuhan daquelas exploradas por educadores(as): a atuação dos professores e das professoras como mediadores(as) que incentivam mudanças, tanto na recepção das mensagens dos meios de comunicação de massa quanto na formação de cidadãos críticos e ativos.

A abordagem desta iniciativa sugere a inclusão de McLuhan como referência nos estudos sobre Educomunicação, assim como Freire, devido ao seu potencial educomunicativo amplamente estudado por nós. Sendo assim, a proposta de clubes de leitura audiovisuais que você, leitor(a) deste material, irá encontrar, segue parâmetros de uma pesquisa a partir do viés da Educomunicação com foco em Paulo Freire, atrelando às reflexões conhecimentos desenvolvidos por Marshall McLuhan.

Entendendo o AUDIOVISUAL

O audiovisual é uma forma de comunicação que combina imagem e som, ou seja, é um sistema projetado para ser percebido simultaneamente pelos olhos e pelos ouvidos. Como bem pontua Santaella (2016), a palavra "audiovisual" é, muitas vezes, erroneamente atrelada exclusivamente ao cinema e à televisão. Em contextos midiaticamente orientados, a junção do som e da imagem se tornou inevitável, o que levou a uma conexão multifacetada com o estético, o tecnológico e o econômico. Os amálgamas entre som e imagem, estão, portanto, relacionados a múltiplas formas.

O uso do audiovisual em ambientes escolares não é uma novidade e não é apenas um recurso para ilustrar o conteúdo abordado em sala aula ou em ambientes de troca de conhecimento. Ele vem sendo utilizado, há muito, com a finalidade de dar suporte aos processos de ensino-aprendizagem. Como exemplos desse tipo de recursos comumente explorados, mencionamos os vídeos, os *podcast* e os *games*.



E o que tudo isso tem a ver com CLUBES DE LEITURA?

Esta proposta tem o objetivo de ser uma experiência educacional no processo de ensino-aprendizagem e de se relacionar de forma profunda e extensiva dentro e fora do contexto escolar dos envolvidos. É uma ação de reconhecimento da diversidade de perfis e de sensibilidades, que anseia incentivar o desenvolvimento de habilidades individuais conjugado à aquisição de novas competências em cada indivíduo, respeitando os níveis das aptidões de cada um, em cada etapa do processo. Assim, a partir de atividades em grupo, ocorrem produções e trocas de conhecimento.



O clube, em si, é audiovisual, na medida em que seu formato desliza por diferentes interfaces em que o som e a imagem se entrelaçam. A leitura praticada nos encontros também é audiovisual, pois propõe o estímulo a um entendimento e a construção de um pensamento crítico sobre as narrativas midiáticas, considerando o contexto local, nacional ou mundial, a depender do enfoque da discussão. Esta iniciativa busca oferecer, além disso, outros possíveis caminhos ao interesse pela leitura, tradicionalmente vinculada ao livro.

Ressaltamos a importância do livro para o desenvolvimento de saberes, de habilidades, de capacidade interpretativa e criativa. Porém, a estratégia do clube de leitura audiovisual busca também uma democratização da leitura a partir de experiências em diferentes formatos, realizadas por meio de processos horizontais e dialógicos. Um dos papéis do audiovisual é funcionar como uma das possíveis

portas de entrada às narrativas, que, por alguma limitação, podem não ser acessadas em seu formato impresso, em razão, por exemplo, do valor para aquisição dos livros.

Nesse sentido, vale destacar que, segundo a pesquisa *Panorama do consumo de livros*, feita pela Nielsen BookData, a pedido da Câmara Brasileira do Livro (2023), 84% da população brasileira enquadrada no perfil de não compradores de livros alegou não ter adquirido nenhuma obra nos últimos 12 meses. Para 60% dessas pessoas, o hábito de leitura é uma atividade importante, porém, grande parte dos respondentes aponta o preço como um dos maiores fatores para não efetuar a compra. Entre aqueles que não adquiriram, 56% encontraram alguma alternativa à compra, como o *download* de PDF gratuito ou acesso à biblioteca. Sendo assim, a estrutura a ser apresentada a seguir compreende uma proposta para equidade de oportunidades e o desenvolvimento de estratégias que propõem uma minimização de obstáculos.

Destacamos, contudo, que um filme não substitui um livro, por exemplo. Além disso, mesmo que haja diferenças narrativas entre o conteúdo de filmes adaptados de obras literárias com a obra original, a utilização de trechos cinematográficos contribui com a condução de atividades exploratórias em outras mídias, cabendo ao(à) mediador(a) fazer intervenções na fruição narrativa quando necessário. Por fim, a diversidade de mídias enfatiza o que McLuhan (1966) chamou de “aula sem paredes” — um fluxo de aprendizagens a partir de distintas fontes: um filme pode conduzir a um seriado, que pode conduzir à leitura de uma obra literária, e ambos podem abordar uma temática veiculada em telejornais, por exemplo.

Por tudo isso, entendemos a leitura como um processo de construção de sentidos, o qual envolve a interação de conhecimentos linguísticos/semióticos, enciclopédicos e interacionais. Ou seja, não se trata da simples decodificação da palavra, da frase e dos textos, trata-se da construção de sentidos a partir de uma série de fatores que se assentam nos aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e históricos. A decodificação é apenas um dos procedimentos vinculados ao ato de ler.

Por essa razão, privilegiamos a possibilidade de interação e desenvolvimento de habilidades que ultrapassem o processo de

codificação. Nessa lógica, observamos para compreender, inferimos para interpretar. A interpretação pressupõe um nível mais elevado de compreensão. Por isso, para explorar mais habilidades e proporcionar, de fato, o letramento, a estratégia é incentivar o contato com mensagens e mídias distintas, em uma sequência que siga as seguintes etapas: observar/decodificar, compreender, inferir, analisar, discutir, refletir e argumentar considerando o conhecimento prévio e adquirido ao longo do processo.

Ademais, entendemos que a leitura está para a palavra e para o mundo (Freire, 1983) e, assim, possibilita o desenvolvimento integral, quando torna os estudantes mais críticos e conscientes da sua existência na realidade social. Nesse sentido, é possível ler textos escritos, imagens e sons. Ou seja, a construção de sentidos decorrentes da leitura ocorre pela articulação de diferentes semioses, produzidas por experiências em diferentes meios. Nessa concepção de leitura, a qual se filia a uma base interacional entre mídias e sujeitos, reconhecemos o estudante tanto como um sujeito ativo — por construir subjetivamente seus processos a partir de um aparato cognitivo —, quanto como um sujeito interativo — por construir, a partir da relação com o outro e com outras mídias, os sentidos do mundo.



A proposta de estrutura de CLUBES DE LEITURA AUDIOVISUAIS

Durante os encontros, os métodos para organização dos leitores e das leitoras tiveram como base os cartões/fichas fornecidos por Rildo Cosson (2021), com adaptações para o contexto e os objetivos estabelecidos nesta proposta. Essas informações dizem respeito a guias, que podem ser utilizados em processos de questões geradoras de debate presentes em narrativas.

A proposta aqui articulada foi elaborada tendo como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento normativo que estabelece as diretrizes e os referenciais para a elaboração dos currículos das instituições de ensino no Brasil. Sendo assim, define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil até o Ensino Médio. Porém, a proposta de clubes audiovisuais não se limita a contextos escolares, podendo ser desenvolvida, por exemplo, em projetos de educação não formal.



O audiovisual como porta de entrada

No clube de leitura audiovisual, propomos que as tecnologias audiovisuais sejam uma possível porta de entrada para as narrativas, de modo que as imagens em movimento instiguem o início do debate. O diálogo pode ter como ponto de partida uma temática já em voga em conversas prévias com os participantes, e inserida na narrativa, ou, ainda, a problematização sobre o próprio filme derivado do livro.

Por exemplo, caso *fake news* seja uma temática relevante no contexto em que leitores(as) estejam inseridos(as), uma forma interessante de se começar o debate é perguntando se sabem a definição do termo e se poderiam citar alguma situação, no país ou até mesmo em seu círculo social, em que tenham percebido a ocorrência de *fake news*. Então, com materiais previamente selecionados para a mediação, a partir das respostas fornecidas, o(a) mediador(a) tem a oportunidade de contextualizar o debate, por meio de reportagens de telejornais sobre o tema ou até mesmo de um trecho do filme derivado do livro que aborda especificamente *fake news*. Esse exemplo ocorreu em uma situação real e, a partir desse debate inicial, a mediadora fez a seguinte indagação: "Vocês sabiam que as narrativas de *Harry Potter* exploram a temática de *fake news* em seu enredo?"

Apresentamos, abaixo, um quadro sistematizando uma proposta de mídias e os tipos de conteúdo atrelados a cada uma.

Quadro 1 • Mídias e tipos de conteúdo utilizados no clube de leitura audiovisual

MÍDIA ANALÓGICA	TIPO DE CONTEÚDO
Livro físico	Narrativa ficcional discutida
Revistas e material impresso	Textos e imagens de revistas Material impresso para criação de rotoscopia (a ser detalhado a seguir)
MÍDIA ELETRÔNICA/DIGITAL	TIPO DE CONTEÚDO
Computador/ notebook (+ datashow)	Filme Jogos <i>online</i> gratuitos Audiobook Narrativa digital (PDF) Palestras e debates híbridos Podcasts
Smartphone	Redes sociais digitais (*consumo e produção de conteúdo) Notícias de sites/telejornais
Óculos de realidade virtual ²	Conteúdo RV YouTube

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

² Esse tipo de tecnologia encontra-se disponível por valores a partir de R\$30,00. Um modelo para confecção manual foi disponibilizado gratuitamente pelo Google e pode ser acessado no site: https://arvr.google.com/intl/pt-BR_pt/cardboard/manufacturers/. Acesso em: 27 jun. 2024.

Destacamos que, mesmo que a proposta do clube seja baseada em tecnologias atreladas ao audiovisual, as mídias analógicas também desempenham um importante papel e não são substituíveis ou ignoradas. Por essa razão, estão posicionadas nas primeiras linhas do quadro.

Como exposto acima, esta proposta sugere que as narrativas sejam exploradas por meio de filmes, jogos *online* gratuitos e *podcasts*, debatendo a narrativa em si ou uma temática escolhida pelo(a) mediador(a) ou mesmo sugerida pelos leitores. A diversidade de mídias acessadas não exclui a presença dos livros físicos nos encontros. Nesse sentido, a experiência imersiva a partir da tecnologia de realidade virtual pode ser explorada de diversas formas, como visitar os corredores da escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts ou ler uma notícia imersiva de telejornal. Além disso, os *smartphones*, tão presentes no nosso cotidiano, devem ser utilizados não apenas para consumo, mas também para produção de conteúdo criativo, como será apresentado logo a seguir.

Na dinâmica do clube audiovisual, as leituras e o aprofundamento das narrativas são feitos durante os encontros, de modo que todos os envolvidos participem conjuntamente dos processos. Porém, leituras e aprofundamentos narrativos realizados de forma individual são bem-vindos, para que, posteriormente, possam ser compartilhados com o grupo. Ao longo do processo, algumas funções, conforme especificado a seguir, são estabelecidas.

1) Continuista – em produções audiovisuais, o continuista é responsável por manter a harmonia no enredo, a fim de que as cenas sejam organizadas e tenham uma sequência e uma lógica, como a manutenção do posicionamento de objetos da cena. Nesta proposta, o continuista é responsável por auxiliar na continuidade do debate iniciado no encontro anterior, seja realizando uma sinopse oral do texto ou trecho lido, seja apresentando um relato do debate realizado anteriormente.

2) Questionador(a) – responsável por preparar perguntas para os outros participantes, de modo a proporcionar o andamento da discussão. O contínuo exercício de elaboração de perguntas durante os debates proporciona seu aperfeiçoamento. Nesse processo, propomos que, mais do que hipóteses, o estudante formule perguntas e busque padrões nas situações analisadas.

3) Iluminador(a) de passagens – responsável por selecionar uma passagem relevante do texto para receber destaque durante um determinado momento do debate.

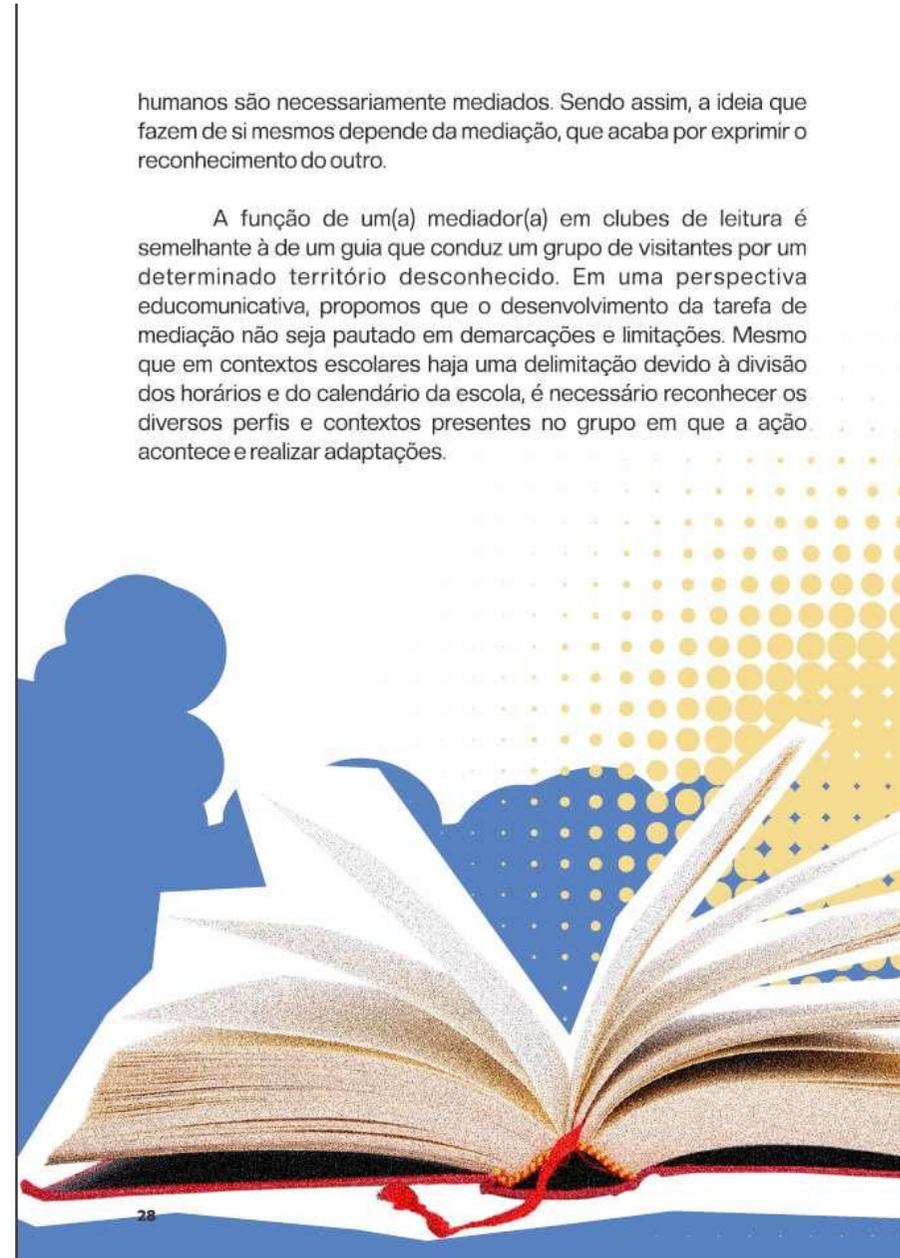
4) Mídia – responsável por estabelecer conexões e relações contextuais do ficcional com conteúdos diversificados de mídias, como outros livros, conteúdos de redes sociais digitais, TV, videogames, jornal local etc. Nesse sentido, o aprendiz não acontece seguindo a lógica hierárquica da transmissão de informação de A para B, “[...] mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2021, p. 116). É preciso ter em mente, porém, que “[...] a mídia não fala, a não ser em função das competências culturais do receptor” (Freire; Guimarães, 2011, p. 21). O termo mídia, no contexto apresentado por Freire e Guimarães, diz respeito aos conteúdos dos produtos midiáticos. Esse tipo de percepção é algo que é trabalhado aos poucos e adquirido durante relações em processos de ampliação de repertório cultural e crítico.

5) Multiplicadores(as) – responsáveis por produzirem conteúdo fazendo uso de distintos meios e linguagens, para que outros sujeitos não apenas tomem conhecimento das atividades desenvolvidas no clube, mas participem dos debates com as temáticas previamente discutidas nos encontros. Esse conteúdo pode incluir cartazes com recortes de jornais ou revistas ou vídeos de propagação dos conteúdos debatidos no clube.

6) Mediador(a) – responsável por mediar os processos comunicativos durante os encontros. Para Paiva e Sodré (2022), a mediação é um ato relacionado a qualquer cognição, já que os seres

humanos são necessariamente mediados. Sendo assim, a ideia que fazem de si mesmos depende da mediação, que acaba por exprimir o reconhecimento do outro.

A função de um(a) mediador(a) em clubes de leitura é semelhante à de um guia que conduz um grupo de visitantes por um determinado território desconhecido. Em uma perspectiva educacional, propomos que o desenvolvimento da tarefa de mediação não seja pautado em demarcações e limitações. Mesmo que em contextos escolares haja uma delimitação devido à divisão dos horários e do calendário da escola, é necessário reconhecer os diversos perfis e contextos presentes no grupo em que a ação acontece e realizar adaptações.



A escolha das OBRAS LITERÁRIAS



A obra escolhida para iniciar o projeto que deu origem a este material foi *Harry Potter*. Essa narrativa é pertencente à categoria de literatura jovem adulto (*young adult*), definida como obra de ficção protagonizada por um personagem adolescente e que é publicada com a intenção de ser lida e comercializada, em particular, por esse tipo de leitor. Conforme apontado por Johanna Risku (2017), cinco componentes são geralmente encontrados nesse tipo de obra. São eles: 1) elementos ligados à natureza liminar do estado de ser adolescente; 2) ritos de passagem sendo frequentemente retratados; 3) presença da relação entre indivíduos e instituições; 4) raça, gênero, sexualidade e classe colocados como fatores significativos no processo de formação da identidade dos personagens; 5) narrativas heterogêneas e vastas em seus temas e histórias.

Outro ponto relevante refere-se ao fato de que os livros de *Harry Potter* formaram inúmeros leitores pelo mundo, segundo estudos científicos desenvolvidos tanto em âmbito internacional quanto nacional. Além disso, a saga é uma narrativa transmídia e um produto cultural de nossa época, disponível em distintas mídias, que proporcionam experiências diversificadas ao público. Segundo Jenkins (2008), o termo transmídia caracteriza-se por ser uma narrativa que se desenrola em distintas plataformas, que contribuem, cada uma a seu modo, para/com o todo. Sendo assim, cada meio realiza o que faz de melhor de acordo com as suas especificidades. Há outras opções de literatura jovem adulto com derivações audiovisuais e em outras mídias, como a série (de até então cinco livros) de *Percy Jackson e os Olimpianos*, de Rick Riordan; a série *Crepúsculo*, composta por sete livros, de Stephenie Meyer; a série *Jogos Vorazes* (de até então quatro livros), de Suzanne Collins; *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky, entre outras obras.

É um tanto quanto instável apontar quais narrativas são aptas a ajudar os(as) leitores(as) a se descobrirem e a compreenderem melhor o contexto ao qual pertencem. O que existem são pistas que

proporcionam ao(à) mediador(a) oportunidades para promover entusiasmo e engajamento dos(as) leitores(as). Não existe passividade ou neutralidade na escolha e no consumo de narrativas, mas deve-se levar em conta o contexto ao qual leitores e leitoras participantes estão inseridos(as) e os objetivos definidos a serem alcançados durante os debates.

Por isso, em processos de transmissão de conhecimento, o método é um dos fatores que mais importa, uma vez que molda a mensagem veiculada, sendo de suma importância para a transmissão do conteúdo. O(a) professor(a), nesse processo, é um(a) mediador(a) e, ao mesmo tempo, também um meio de comunicação, no qual se cruzam, de forma profusa e fecunda, tanto a oralidade — fundadora hegemônica dos ensinamentos em contexto escolar — quanto a produção discursiva racional, a partir da leitura literária e do audiovisual.

A relevância do método é, sobretudo, comprovada quando se pretende proporcionar processos de protagonismo e de emancipação. Se há o compartilhamento entre educandos(as) e educadores(as) dos objetivos emancipatórios, os sujeitos são capazes de fazer uso das mídias não apenas a seu favor, mas da sociedade e da comunidade da qual fazem parte, em ações que envolvem habilidades cognitivas e socioemocionais, ou seja, que evidenciam a forma como se relacionam em sociedade. Para que isso ocorra, não apenas habilidades relacionadas às mídias digitais devem ser desenvolvidas, mas também aprendizagens que envolvam competências culturais e críticas em outros meios.

Esse ato de construção em colaboração, nos termos de Freire (2021), relaciona-se com uma ação política em conjunto a determinados grupos oprimidos, caracterizando-se como uma "ação cultural" para a libertação dos sujeitos. Outro fator de grande importância ressaltado por Freire está vinculado à consciência de engajamento e de trocas. Assim, os envolvidos no processo crescem juntos, e os argumentos de autoridade caem por terra.

Produção criativa audiovisual: o processo de multiplicação de leitores

Aproveitando as potencialidades do setor audiovisual da região de Cataguases, mais especificamente o Polo Audiovisual da Zona da Mata, juntamente com o curso de Cinema e Animação da UEMG, oficinas de noções de criação de narrativas audiovisuais foram gravadas e disponibilizadas gratuitamente no canal do YouTube do curso de graduação da UEMG, de forma a auxiliar outras ações similares que fomentem iniciativas criativas brasileiras de forma geral.

O objetivo dessas oficinas é contribuir com a produção de conteúdo relacionado às temáticas debatidas, a fim de proporcionar expressões culturais, em grupo ou individuais, que fortaleçam a disseminação de conhecimento e as manifestações artísticas, além da propagação de saberes adquiridos durante os debates. Dessa forma, a disseminação de conhecimento e a promoção da iniciativa do clube de leitura audiovisual pretendidas são alcançadas. Consequentemente, possíveis novos(as) leitores(as) também são estimulados(as) a participarem da iniciativa.

Quadro 2 • Oficinas de produção de narrativas audiovisuais

OFICINA	CONTEÚDOS ABORDADOS
<p>Oficina 1</p> <p>"Introdução a narrativas audiovisuais"</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As narrativas e os seres humanos • O que é audiovisual? • A analogia de "o meio é a mensagem" no contexto abordado • Os gêneros no audiovisual

Quadro 2 • Oficinas de produção de narrativas audiovisuais

OFICINA	CONTEÚDOS ABORDADOS
<p>Oficina 2</p> <p>"Criação de roteiro"</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que é um roteiro? • Objetivos e funções de um roteiro • Elementos e estrutura
<p>Oficina 3</p> <p>"Linguagem audiovisual: planos, cenas, enquadramentos e ângulos"</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planos, cenas, seqüências e tomadas • Enquadramentos e ângulos
<p>Oficina 4</p> <p>"Técnicas de animação em rotoscopia"</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que é a rotoscopia? • Breve história da rotoscopia • Elementos dessa técnica • Hibridismos
<p>Oficina 5</p> <p>"Noções básicas de edição de vídeo"</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Efeitos, títulos e legendas • Direito autoral e créditos • Formatos e exportação

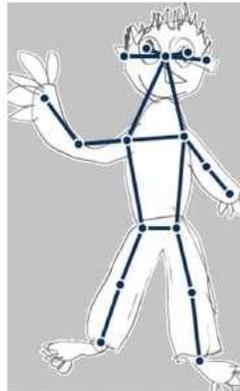
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

As oficinas de produção audiovisual podem ser acessadas a partir do QR code:



Outra opção para produção de animações é o site Animated Drawing, uma ferramenta *online* e gratuita, em que é possível fazer *upload* de um desenho, para que a inteligência artificial faça o trabalho de animações simples em alguns cliques.

<https://sketch.metademolab.com/>

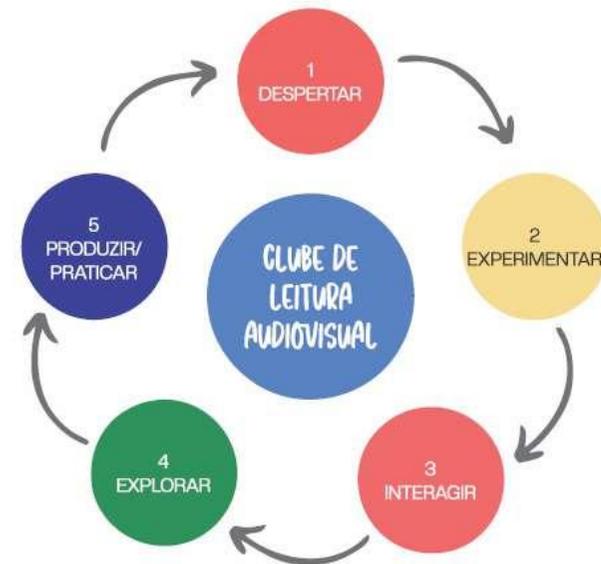


No contexto aplicado do projeto, uma websérie foi desenvolvida. Nesse sentido, o aforismo “o usuário é o conteúdo”, de McLuhan, opera ativamente. Ao realizar o processo de produção criativa das webséries, é preciso levar em conta que os(as) participantes, assim como qualquer público de um meio, incorporam o que leem ou aquilo a que assistem, por exemplo, de acordo com suas referências prévias.

Inspire-se: Assista à websérie literária produzida pelos leitores e pelas leitoras participantes do clube de leitura audiovisual *Biblioteca Azul*, baseada nas narrativas lidas e debatidas durante os encontros.



Em suma, todo o processo do clube de leitura audiovisual é definido em cinco etapas sistematizadas no esquema abaixo.



I – O **despertar** para a leitura ocorre a partir da escolha de obras que tenham um paralelo com situações comuns na vida dos(as) leitores(as) participantes. Além disso, esse processo acontece a partir da inclusão dos(as) participantes em todas as etapas de estruturação do projeto, tendo em conta suas expectativas e a verificação de possíveis áreas de atuação do(a) mediador(a). Como bem pontua (Costa Filho, 2021), ao partirmos de temáticas que fazem sentido na realidade dos envolvidos, há a possibilidade de instigar uma postura ativa, crítica e corresponsável. O objetivo é auxiliá-los na realização autônoma de questionamentos

críticos sobre a realidade, promovendo uma conscientização libertadora que os emancipe socialmente.

O caminho do início da exploração encontra-se onde os interesses dos(as) educandos(as) estiverem focalizados. Não é apenas a partir do fornecimento dos instrumentos de percepção que processos educativos acontecem, mas também por meio do desenvolvimento da capacidade crítica, através de experiências sociais advindas de distintas mídias e temáticas que façam sentido no contexto das pessoas envolvidas (McLuhan, 1966, p. 19).

II – Ao **experimentar** a literatura, a princípio em "pequenas doses", a intenção é cativar o(a) leitor(a) para um contato mais aprofundado e, com isso, provocar um maior interesse pela participação e pela leitura, não apenas de forma coletiva, mas de forma individual e autônoma, a partir de escolhas pessoais. Para os encontros, sugerimos a seleção de trechos ou capítulos-chave para a leitura e, em seguida, o debate.

III – Com a estrutura do clube desenvolvida, as **interações** ocorrem entre leitores(as) e mediadores(as); entre leitores(as) e as tecnologias digitais e entre leitores(as) e as tecnologias digitais por intermédio dos(as) mediadores(as). Essas características interacionais acarretam debates em distintas ambiências, tanto físicas quanto digitais. No que diz respeito à ambiência física, quando possível, é interessante variar os espaços disponibilizados para os debates, de modo que haja uma quebra na rotina.

IV – O ato de **explorar** é parte basilar de todo o ciclo que compõe a estrutura do clube. Assim, a partir da leitura literária, que ocorre de forma individual e/ou conjunta, os(as) estudantes são estimulados(as) a explorarem, a partir da narrativa literária, questões da própria comunidade, do país e do mundo. Com o intuito de enriquecer o ato exploratório, essa estrutura engloba a união de elementos visuais, sonoros e verbais. Afinal, como aponta a BNCC,

.....
 3 No original: "Don't tell me what's in the books. I've read them. Tell me what you learned that you didn't already know. Then, we may both learn something new".

dada a influência das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), atualmente, os textos e os discursos organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (Brasil, 2018).

Como vem sendo apresentado, esse processo de exploração, guiado por mediadores(as), auxilia educadores(as) e educandos(as) a aprenderem mutuamente. McLuhan, em entrevista, declarou algo que exprime a essência do que abordamos: "Não me diga o que há nos livros. Eu os li. Me conte o que você aprendeu que ainda não sabia. Então, nós dois podemos aprender algo novo" (Nevitt; McLuhan; Maurice, 1994, p. 13, tradução nossa).

V – Por fim, o **produzir** ocorre a partir da construção de narrativas audiovisuais que podem ser hospedadas na web, nas redes sociais digitais. Essas produções são expressões criativas, que, além de serem uma forma de comunicação grupal (de alguns para muitos), auxiliam na conquista de novos leitores, contribuindo, assim, com a manutenção do clube. Já o **praticar** ocorre no âmbito do desenvolvimento desses produtos audiovisuais e em todo o processo do clube, em práticas de comunicação, reflexão e expressão.

Destacamos que essas etapas descritas funcionam a partir das atividades desenvolvidas pelos leitores com as funções estabelecidas — continuísta, questionador(a), mídia, multiplicador(a) e mediador(a). Ou seja, o que movimenta o clube de leitura audiovisual e garante sua continuidade é o protagonismo e o empenho de educandos e educandas em manterem as interações ativas e fluidas.

Ao final de cada narrativa trabalhada, um *quiz*, elaborado com a ferramenta *Kahoot*, pode ser desenvolvido, de modo que leitores(as) e mediadores(as) possam verificar o que foi apreendido ao longo do processo. O conteúdo de cada *quiz* pode incluir não apenas detalhes da narrativa, para verificar o que foi assimilado, como também questões trabalhadas durante os debates.

.....
 4 O Kahoot é uma ferramenta online e gratuita de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. A ferramenta possibilita a criação de perguntas e respostas de múltipla escolha. <https://create.kahoot.it/auth/login>

Reserve um momento para um café literário



O clube de leitura audiovisual não é uma proposta a ser realizada "para" leitores e leitoras participantes, mas "com" esses sujeitos, que, juntos, em momentos de trocas, devem debater sobre como gostariam que o projeto acontecesse, opinando sobre quais os próximos livros a serem lidos no clube, sobre a estrutura e sobre o formato da ação. Uma boa ideia de contexto para realizar esse bate-papo é um café literário, com comidas e bebidas a gosto dos(as) participantes.

Esses momentos de interação informal reforçam sociabilidades em interfaces de afeto entre leitores(as) e mediadores(as), proporcionando debates descontraídos e que podem desencadear ideias em contextos pessoais ou do clube.

Qual a duração do clube?

Não há uma duração fixa estabelecida. Cabe ao(a) mediador(a) decidir quando é o momento de finalizar os ciclos de leitura, seguindo uma lógica contextual a partir de trocas com os(as) participantes. É importante, porém, manter uma periodicidade dos encontros durante as leituras, para que a discussão não "esfrie" e acabe por perder seu propósito inicial. Essa periodicidade vai depender da disponibilidade de horários dos leitores e das leitoras participantes ou da proposta de debate. Em contextos escolares, o clube de leitura audiovisual pode ocorrer nos horários de diversas disciplinas, seguindo os parâmetros dos itinerários formativos, que são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações que os(as) estudantes podem escolher no Ensino Médio.

Nesse sentido, há a possibilidade de aprofundamento dos saberes a partir de uma das áreas do conhecimento detalhadas na BNCC (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da Formação Técnica e Profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP, segundo o Ministério da Educação.

Acesse este material em sua versão *online*



ufjf.br/narrativasmidiaticas

<https://educomufsj.wixsite.com/educomufsj>

Este conteúdo foi desenvolvido a partir da tese de doutorado em Comunicação, de autoria de Vanessa Coutinho Martins, a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCOM/UFJF). A tese de doutorado poderá ser acessada no repositório da instituição, pelo seguinte link:

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/>

Referências

- BOMFIM, Filomena; MIRANDA, Marcelo Mauricio. Educomunicação, cidadania, meios de comunicação, alfabetização midiática, redes educacionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 41, 2018, Joinville. *Anais [...]*. [S. l.]: Intercom, 2018. p. 1-15. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-0310-2.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSTA FILHO, Ismar Capistrano. Educação libertadora para os meios: apropriações para a crítica e o diálogo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 44, 2021, Online. *Anais [...]*. [S. l.]: Intercom, 2021. p. 1-15. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2021/resumos/dt7-cc/ismar-capistrano-costa-filho.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.
- DONEGAN, Rosemary; MARTIN, Anita Shilton; MARTIN, D'arey. **Starting from Nina: the Politics of Learning**. Toronto: The Centre, 1978. 32 min. [OISE/University of Toronto Library, Ontario Historical Education Collection].
- FISCHER, Steven Roger. **A história da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre a educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. The Importance of the Act of Reading. *Journal of Education*, [S. l.], v. 165, n. 1, p. 5-11, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- LOGAN, Robert K. **McLuhan in Reverse: His General Theory of Media (GToM)**. New York: Peter Lang, 2021.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.
- MCLUHAN, Marshall. Aula sem paredes. In: CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall (org.). **Revolução na Comunicação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966. p. 17-20.
- MCLUHAN, Marshall; MCLUHAN, Eric; HUTCHON, Kathryn. **The City as Classroom**. Ontario: Book Society of Canada, 1977.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Disponível em: <https://bit.ly/4fa0WNZ>. Acesso em: 21 jul. 2024.
- NEVITT, Barrington; MCLUHAN, Maurice. **Who was Marshall McLuhan? Exploring a Mosaic of Impressions**. Toronto: Comprehensivist Publications, 1994.

PAIVA, Raquel; SODRÉ, Muniz. A rua e a rede como novas mediações. In: FELIX, Carla; BEDRAN, Laura; SALDANHA, Patrícia (org.). **Mídia e midiaticização do cotidiano: políticas, subjetividades e produção de sentidos no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2022. p. 29-39.

PANORAMA de consumo de livros. **Um estudo sobre o perfil e hábitos de compradores de livros no Brasil**. Brasil: Nielsen BookData/Câmara Brasileira do Livro, v. 1, 2023. Edição Especial. Disponível em: https://cbl.org.br/pesquisas_de_mercado_categoria/panorama-do-consumo-de-livros/. Acesso em: 24 jul. 2024.

POSTMAN, Neil. The Reformed English Curriculum. In: EURICH, Alvin C. (ed.). **High School 1980: The Shape of the Future in American Secondary Education**. New York: Pittman, 1970. p. 160-168.

SANTAELLA, Lucia. Audiovisualidade: acústica/ótica, audição/visão, som/imagem. In: SANTAELLA, Lucia (org.). **Novas formas do audiovisual**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016. p. 208-223.

SOARES, Ismar de Oliveira. EAD como prática educacional: emoção e racionalidade operativa. In: SILVA, Marcos. **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2003. p.1-28.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, e a aplicação**: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. A Educomunicação a serviço dos Planos Estaduais de Educação para os Direitos Humanos. In: MOREIRA, Benedito Dielcio; MATTOS, Aclise (org.). **Educomunicação e Transmídia: um Encontro na Escola dos Media, Ciência em Saberes Populares**. Cuiabá: Editora Sustentável, 2019. p. 15-27.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação e a pedagogia libertadora de Paulo Freire. In: PRATA, Nair; LIM, Fábila (org.). **Comunicação e resistência: práticas de liberdade para a cidadania**. São Paulo: Intercom, 2022. p. 99-121.

STRATE, Lance; BRAGA, Adriana; LEVINSON, Paul. **Introdução à Ecologia das Mídias**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO, 2019.

Um presente para você, leitor!
Ficha de acompanhamento de leitura

CLUBE DE LEITURA AUDIOVISUAL

Título: _____
Autor: _____ Editora: _____
Virou filme ou série?: _____ Gênero: _____
Página: _____

Avaliação ★★★★★★★★

Resumo do Livro:

Citações Preferidas:

Início da leitura: _____ Término da leitura: _____

Um presente para você, leitor!
Ficha de acompanhamento de leitura

CLUBE DE LEITURA AUDIOVISUAL

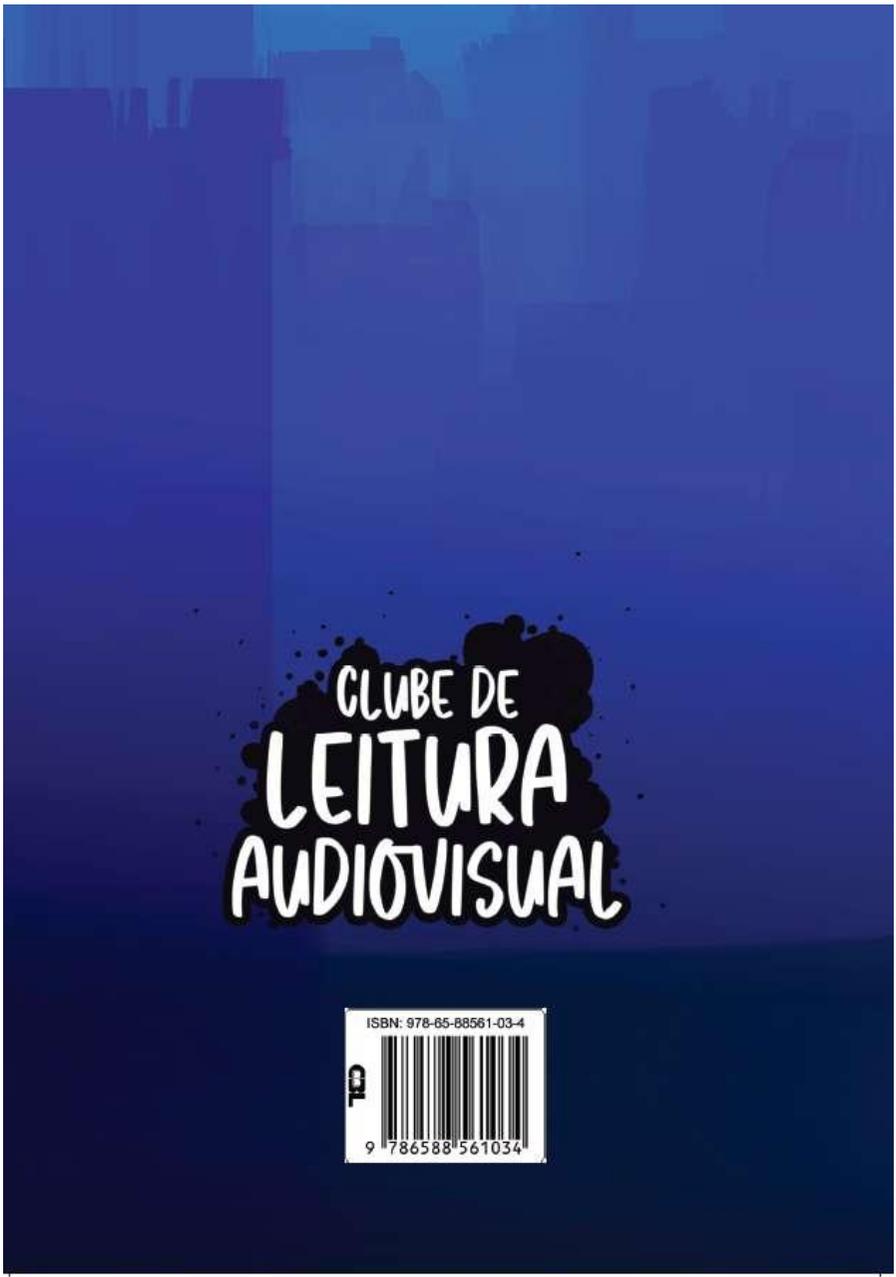
Título: _____
Autor: _____ Editora: _____
Virou filme ou série?: _____ Gênero: _____
Página: _____

Avaliação ★★★★★★★★

Resumo do Livro:

Citações Preferidas:

Início da leitura: _____ Término da leitura: _____



APÊNDICE F – Quadro-síntese de localidades que receberam a cartilha

Instituição	Cidade/Estado	Região/país	Quantidade
Biblioteca Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Juiz de Fora/MG	Sudeste	5
Biblioteca Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	Cataguases/MG	Sudeste	5
Polo Audiovisual da Zona da Mata	Cataguases/MG	Sudeste	2
Biblioteca Municipal Ascânio Lopes	Cataguases/MG	Sudeste	2
Secretaria de Cultura e Turismo	Cataguases/MG	Sudeste	2
Biblioteca Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)	São João del-Rei/MG	Sudeste	2
Biblioteca Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Uberlândia/MG	Sudeste	2
Biblioteca Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Vitória/ES	Sudeste	2
Biblioteca Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Rio de Janeiro/RJ	Sudeste	2
Biblioteca Universidade Federal Fluminense (UFF)	Rio de Janeiro/RJ	Sudeste	2
Biblioteca Universidade de São Paulo (USP)	São Paulo/SP	Sudeste	2
Biblioteca Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Campinas/SP	Sudeste	2
Biblioteca Universidade Federal do Pará (UFPA)	Belém/PA	Norte	2
Biblioteca Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	São Luís/MA	Nordeste	2
Biblioteca Universidade	Recife/PE	Nordeste	2

Federal de Pernambuco (UFPE)			
Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco	Recife/PE	Nordeste	2
Biblioteca Universidade de Brasília (UnB)	Brasília/DF	Centro-Oeste	2
Biblioteca Fiocruz Brasília	Brasília/DF	Centro-Oeste	2
Biblioteca Escolar Comunitária – DF ¹⁵⁷	Brasília/DF	Centro-Oeste	2
Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB)	Brasília/DF	Centro-Oeste	2
Biblioteca Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Campo Grande/MS	Centro-Oeste	2
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Santa Maria/RS	Sul	2
John M. Kelly Library (University of St. Michael's College in the University of Toronto)	Toronto/ON	Canadá	2
Universidad Nacional de Cuyo	Mendoza	Argentina	2

¹⁵⁷ As Bibliotecas Escolares Comunitárias (BECs) são uma iniciativa exclusiva do Distrito Federal. Abertas para a comunidade escolar e para a comunidade em geral, são espaços importantes para a realização de atividades pedagógicas e culturais que aproximam a comunidade da escola. A Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) mantém oito bibliotecas escolares comunitárias, que, além de atender alunos da rede, podem ser usadas pelo público durante todo o dia e à noite em alguns casos. Juntas, têm um acervo de quase 100 mil livros e oferecem uma vasta programação cultural, como exposições, saraus e chás literários. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/biblioteca-escolar-comunitaria-valeria-jardim-celebra-dia-da-mulher-com-programacao-semanal/>

ANEXO A – Documentos do acervo

caution of their good intentions. week, Mrs. Milano received a letter from the borough decision is made, there will be no prosecution. and was taken over by Toronto when the village be-

McLuhan pleads against high-rises

Marshall McLuhan went to City Hall yesterday to protest proposed bylaws that will permit a high-rise development project on a vacant industrial site on Davenport Rd., near his home in Wychwood Park.

He gave the committee on buildings and development a short, sharp lecture on the "terrible trap of bureaucracy" and said:

"The high-rise is a triumph of human engineering, but it is not a neighborhood and it cannot be put in a neighborhood without obliterating it. High-rise creates its own kind of environment, crushing any other."

A hundred fellow ratepayers from the Wychwood Park area cheered McLuhan, director of the University of Toronto's Centre for Culture and Technology and an expert on communications.

But the committee refused to review the bylaw—passed on Sept. 12—and said the ratepayers must take their protest to the Ontario Municipal Board.

The committee has received 54 individual objections to the bylaw—which allows for the building of four 28-storey apartment blocks on the old Union Carbide site—and a petition of 135 signatures protesting the proposed development from the Wychwood Park Ratepayers' Association.

Colin Vaughan, chairman of the protest committee, said the reason ratepayers were protesting after the bylaws had been passed was that they had not received notice to register opposition two months after the laws were passed.

Controller Frederick Beavis was shouted down when he said the disused site could have been used for "something worse" than high-rise apartments.

"It could have been put to use for a pickle factory, a fish packing plant, a leather goods industry," he said. "I think it would be disgraceful to have a fish factory there."

A ratepayer shouted: "Better a fish factory than high-rise apartments."

Vaughan said after the meeting: "The fight will continue."

Star Dec 17/68

Fonte: Library and Archives Canada, Marshall McLuhan Spadina Expressway, n.d., 1968-1971, volume 173, file 26.

ANEXO B – Anotações de McLuhan

For Ed and Culture with the class

PAULO FREIRE

Monday Morning
Feb 6 / 72

A new star has burst upon the educational firmament. The name of Paulo Freire is bandied about by the insiders, those who try to keep ahead of the times. Fordham University recently offered him at \$40 a head in a seminar on 'the Freire method.' But Paulo Freire would reject any idea of being a star.

Sr. Kristin McNamara worked with Paulo Freire. A Sister of Loretto, she presently lives in Kansas City. She tells us that Paulo Freire began his work in Brazil while in the Ministry of Education under the presidency of Joao Goulart. He worked in rural communities in an alphabetization programme. 'Because he was effective in awakening those people to look at their situation and take steps to change it,' she says, 'he was among the first imprisoned by the military at the time of their takeover in 1964. After seven months in jail without charge, he was dismissed and later went into "voluntary" exile in Uruguay. From there he went to Chile, where he worked in the government's adult education project connected with the agrarian reform. Since 1970 he has worked on the permanent staff of the World Council of Churches in Geneva. In that position Paulo is now working in an educational programme for the Third World.'

What follows was written by Leif Duprez for *Utbildningstidningen* in Stockholm, and subsequently translated into English for *Monday Morning* and other journals in the affluent world. Readers will discover that it includes many ideas already familiar in Canadian discussions.

A CERTAIN MR GIDDY in 1867 argued before the British House of Commons against a proposed law on state schools. 'However excellent are the plans to educate the poor working classes,' he said, 'the effect on their morals and happiness would be injurious. We would teach them to belittle their task in life instead of making good agricultural and other workers out of them. Instead of teaching them submission we would be making them into rebels and rioters. We would be enabling them to read perverse books and pamphlets going against Christianity. Within a short while it would be necessary to use armed force against them.'

What Mr. Giddy wanted is that the masses should not be educated to think. According to Paulo Freire, most teaching today is done in the spirit of Mr. Giddy and the result is literacy in name only.

No man can teach another man

THERE IS NO complete culture, he believes. Culture is not acquired by adopting ready-worded lines of thought and instructions already laid down. Illiterates have culture. Their illiteracy is determined by their conditions. But illiteracy is not ignorance. Neither illiteracy nor knowledge are absolute.

Most of the methods now used for teaching reading and writing are directed at adjusting the pupils to prevailing situations. The result is passivity and listlessness on the part of those being taught. And then the suppressors say that the people are passive and indolent.

Paulo Freire's method aims at arousing the people to critical consciousness, to get them to discover for themselves the fact that what they are concerned with in their everyday life is culture. When they have advanced a little bit they can take a look at themselves and their situation more objectively and increase at once their chance to understand.

Perception of human nature

ALL PEDAGOGY is built on a perception of human nature. Anything else is unthinkable, as Freire points out. Man is a being of action and cannot be regarded as either an object or a spectator in the world. The only true pedagogy is the one that does not create conditions



Balaam

FEBRUARY 1972

15

whereby the masses can be manipulated. The pedagogy of the elite-philosophy, on the other hand, is built on suppressing the masses and eliminating their right to exert an influence on their world and their social reality.

By Freire's method pupils and teachers are brought together in an effort to seek the answers to problems, with mutual respect for the opinions of both sides. The teacher coordinates group discussions; the group itself is active.

In search of the right words

FREIRE TAKES UP as an example of the connection between language and consciousness the language of the blacks in the United States. A generation back their expression was fatalistic and servile, in contrast to their present militant and precise use of the language.

The key to the problem is language. Freire and his associates decide about twenty key words for the region where they are working. These words they divide up into syllables which can then be put together to form new words. Even such a small number of words is enough to cover the sound combinations in Portuguese and Spanish. The students then advance on their own from simple one-syllable words to more complicated words. Though they are illiterate they build up their language knowledge themselves.

For Freire it is a matter of course that the words used have a concrete connection to the pupils' social, cultural and political reality. The word *house* leads to a discussion on overcrowding, shortage of housing, exorbitant rents. The word *work* leads to means of subsistence, to cooperation, to unemployment. In country districts in Chile, Freire has used the following words:

house	casa
spade	pala
road	camino
neighbour	vecino
shoe	zapato
school	escuela
ambulance	ambulancia
guitar	guitarra
village	pueblo
trade union	sindicato
comrade	compañero
radio	radio
flour	harina
child	chiquillo
yoke	yugo
work	trabajo
factory	fabrica

The main thing is to get away from the patriarchal way of thinking that is at the bottom of many teaching aids for reading and writing. ABC-books must have a link with the pupils' environment and have a bearing on subjects important for them and use words relevant for them. Using Freire's method the

'No man can liberate another man; no man can liberate himself. Men can liberate each other through joint action.'

'No man can teach another man; no man can teach himself. Men can teach each other through joint action.'

'A mark of the oppressed is that they look down on themselves. This is because they absorb their suppressors' view of them.'

- Paulo Freire in *Conscientia crítica y liberación* ('Critical consciousness and liberation').

pupils build up their own vocabulary. *casa* (see above) = house, *casi* (new form) = almost, *cosa* (new form) = thing, *saco* (new) = sack, *seco* (new) = dry.

Teaching aids

CARDS, PICTURES and drawings are used in the group lessons. Words are written down on cards and then divided into syllables for a closer analysis. Pictures are drawn associated with the words learnt. Conversation is based on the pictures.

Motivation meetings

FREIRE AND HIS helpers put forward a critical vision which they present alongside a magical one. The illiterate man discovers that he already has a culture when he looks at the pictures. To a certain extent he masters his own world, even if he lacks a written language in which to communicate. Freire emphasizes creativity in all individuals. His method has been much used in cultural popular movements on this very account. Popular art in Latin America has more originality than the art of the upper and middle classes, which is imitated from European sources.

Examples of pictures

1/ A farmer about to cut down a tree with an axe. This picture shows the difference between nature and culture. Where does the axe come from? And the tree? By his work man changes his original environment and creates a cultivated one. How is the axe used? Why is the man going to cut down the tree? In this way the teacher asks questions meant to provoke a debate.

2/ A group of people, some of them dancing a Chilean folk dance, a *Cueca*. The students discover that man has a need for artistic expression, besides his basic physical needs. 'Discover' is of course not the right word. They know this, but here they have a chance to

pinpoint this knowledge on a known object. Was the composer of the *cueca* a great composer?

3/ A simple Chilean home and a typical Chilean family: no idyllic middleclass environment here. Many topics can arise. How does one get a house? Are they easy to get? Are good houses available? Are there better houses available in the country than in the towns? Etc., etc.

4/ A factory building with a sign, 'No Jobs'. Even in rural areas people have an idea of what a factory is. Questions discussed are: Where are the clothes made that we are wearing? Where are the tools made that we use? What foodstuffs are made in factories? Why cannot people be self-supporting and make things themselves, as in former times? Why is industrialization necessary? Is it in fact necessary? What sort of industry is suited for Chile? What effect does large-scale industrialization have on the rural areas? Can agriculture and stock-farming be industrialized?

A journalist who had visited a great many of Freire's groups was astounded by the rational analysis and logical formulation he heard from people who had had no other intellectual training than this group activity. The subjects discussed had interested and absorbed them because they had a direct bearing on their everyday lives and because they themselves had obtained the necessary insight.

Coordinator, not teacher

THE LEADER does not teach. He picks out different dimensions in the pictures shown by asking questions. But the students themselves make their own discoveries. The teacher-coordinator tries to make all the group members active in a constant effort to get them to discover the real meaning in conditions previously accepted as given and unchangeable.

The goal is consciousness

CONSCIOUSNESS IS insight into the role man plays in society, insight into the value he has himself. One result of increasing consciousness is a demand to participate in political decisions and the will to build group activity through which agreed aims can be attained.

Everywhere the oppressed lack consciousness about their own situation. And everywhere others lack the insight and ability to put themselves into that situation. And here we have one of the conditions for an effective social mechanism to oppress the masses. Changes must begin with language as a base. Man acquires word, man acquires knowledge and culture, man acquires the ability to criticize his own situation and to exert an influence to change it. This is, finally, a task and a challenge to us all, not only to illiterates. □

ANEXO C – Planejamento de atividades sobre crônica aplicado pela professora

ESCOLA [REDACTED] - CATAGUASES - MG
 LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA
 PROF. [REDACTED]

PLANO DE AULA: NOTÍCIA VIRA CRÔNICA

AULA 1: O QUE É CRÔNICA? O QUE É NOTÍCIA?

QUAL A RELAÇÃO ENTRE CRÔNICA E NOTÍCIA?

- ❖ Discutir com a turma:

O que é crônica?

É um tipo de texto que se destaca por abordar aspectos do cotidiano, ou seja, questões comuns do nosso dia a dia.

Quais as características da crônica? Além da narração de situações banais, ela é caracterizada por: - Textos curtos e de fácil compreensão - Linguagem simples e descontraída - Poucos (ou nenhum) personagens nas histórias - Análise crítica sobre contextos e circunstâncias - Humor crítico, irônico e sarcástico - Linha cronológica estabelecida.

Para que serve uma crônica? Embora as crônicas retratem acontecimentos do dia a dia, elas não têm a finalidade exclusiva de informar. Seu objetivo é, na verdade, provocar uma reflexão sobre o assunto abordado. Os cronistas costumam identificar aspectos que, muitas vezes, passam despercebidos pelo restante da sociedade, mas que merecem observação e análise.

O QUE É UMA NOTÍCIA?

A **notícia** é um gênero textual jornalístico e não literário que está presente em nosso dia a dia, sendo encontrada principalmente nos meios de comunicação.

Trata-se de um **texto informativo** sobre um tema atual ou algum acontecimento real, veiculado pelos principais meios de comunicação: jornais, revistas, meios televisivos, rádio, internet, dentre outros.

As notícias podem ser textos descritivos e narrativos ao mesmo tempo, apresentando tempo, espaço e as personagens envolvidas.

QUEM FOI MOACYR SCLiar?

Porto Alegre (RS), 23/3/1937 – Porto Alegre (RS), 27/2/2011

Moacyr Jaime Scliar foi um escritor brasileiro. Formado em medicina, trabalhou como médico especialista em saúde pública e professor universitário. Sua prolífica obra consiste em contos, romances, ensaios e literatura infantojuvenil. Também ficou conhecido por suas crônicas nos principais jornais do país.

❖ ENTREGAR O LIVRO DE MOACYR SCLiar E LER A CRÔNICA SELECIONADA.

Após lerem a crônica, os alunos deverão responder:

1. Qual fato serviu de inspiração para a produção da crônica?
2. O que provavelmente aconteceu no fato real?
3. Por que o fato de a crônica estar em primeira pessoa é inusitado?
4. Quem parece ser o narrador-personagem?
5. Que elementos do texto comprovam ser uma crônica?
6. Que outras observações gostariam de pontuar?

Projetar a notícia que serviu de inspiração ao autor:

O que aconteceu na notícia que serviu de inspiração para a crônica?

2. Quais elementos da notícia estão presentes na crônica?
3. O cronista usa a ironia para criar o humor na crônica. Em quais passagens do texto podemos perceber essa ironia?
4. Para que o cronista coloca, antes da crônica, um trecho da notícia que lhe serviu de inspiração?
5. O que está sendo tratado na notícia?
6. Em qual época a notícia foi veiculada?
7. A notícia traz informações boas ou ruins?
8. Quais dados/fatos dessa notícia poderiam ser utilizados para criar uma crônica?
9. Qual parte da notícia será utilizada para ser colocada antes da crônica?
10. O que você achou da ideia do autor em transformar uma notícia em crônica?

AULA 2: RODA DE LEITURA

(LEITURA DE ALGUMAS CRÔNICAS DO LIVRO)

AULA 3: VAMOS EXERCITAR!

(APRESENTAR ALGUNS TÍTULOS DE NOTÍCIAS)

Operário se assusta ao flagrar cobra venenosa em privada nos EUA

Caso ocorreu em Hueytown, no estado do Alabama. Cobra era da espécie *Agkistrodon piscivorus* (mocassim d'água).

Homem surpreende avó e tira a barba para celebrar aniversário de 100 anos

Scott Cleveland contou que avó nunca gostou de sua barba. Após 4 anos, americano cumpriu promessa e filmou o processo.

Casal se tranca em quarto e chama a polícia após ataque de gata nos EUA

Teresa Gregory e o marido fugiram de bichano na Flórida. 'Ela nos encurralou no quarto', contou a americana à polícia.

Americano encontra rato em lanche de restaurante 'nota 10' em limpeza

Colegas da vítima postaram fotos do roedor dentro do lanche. Estabelecimento em Nova York tem nota máxima em inspeção de saúde.

Carro estacionado de ponta cabeça chama atenção na França

Veículo foi colocado em rua na cidade de Nantes. Brincadeira faz parte de festival de arte.

Com anzol, pescador americano fisga tubarão de quase 4 metros e 367 kg

Ryan Spring lutou contra o tubarão por mais de oito horas. Ele pescou o predador na costa do estado americano do Texas.

Dupla tenta contrabandear drogas escondidas em peixes congelados

Polícia australiana achou 88 kg de heroína e 21 kg de metanfetamina. Dois homens tentaram contrabandear droga de Kuala Lumpur para Sydney.

Motorista confunde freio com acelerador e para carro em piscina

Acidente aconteceu no estado de Nova Jérsei. Motorista e passageira de 79 anos não ficaram feridos.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/planeta-bizarro/index.html>>. Acesso em: 15 set. 2014.

AULA 4: NOTÍCIA VIRA CRÔNICA

Após terem percebido como se dá a relação entre as notícias de jornal e as crônicas produzidas por Moacyr Scliar, os alunos deverão redigir crônicas a partir de manchetes ou notícias de jornal.

Os alunos deverão:

1. Selecionar e copiar (ou recortar) parte de uma das notícias encontradas.
2. Dar um título sugestivo à crônica.

3. Copiar o trecho selecionado (da notícia de jornal) abaixo do título, citando de onde a informação foi retirada.
4. Redigir a crônica, deixando um espaço (uma linha) entre o trecho e o começo do texto ficcional (crônica).
5. Revisão (a revisão será feita em sala de aula).
6. Os alunos deverão ler as crônicas produzidas para os colegas.

ANEXO D – Mapa de Ação SIGAE

Objetivo estratégico: Preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para a convivência em diversos âmbitos na sociedade, alinhado ao seu projeto de vida.
Problema: Vivemos transformações nas organizações e nos sistemas sociais que impactam a forma de perceber e fazer parte da sociedade. Diante disso, a educação não pode estar alheia a essas transformações, pois está estreitamente ligada às relações que os indivíduos estabelecem com o “eu” e com as realidades nas quais participam.
Nome da ação: Websérie literária
Descrição da ação: Dando continuidade às atividades desenvolvidas durante o ano de 2023, este projeto tem como objetivo a produção de episódios de uma websérie produzida pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio. Essas produções audiovisuais têm o propósito de divulgar e incentivar outros estudantes a participarem, no segundo semestre de 2024, do projeto de “Clube de Leitura Audiovisual”, iniciado no ano passado e que tem relação com a pesquisa de doutorado em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Vanessa Martins. Além disso, o projeto das webséries tem como objetivo instigar o gosto pela leitura literária. Os estudantes terão a oportunidade de participar de oficinas sobre a criação de narrativas audiovisuais, oferecidas pelos alunos do curso de graduação em “Tecnologia em Cinema e Animação”, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Entre as temáticas das oficinas, estão os seguintes pontos: 1) introdução a narrativas audiovisuais; 2) criação de roteiro; 3) técnicas de animação em rotoscopia; 4) edição de vídeo em <i>software</i> gratuito. O conteúdo dos episódios da websérie possui ligação com as narrativas literárias lidas em 2023. A saber: “Os Contos de Beedle, o Bardo”, de J.K. Rowling; Os sete livros de romance de “Harry Potter”, de J.K. Rowling; O romance “O menino no espelho”, de Fernando Sabino; conto “O enfermeiro”, de Machado de Assis.
Categoria da ação: Gestão Pedagógica
Público-alvo: Estudantes do Ensino Médio
Responsável: [REDACTED], [REDACTED], Vanessa Coutinho Martins (pesquisadora da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF)
Produto: Clube de leitura audiovisual, produção de roteiros, episódios da websérie literária e produção de crônicas a partir de notícias de jornal.
Resultado esperado: <ul style="list-style-type: none"> ● Aprofundamento amplo e reflexivo sobre as competências e habilidades comuns exigidas pelas novas configurações e novos modelos de relação de trabalho, bem como a produção criativa e o incentivo ao protagonismo dos jovens estudantes; ● Engajamento e compreensão dos contextos transversais do mundo do trabalho e contextos tecnológicos; ● Habilidades para a convivência em diversos âmbitos sociais.
Data de início da ação: 02/05/24 Data de término da ação: 31/05/24

Tarefa	Responsável	Data de início	Data de término
Oficina “Introdução às narrativas audiovisuais”;	██████, ██████, Vanessa, alunos da UEMG	02/05/24	02/05/24
Oficina “Criação de um roteiro”	██████, ██████, Vanessa, alunos da UEMG	07/05/24	07/05/24
Oficina “Linguagem audiovisual: planos, cenas, enquadramentos e ângulos”	██████, ██████, Vanessa, alunos da UEMG	09/05/24	09/05/24
Oficina “Técnicas de animação em rotoscopia”	██████, ██████, Vanessa, alunos da UEMG	09/05/24	09/05/24
Oficina “Noções básicas de edição de vídeo”	██████, ██████, Vanessa, alunos da UEMG	07/05/24	07/05/24
Episódios websérie literária	Estudantes do ensino médio, alunos da UEMG	14/05/24	31/05/24