



**EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: MEDIAÇÃO EM UMA ESCOLA
FEDERAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA**
**SOCIOENVIRONMENTAL EDUCOMMUNICATION: MEDIATION IN A
FEDERAL SCHOOL OF BASIC EDUCATION**

Ismar de Oliveira Soares¹

Universidade de São Paulo (USP) SP

Valquíria Carnaúba de Olivo²

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) SP

Resumo

Este *paper* traz algumas reflexões sobre uma oportunidade de mediação educacional, na interceptação de discursos midiáticos, em uma dinâmica realizada com estudantes de 6 a 10 anos no escopo do projeto de extensão Rádio Paulistinha. Por meio da observação participante, foi possível verificar que essas crianças, expostas a notícias sensacionalistas sobre a tragédia ocorrida no Rio Grande do Sul em maio de 2024, não associaram os fatos às mudanças climáticas. A partir do caso, reflete-se sobre a educação midiática como estratégia formativa para a construção do pensamento crítico no âmbito da educação socioambiental.

Palavras-chave

Educomunicação, Educação Midiática, Educação Ambiental.

Abstract

This paper brings some reflections on an opportunity for educational mediation, in the interception of media discourses, in a dynamic carried out with students aged 6 to 10 within the scope of the Rádio Paulistinha extension project. Through participant observation, it was possible to verify that these children, exposed to sensationalist news about the tragedy that occurred in Rio Grande do Sul in May 2024, did not associate the facts with climate change. Based on the case, we reflect on media education as a training strategy for the construction of critical thinking within the scope of socio-environmental education.

¹ Filósofo, geógrafo, historiador, jornalista, doutor em Comunicação e, pesquisador brasileiro do campo da Educação na América Latina. Um dos fundadores do curso de Licenciatura em Educação da Universidade de São Paulo (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3547-4789>.

² Jornalista e servidora federal na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Coordena a revista Entreteses e integra o projeto de extensão Rádio Paulistinha. Integra a ABPEducom (Associação dos Pesquisadores e Profissionais em Educação). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0235-485X>.



Keywords

Educommunication. Media Education, Environmental. Educommunication,

1. INTRODUÇÃO

No contexto da Educomunicação, o desenvolvimento da cidadania é um desafio constante na prática pedagógica em escolas de educação básica. Legalmente, o estímulo à leitura crítica do mundo, nas instituições de ensino brasileiras, é pautado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No município de São Paulo, ainda, conta-se com a Lei Educom. Contudo, as normas apenas formalizam um movimento mais amplo e antigo, cujas ideias centrais se assentam no pensamento progressista de Paulo Freire.

Freire defendeu que é possível construir uma relação direta entre educação e cidadania a partir da experiência pedagógica aberta à participação social, tecendo assim o conceito de educação dialógica (1971). Já o argentino Mario Kaplún, posteriormente, cravou o conceito e o papel do Educomunicador, ao aplicar as ideias freirianas a produções radialísticas experimentais com estudantes do ensino básico (1998). Ambos teóricos representam uma reação que ocorre na América Latina, desde meados da década de 1970, à crescente influência dos meios de comunicação, contestando a invasão cultural dos produtos do Hemisfério Norte (Soares, 2014: 19).

Nesse contexto, surgem os projetos de educação para a comunicação e de leitura crítica dos meios, culminando anos depois na criação e identificação da interface entre os campos da Educação e da Comunicação - que o Núcleo de Educação e Comunicação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) viria a sistematizar como Educomunicação (Soares, 1999: 24).

Como a criação de um campo demanda novos estudos, surgem questionamentos sobre os caminhos possíveis para a implantação de iniciativas que viabilizem a educação midiática, com a finalidade de “aumentar o acesso à informação e ao conhecimento, intensificar a liberdade de expressão e melhorar a qualidade da educação” (Grizzle et al, 2016: 8). Embora a preocupação com a influência da mídia na formação dos jovens seja uma preocupação que remonta há décadas, as reflexões levantadas são cada vez mais pertinentes, já que a presença das mídias, ainda que em plataformas alternativas, ainda é



gigante na vida dos jovens, evidenciando a necessidade de estarem preparados para absorver criticamente os conteúdos aos quais são expostos.

Considerando esse contexto e os impactos concretos na vida desses jovens, o presente trabalho analisa como a linguagem sensacionalista da imprensa pôde ser interceptada por profissionais de educação do Núcleo de Educação Infantil Paulistinha, escola de educação básica vinculada à Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), entre crianças participantes do projeto de extensão Rádio Paulistinha, em vigência desde 2022.

Durante a gravação de um *podcast*, 15 crianças sugeriram abordar as enchentes que acometeram o Rio Grande do Sul, em maio de 2024. Porém, ao longo da produção, a maioria reproduziu discursos e descreveu imagens da tragédia, levando à constatação de que tiveram contato com os fatos por meio da televisão. Contudo, nenhuma delas associou o evento às mudanças climáticas, mas a fatos diversos, como experiências pessoais (medo de tempestades) e cotidianas (visão de bueiros entupidos de lixo), confirmando que sua percepção do assunto se deu no campo emocional, sendo necessária a mediação escolar para interpretação crítica dos fatos.

A escola decidiu então realizar uma nova dinâmica com os estudantes do período complementar da manhã, na semana seguinte, pautada na leitura de cartas disparadoras de reflexões inspiradas no mapa da empatia e na aprendizagem baseada em problemas (PBL), uma metodologia ativa de ensino. Durante a atividade, as crianças foram separadas em quatro grupos representando a imprensa, governo, sociedade e indústrias, a fim de debaterem entre si os interesses de cada uma dessas instâncias no contexto das mudanças climáticas. Ao final, gravaram o programa e expuseram suas visões sobre o agir ético dessas instâncias.

2. PROJETO DE EXTENSÃO

Em 2022, a gestão do Núcleo de Educação Infantil (NEI Paulistinha), escola de ensino básico da Unifesp, convidou o Departamento de Comunicação Institucional (DCI/Unifesp) para uma parceria com a escola, a fim de viabilizar um projeto de extensão que tivesse como foco criar uma rádio escolar. O projeto entrou em vigência no dia 6 de junho de 2023, prevendo o atendimento de aproximadamente 300 crianças do ensino fundamental do 1º ao 5º ano (6 a 11 anos de idade). Seu escopo incluiu a criação de uma



estrutura física para a produção da rádio escolar - a ser denominada Rádio Paulistinha, a aplicação de oficinas de conteúdos básicos com crianças do fundamental, como técnicas de produção do espelho de rádio, e a produção de programas radiofônicos a partir de projetos específicos.

A rádio foi montada após a doação de valores simbólicos, pelas famílias, para a compra dos equipamentos considerados básicos para a estrutura: dois fones de ouvido circumaurais, quatro microfones dinâmicos com impedância nominal 600 ohms, equipados com os respectivos cabos TS P10 Mono - XLR Fêmea Profissional, adaptáveis Gravador de Áudio Digital DR-70D com quatro canais - TASCAM, doado pela Unifesp ao projeto - e uma caixa de som para transmissão dos programas aos estudantes.

Para 2024, foi elaborado um projeto denominado Lanche Filosófico, a ser desenvolvido com crianças dos contraturnos (períodos complementares) da manhã e da tarde. O programa consiste em podcasts em que as crianças abordam temas de interesse da sociedade contemporânea (meio ambiente, inteligência artificial, concentração de renda) à luz dos métodos de reflexão da filosofia, como a dialética (Platão), dedução/indução (Aristóteles) e a hermenêutica (Hermes). A condução das atividades é mediada pedagogicamente pelo professor de Filosofia da escola. Já meu papel, enquanto comunicadora, é o de iniciar a conversa, valendo-me dos chamados ganchos jornalísticos, realizar o planejamento editorial e a edição dos programas.

A escolha dos temas é decidida sempre em conjunto com as crianças a partir da estratégia do gancho jornalístico. Trata-se de uma ferramenta de noticiabilidade bastante utilizada na produção de conteúdos jornalísticos³, que são incentivadas a refletir sobre questões referentes aos temas abordados, pesquisar sobre tais assuntos em casa, seja em livros, sites de notícias e redes sociais, e a propor soluções aos problemas identificados. Uma das gravações, ocorrida em 27 de maio de 2024, do programa Lanche Filosófico, girou em torno das mudanças climáticas, tema trazido pelas crianças duas semanas antes,

³ Justificando a retomada de um determinado tema para que seja abordado sob uma nova ótica. Vários manuais de redação concentram definições de gancho jornalístico. Um deles diz que trata-se de uma “informação que pode gerar uma notícia ou reportagem. Não deve ser confundido com suíte, que é o desdobramento de um mesmo assunto. Gancho é o que puxa o assunto para a atualidade” (Jorge, 2008, p.225).



ao compartilharem suas impressões acerca das chuvas que provocaram uma tragédia climática em diversos municípios do Rio Grande do Sul.

3. DO GANCHO AO MAPA DA EMPATIA

No dia 20 de maio, reuniram-se 15 crianças, de 6 a 10 anos, do período complementar da manhã do NEI Paulistinha, o professor de Filosofia da escola e eu enquanto representante do DCI/Unifesp, a fim de conduzirmos a gravação do segundo episódio do programa Lanche Filosófico. Abrimos para as crianças discorrerem livremente sobre o assunto que os inquietava mais naquele momento com a pergunta “sobre o que vocês querem falar?”. Mais da metade respondeu “sobre o Rio Grande do Sul”. Outras gostariam que fosse retomado o tema do primeiro programa, Inteligência Artificial, e o restantes gostaria de gravar sobre padrões de beleza, tema sugerido no começo do mês às duas turmas. Entre as falas proferidas pelas crianças, quando questionadas sobre o motivo pelo qual aquele tema as inquietava naquele momento, destacam-se as seguintes:

O ruim da água poluída que está no Rio Grande do Sul é que o xixi dos ratos pode causar leptospirose, está tenho uma epidemia. E também tá tendo água parada, que pode causar dengue (Thiago, 9 anos, aluno do 4 ano do ensino fundamental, São Paulo/SP, Brasil, 2024).

Vão vir muitos surtos de dengue no Rio Grande do Sul. Agora também vai vir uma frente fria, pode estar chovendo mais. Se parar de chover e vir vento frio, pode congelar a água e ficar pior (Henrique, 9 anos, aluno do 4 ano do ensino fundamental, São Paulo/SP, Brasil, 2024).

Eu fiquei chocada naquela hora lá que falaram na reportagem que o homem foi resgatar três crianças. Delas, uma pequena falou ‘pega minha boneca lá?’. Quando foi ver, era um bebê morto. (Lívia, 10 anos, aluna do 5 ano do ensino fundamental, São Paulo/SP, Brasil, 2024).

Como aquela água conseguiu subir daquele jeito, é por causa que se conectou com o rio. Aí estão se abrigando numa ponte que tem lá. (Michele, 10 anos, aluna do 5 ano do ensino fundamental, São Paulo/SP, Brasil, 2024).

Além disso, naquela cidade não tem tanto bueiro. Se fosse em São Paulo, não ia prejudicar tanto. Aqui tem muito bueiro, só que a maioria está entupido, cheios de lixo (Leandro, 9 anos, aluno do 4 ano do ensino fundamental, São Paulo/SP, Brasil, 2024).

Eu vi no jornal também que estão resgatando cavalos que estão até o pescoço cheio da água. E gatinhos e cachorros... (Mariana, 8 anos, aluna do 3 ano do ensino fundamental, São Paulo/SP, Brasil, 2024)⁴.

⁴ Os nomes das crianças foram trocados para preservação de suas identidades.



A análise dessas falas leva à constatação de que as crianças tiveram acesso a imagens feitas nos locais acometidos pelas chuvas, e várias falas evidenciam que esse contato se deu, em grande parte, ao assistirem reportagens na televisão. Corroborando com essa dedução algumas expressões como “eu vi no jornal também que estão resgatando cavalos” e “fiquei chocado naquela hora lá que falaram na reportagem”.

O segundo ponto de atenção é o fato de as crianças demonstrarem angústia pelo que viram, o que indica terem se conectado a imagens impactantes e que despertaram seus medos e aflições. Essas reações são decorrentes do contato com a linguagem sensacionalista, viés editorial na mídia em massa em que as notícias são contadas de maneira exagerada para impactar e mobilizar a audiência. Um dos impactos dessa linguagem é a supressão do senso crítico sobre o assunto abordado, trazendo à tona, no lugar, emoções, como lembra Bourdieu

Pero la diferencia entre la “prensa sensacionalista” y la “prensa informativa” reproduce en definitiva la oposición entre los que hacen política en actos, palabras o pensamiento, y los que la reciben, entre la opinión actuante y la opinión sobre la que se actúa. Y no es una casualidad que la oposición entre los dos tipos de prensa recuerde, bajo la figura de la antítesis del entendimiento y de la sensibilidad, de la reflexión y de la sensación, que está en el centro de la representación dominante de la relación entre dominantes y dominados. (Bourdieu, 1998: 498).⁵

A audiência de que tratamos aqui são crianças em formação, cujo contato com a cultura contribui para a construção de sua visão de mundo por meio de um processo de internalização de atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos (Kohl, Vigotsky, 1984: 65). Para Vigotsky, na transformação da criança em um ser social, os signos são reconstruídos a partir de discursos internos (egocêntricos) e externos, formando as bases da fala interior e dos processos psicológicos. Esses signos aos quais

⁵ Mas a diferença entre a “imprensa tablóide” e a “imprensa informativa” reproduz, em última análise, a oposição entre aqueles que fazem política em ações, palavras ou pensamentos, e aqueles que a recebem, entre a opinião atuante e a opinião sobre a qual ela é posta em prática. E não é por acaso que a oposição entre os dois tipos de imprensa evoca, sob a figura da antítese da compreensão e da sensibilidade, da reflexão e da sensação, que está no centro da representação dominante da relação entre dominantes e dominados. (Bourdieu, 1998: 498).



essas crianças foram expostas, porém, são os que compõem a linguagem sensacionalista, construída justamente para envolver emocionalmente a audiência, apelando para a empatia do espectador ao expor fatos que apelam ao inconsciente dos espectadores.

Se na linguagem dos signos ele se separa da emoção, na linguagem dos clichês ele se funde com ela, se entrega a ela. O que distingue essa fusão dos sentimentos reais, das emoções verdadeiras, é seu caráter de clichê, que significa que as tristezas, as dores, as lágrimas relembram inconscientemente ao telespectador momentos emocionalmente fortes de sua vida. (Marcondes Filho, 1988, apud Angrimani, 1995:37-38)

Cientes do contexto, abrimos os microfones para que falassem livremente sobre o assunto. Porém, por quase uma hora, as crianças apenas reproduziram histórias pessoais relacionadas às notícias sensacionalistas a que tiveram acesso. O olhar crítico que permitiria conectar aqueles eventos climáticos extremos com as mudanças climáticas inexistiu durante toda a conversa.

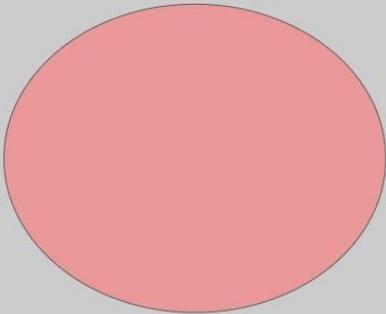
4. DINÂMICA COM PODCAST

Motivados pelo entendimento de que a primeira gravação pouco contribuiu para trazer à tona o olhar crítico das crianças frente às mudanças climáticas, concluímos que era pertinente a mediação escolar nesse processo de absorção das mensagens midiáticas⁶. Por isso, no dia 28 de maio, as crianças do complementar da manhã foram submetidas a uma dinâmica que consistia no sorteio de crianças para compor os quatro grupos de trabalho, depois sorteio de quem representaria cada um dos atores sociais, e distribuição das fichas impressas para que as crianças escrevessem respondendo às perguntas, ou desenhassem, ou debatessem as questões com os colegas. Com esse grupo, as fichas foram elaboradas com a seguinte diagramação e listagem de perguntas.

⁶O teórico paraguaio Martín Barbero contesta a Escola de Frankfurt exaltando, em sua obra *Dos Meios às Mediações*, a função mediadora da cultura das comunicações de massa antes desprezada pelos frankfurtianos.



Imagem 1: Modelo de carta disparadora de reflexão distribuída aos estudantes do período complementar da manhã.⁷

	QUEM SOU EU
	QUAL MINHA FUNÇÃO
Nome: Fale quem é você neste lugar que você ocupa agora: (imprensa/governo/sociedade/indústria)	O QUE TENHO A VER COM AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS
	O QUE POSSO FAZER PARA RESOLVER ESSE PROBLEMA

Fonte: Autores (2024)

Foram reservados 30 minutos para as crianças expressarem, da maneira mais adequada ao seu nível de alfabetização e letramento, as próprias considerações sobre os aspectos descritos nas fichas. Em revezamento, eu e o professor de filosofia circulamos pelos grupos a fim de sanar quaisquer dúvidas e orientar as reflexões, como interpretação das frases e entendimento sobre o que desempenha cada uma dessas instâncias. Após esse tempo, um microfone foi colocado à disposição para cada um dos grupos, e a gravação do programa foi iniciada. Cada grupo foi convidado a falar o que tinha escrito ou refletido, sobre o seu papel enquanto imprensa, governo, sociedade ou indústrias poluentes, respeitando o momento de fala de cada um. Embora todos tivessem escrito algo, porém, poucos se propuseram a expressar suas reflexões. Algumas das respostas foram as seguintes.

⁷ Na dinâmica realizada no dia 28 de maio de 2024, as crianças foram convidadas a refletir sobre as mudanças climáticas, no contexto da tragédia que acometeu o Rio Grande Sul, por meio de fichas pensadas sob a perspectiva da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), metodologia ativa de ensino que utiliza problemas reais para estimular o pensamento crítico e a capacidade de resolvê-los.



Imagem 2: algumas das respostas à dinâmica proposta com as fichas disparadoras de reflexão.⁸

	Quem sou eu	Qual minha função	O que tenho a ver com as mudanças climáticas	O que eu posso fazer para resolver esse problema
Imprensa	Repórter	"Fala notícias e investiga" (sic)	"Com as notícias"	"Ajudar e doar"
Sociedade	Brasileiro	"Procurar comida, água potável, ajuda, e criticar o governo"	"Pouca coisa, pois não sou eu dono de fábrica"	"Críticas potencializadas ao governo, fábricas que poluem, e procurar algo que traga a solução".
Governo	Governo	"Eu faço leis para melhorar a sociedade".	"Ele não está doando o que deveria doar"	"Fazer leis que não tenham poluição"
Indústria	Dono de uma indústria	"Tenho interesse em fazer produtos novos"	"A poluição"	"Em vez de jogar os produtos no lixo, devemos reciclar"

Fonte: Autores (2024)

Após a exposição de suas respostas, as crianças foram incentivadas a apontar os problemas das ações de cada um desses atores. Dessa forma, o grupo que representava a sociedade expôs acusações contra os problemas causados pelos industriais, como a poluição do ar. Estas, por sua vez, fizeram a sua defesa afirmando que a sociedade precisava das indústrias para consumir os produtos fabricados, indicando, porém, que poderiam reciclar os resíduos a fim de diminuir o descarte na natureza.

O governo, por outro lado, apontou que a sociedade não se preocupava com o descarte correto de lixo, afirmando que muitos jogam lixo no chão. Em defesa, a sociedade afirmou que o governo precisava fazer mais bueiros e legislar para que façam mais doações às famílias atingidas pelos desastres naturais. A imprensa, contudo, não foi questionada sobre seu poder de influência nesse contexto, tampouco se pronunciou em defesa de qualquer parte, evidenciando ser necessário compreender melhor o poder da mídia no diálogo da sociedade de modo geral.

5. DISCUSSÃO

⁸ Algumas das respostas à dinâmica proposta, escritas à mão pelos estudantes nas fichas distribuídas aos grupos. Cada um dos quatro grupos poderia preencher mais de uma ficha, desde que fosse realizado o debate, entre seus integrantes, antes da gravação do podcast.



A experiência relatada, ocorrida no NEI-Paulistinha, suscita alguns apontamentos importantes. O primeiro deles é a pertinência da inserção de tópicos sobre linguagem da imprensa e da publicidade, no currículo formal das escolas brasileiras, logo nos primeiros anos do ensino fundamental. A BNCC apresenta conceitos de educação midiática a partir do 6º ano, por meio de habilidades diluídas entre os anos escolares e as disciplinas até o fim do ensino médio. Contudo, a dinâmica na escola federal de educação básica da Unifesp revelou que o contato das crianças com a televisão é precoce, já que faz parte do cotidiano de muitas delas - principalmente após a pandemia⁹. Há vários estudos que evidenciam esse ponto, muitas vezes associado à carga de trabalho das famílias.

O fato de os estudantes não associarem a tragédia no Rio Grande do Sul às mudanças climáticas poderia ser considerada um evento isolado, mas o levantamento da *The Climate Crisis is a Child Rights Crisis* (2023) revela que não. De acordo com essa pesquisa da Unicef (2023), a maioria das crianças e dos adolescentes oriundos dos países analisados já ouviu falar de mudanças climáticas, mas apenas metade compreende o que são. O documento evidencia que os sistemas educacionais devem fornecer ferramentas para que esses jovens possam contextualizar corretamente os desastres e se prepararem para responder a cada um deles.

Há décadas, intrigada com o papel das mídias de massa em diferentes culturas e a capacidade da população em compreender as mensagens difundidas, a Unesco movimenta-se para que a educação midiática se transforme em um campo de ação educativa de âmbito internacional. Em 1982, chancela a Declaração de Grünwald, com o apoio de 19 países (incluindo o Brasil), primeiro documento a reconhecer a necessidade de sistemas políticos e educacionais promoverem a compreensão crítica dos cidadãos em relação aos fenômenos da comunicação (ibidem, p. 218). Mais para frente, no livro *Media Education* (1984), a entidade sinaliza a importância de considerar a educação para as mídias uma disciplina específica e autônoma nas escolas (Sene, 2021: 19).

⁹O estudo “Passos e Descompassos da Primeira Infância”, realizado em 2021, mostrou que nove entre dez crianças brasileiras de 2 a 5 anos já assistem televisão.



Embora a Unesco tenha revigorado esse programa, a partir de 2010, uma das recomendações permanece pendente no sistema educacional brasileiro¹⁰. A BNCC, editada em 2017, ainda coloca a educação midiática diluída em várias disciplinas, a serem trabalhadas ao longo do ensino fundamental e médio¹¹. A habilidade EF04HI08 elencada no documento, por exemplo, trata da identificação das transformações ocorridas nos meios de comunicação e a discussão de seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. Já a habilidade EF15LP01 consiste em “identificar a função social de textos que circulam (...) nas mídias impressa, de massa e digital” (ibidem: 95). Para Fantin (2020), esse espaço ainda é pequeno.

Identificar o *modus operandi* da mídia (imprensa e publicidade) requer um aprofundamento maior do que o proporcionado pelo breve contato das crianças com conteúdos pontuais presentes nos livros didáticos, que têm mais relação com técnicas de redação jornalística do que com uma abordagem social dos discursos midiáticos. Compreender como é produzido um texto não é o suficiente para se proteger do espetáculo proporcionado pela televisão, “que estabelece a impossibilidade de agir e o sentimento de irrealidade resultante” (Levy, 1999: 224).

Há décadas, diversos educadores apostam na inserção de estudantes no fazer jornalístico como um caminho frutífero para a ampliação do entendimento sobre o que move a mídia. E, mesmo que restritos a projetos de extensão, esses movimentos são grandes oportunidades de corroborar o pensamento de Freire, quando afirmou que é no ato de pensar compartilhado que acontece a verdadeira reflexão (1983). É quando se rompe, ainda que temporariamente, o modelo de educação vertical, abrindo o verdadeiro caminho para a construção de uma educação “problematizadora” - como o educador antecipou, em 1971.

O que a Rádio Paulistinha se propõe assemelha-se muito ao modelo de comunicação participativa do cassete-fórum, ao estimular a liberdade de expressão para que as crianças expressem suas questões e debatam entre si (Kaplún, 1998: 69). Hoje,

¹⁰ A partir de 2010, a Unesco revigora o programa de educação midiática da Unesco, criando o termo *media and information literacy* (MIL).

¹¹ A norma prevê dez competências a serem atingidas até o final do ensino básico - pensamento crítico, científico e criativo, conhecimento, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e, responsabilidade e cidadania.



porém, temos à disposição uma infinidade de aparatos tecnológicos, com as fitas cassete dando lugar aos microfones dinâmicos, mesas de gravação de som, celulares e plataformas de *podcast* com links compartilháveis.

Durante a dinâmica proposta às crianças, o debate que compraram provocou nelas outros questionamentos não feitos na primeira tentativa de gravação, em 20 de maio. Os antagonismos de interesses representaram em si mesmos a alma da educação questionadora. É o conflito a mola propulsora da busca por soluções, posto que sem crise, dificilmente há crescimento (Kaplún, 2010: 52), assim como também o é que o pressuposto da ação-reflexão-ação pautado na dialogicidade permeou todo esse processo. O resultado foi a criação de uma situação, dentro do espaço social da escola, onde as crianças foram provocadas a questionar e arriscar soluções para problemas ditos globais da atualidade.

É importante destacar, porém, que estimular esse olhar entre crianças não deveria inseri-las em um lugar de descolamento dos grupos a que pertencem, ao destoar em linguagem e visão de mundo dos indivíduos (adultos ou não) com os quais interagem cotidianamente na escola e na vida social¹². Lembremos que os espaços de socialização das crianças são cada vez mais escassos na medida em que o território das cidades é urbanizado mais densamente. Hoje, mais do que nunca, professores, colegas, amigos, e familiares representam os primeiros modelos de sociedade de suas vidas e os principais espaços de socialização disponíveis a elas.

Quando falamos que a educação deve estar conectada com o mundo dos jovens (Oliveira, 2011: 8), a compreensão do aspecto psicológico é um elo importante na atividade educacional entre crianças. Exige a busca de outros caminhos, como os campos da sociologia da infância e do socioconstrutivismo. Um reconhece as crianças como atores participantes de suas socializações na medida em que interpretam o mundo e as relações a partir das interações com as pessoas mais próximas. O outro campo evidencia o desenvolvimento cognitivo condicionado aos efeitos da linguagem, da interação social e da cultura.

A linguagem pode ser colocada como fio condutor dessa construção cultural,

¹²A BNCC enfatiza a importância do sentimento de pertencer a um grupo, além de respeitar e valorizar as diferenças culturais.



cognitiva e social, já que tudo comunica. As teias são construídas com os grupos de crianças, mas também de adolescentes e adultos, desde o início da vida, pelos símbolos verbais e não-verbais, contribuindo para a formação do discurso interno complexo o suficiente para que pensem não somente no problema como um fato à parte de seu mundo, mas como uma questão que ela tem poder de modificar (Corsaro *apud* Vigotsky, 2011: 28). Mas como ocorrem essas relações se não pela comunicação? Segundo Bordenave (2006:55), “se tudo na vida pode ser decodificado como signo (...), então a própria cultura pode ser considerada como um vasto sistema de códigos de comunicação”.

Se é pela linguagem que se aproximam mundos, é por meio dela que pode acontecer a mediação escolar na ponderação dos discursos midiáticos (Dantas, 2008:25). Existe um entendimento atual sobre a teoria das mediações relacionada à sua aplicabilidade ao contexto da formação enquanto processo de mediação. Sendo a educação midiática parte do processo formativo na educação formal, é plausível entender a mediação, nesse contexto, como a ponte que a escola representa entre os meios de comunicação de massa (emissores) e as crianças (receptores), no sentido de criação de novos sentidos (Fantin, 2020: 8).

É por meio das intervenções educacionais, afinal, que a assimilação dos conteúdos midiáticos pode acontecer, pelas crianças, de modo a favorecer o avanço de seu aprendizado, processo a que Vygotsky denomina zona de desenvolvimento proximal. Contudo, sob influência dos estudos de Piaget sobre o instinto social infantil, o educador russo pontua que “quando o desejo de trabalhar com outras pessoas se manifesta aos 7 ou 8 anos, o discurso egocêntrico diminui”, o que pode indicar que, a partir desta faixa etária, torna-se oportuno pensar em projetos e atividades de educação midiática.

O outro ponto que precisa ser considerado nessa discussão é o papel da educação midiática para a ampliação de consciência socioambiental de crianças, no espaço escolar, implicando no entendimento das causas e consequências das mudanças climáticas¹³. Há anos, as discussões sobre meio ambiente inseriram-se no contexto da ecologia e costumavam figurar, nos livros didáticos de disciplinas específicas, como Ciências, Química, Biologia, Geografia e/ou Ciências Naturais e da Terra. Segundo Gomes, Selles

¹³Beatriz Truffi Alves e Claudemir Edson Viana (2021: 108) apontam uma recente aproximação entre os campos da Educomunicação e da Educação Ambiental, que deve ser mais explorada na práxis educacional.



e Lopes (2013), a abordagem integrada da ecologia voltada para questões sociais resumia-se a poucos livros didáticos.

A perspectiva socioambiental das mudanças climáticas é mais recente, apontando para a relação entre os processos sociais e o meio ambiente. Foi a governança mundial das mudanças climáticas que forçou o reconhecimento da era Antropoceno, termo adotado para designar uma nova era geológica marcada pelo impacto humano na Terra ou, como prefere dizer Latour (2020:270), “reação multifacetada da Terra às nossas empresas”. Jason Moore prefere denominar essa era de Capitaloceno, com o intuito de expressar com mais exatidão o caráter social e econômico das mudanças climáticas (2022:13), uma perspectiva mais adequada quando falamos de educomunicação socioambiental.

É urgente que projetos com esse enfoque cavem mais espaços no ambiente escolar, devido ao potencial de elevar a educação cidadã para outro patamar: o da cidadania planetária (Boff, 2019). A crise climática exige das escolas a abordagem de novos conceitos, como este e o da ecopedagogia, aplicados à leitura crítica dos meios - que tendem a cada vez mais cobrir tragédias relacionadas às mudanças climáticas. É preciso que, desde cedo, os jovens compreendam como as esferas sociais podem agir nesse problema. Ainda é na escola, e o é mais do que nunca, onde ocorre um específico processo comunicacional, mediado por professores, entre os alunos e os saberes significativos sobre a vida, sua história e suas necessidades de melhorias no mundo em que vivem (Fusari, 1994). É agora, pois, o momento de crianças e jovens serem reconhecidos e ouvidos como agentes de mudança. (Unicef, 2023).

REFERÊNCIAS

ALVES, Beatriz Truffi; VIANA, Claudemir Edson. Interface entre Educomunicação e Educação Ambiental nas políticas públicas e em teses e dissertações brasileiras. In: **Imaginamundos: interfaces entre educação ambiental e imagens**. Macaé: Editora NUPEM, p. 108-136, 2020.

ANGRIMANI, Danilo. **Espreme que sai sangue: um estudo do sensacionalismo na imprensa**. Vol. 47. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

BOFF, Leonardo. **Para além das nações, construir a Terra**. Artigos, 27 nov. 2019. Disponível em: <https://leonardoboff.org/2019/11/27/para-alem-das-nacoes-construir-a-terra/>

BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é Comunicação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.



BOURDIEU, Pierre. **Critério y bases sociales del gusto**. La distinción, Espanha: Taurus, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_em_baixa_site.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

CARDOSO, Thais. **USP Analisa #120: Educação midiática pode ser chave para combate à desinformação**. Jornal da USP, 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/podcast/usp-analisa-120-educacao-midiatica-pode-ser-chave-para-combate-a-desinformacao/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância-2**. Porto Alegre: Penso Editora, 2011.

DANTAS, José Guibson. **Teoria das mediações culturais: uma proposta de Jesus Martín-Barbero para o estudo de recepção**. Diálogos Possíveis, v. 7, n. 2, 2008.

FANTIN, M. **O lugar da formação e mediação nas literacias e competências midiáticas de crianças e jovens estudantes**. Revista Tempos e Espaços em Educação, 13(32), 2020. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14226>.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. São Paulo: Editorial Paz e Terra, 1971.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Televisão e vídeo na formação de professores de crianças**. Revista Intercom, v. 17 n. 1, 1994. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/867> Acesso em 26 dez 2024.

GENTE, Globo. **Estudo Globo: Passos e Descompassos da Primeira Infância**. Globo Gente, 30 nov 2021. Disponível em: <https://gente.globo.com/estudo-gloob-passos-e-descompassos-da-primeira-infancia/>. Acesso em: 20 jun 2024.

GOMES, Maria Margarida; SELLES, Sandra Escovedo; LOPES, Alice Casimiro. **Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos**. Educação e Pesquisa, v. 39, n. 02, p. 477-492, 2013.

GRIZZLE, Alton, et al. **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias**. Unesco, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421> . Acesso 26 dez 2024.

JORGE, Thays de Mendonça. **O Manual do Foca**. Rio de Janeiro: Contexto, 2008.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Madri – Espanha: Ediciones de la Torre, 1998.

LATOURETTE, Bruno. **Diante de Gaia: oito conferências sobre a natureza no Antropoceno**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.



MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão: a vida pelo vídeo**. São Paulo: Moderna, 1988.

MOORE, Jason W. The Capitalocene, Part I: on the nature and origins of our ecological crisis. In: **The Journal of peasant studies** 44.3 (2017): 594-630.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

REES, Nicholas. **The Climate Crisis Is a Child Rights Crisis: Introducing the Children's Climate Risk Index**. UNICEF, 2021.

REIS, Elisa Meirelles. **Apenas metade dos jovens sabe definir o que são mudanças climáticas**. 17 dez 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/apenas-metade-dos-jovens-sabe-definir-o-que-sao-mudancas-climaticas> Acesso em: 14 jun. 2024.

SÃO PAULO (CIDADE). Secretaria Municipal de Educação. **Como surgiu o Educom.rádio na rede municipal de educação?** São Paulo, 28 de maio de 2002. 2 p.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/Educação emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. 1999. Disponível em: <https://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf> . Aceso em 26 dez, 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação**. Comunicação & educação, v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: Contribuições para a reforma de Ensino Médio**. São Pualo: Editora Paulinas, 2012.

UNESCO. **Declaração de Grunwald**. Unesco: Grunwald (Alemanha), 1982.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, et al. **Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas**. Buenos Aires: Lautaro, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

Recebido em: 24/11/2024

Publicado em 28/12/2024