



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
(IFBA) - *CAMPUS* SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)**

LILIAN DE JESUS CALDAS

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO MUDIÁTICA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL
DOS/AS JOVENS: UMA EXPERIÊNCIA COM PRODUÇÃO DE *PODCAST* NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA – *CAMPUS* SALVADOR**

SALVADOR

2024

LILIAN DE JESUS CALDAS

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO MUDIÁTICA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL
DOS/AS JOVENS: UMA EXPERIÊNCIA COM PRODUÇÃO DE *PODCAST* NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA – *CAMPUS* SALVADOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Salvador do Instituto Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Orientador: Leonardo Rangel dos Reis
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT

SALVADOR
2024

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO IFBA, COM OS
DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

C145c Caldas, Lilian de Jesus

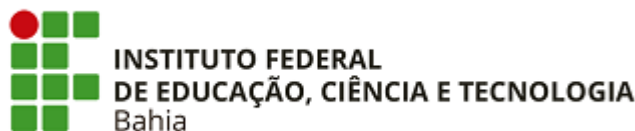
Contribuições da educação midiática para a formação integral dos/as jovens: uma experiência com produção de podcast no ensino médio integrado do IFBA - campus Salvador / Lilian de Jesus Caldas; orientador Leonardo Rangel dos Reis -- Salvador, 2024.

195 p.

Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal da Bahia, 2024.

1. Educação midiática. 2. Mídia-educação. 3. Formação integral. 4. Podcast. 5. Educação profissional e tecnológica. I. Reis, Leonardo Rangel dos, orient. II. TÍTULO.

CDU 377



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Rua Emídio dos Santos - Bairro Barbalho - CEP 40301-015 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

PROFEPT- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO MUDIÁTICA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS/AS
JOVENS: UMA EXPERIÊNCIA COM PRODUÇÃO DE PODCAST NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO IFBA – CAMPUS SALVADOR

LILIAN DE JESUS CALDAS

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis

Banca examinadora:

Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis

Orientador – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Profa. Dra. Jocelma Almeida Rios

Membro Interno – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Profa. Dra. Maria Raidalva Nery Barreto

Membro Externo – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana

Membro Externo – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela banca examinadora em 30/10/2023

Em 27 de outubro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **LEONARDO RANGEL DOS REIS, Coordenador Acadêmico Local do PROFEPT.SSA**, em 16/02/2024, às 15:17, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA RAIDALVA NERY BARRETO, Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT**, em 29/02/2024, às 21:49, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **JOCELMA ALMEIDA RIOS, Professor Efetivo**, em 01/03/2024, às 17:07, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **CAMILA LIMA SANTANA E SANTANA, Usuário Externo**, em 09/07/2024, às 17:09, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **3210007** e o código CRC **6A11D69C**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos/as que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho. Os últimos anos foram muito desafiadores e, sem o apoio de pessoas tão especiais, não seria possível cursar uma pós-graduação e trabalhar em meio a uma pandemia.

Aos meus pais, José e Lúcia, meus alicerces, que sempre me deram força para avançar mais e mais.

Ao meu amoroso companheiro, Hugo, que me apoiou desde o início, sofreu e comemorou comigo a cada tropeço e conquista durante todo o processo.

Aos meus irmãos, familiares e amigos, pela compreensão e pelas palavras de incentivo nos momentos mais intranquilos.

Ao professor Leonardo Rangel, meu orientador, por acolher meu projeto e compartilhar seus sábios conhecimentos, guiando a pesquisa pelos melhores caminhos, sempre com muita paciência e tranquilidade.

Às professoras Camila Santana, Jocelma Rios e Maria Raidalva Barreto, membros da banca examinadora, e também a Laiz Meneses e Elizama Lemos, pelas valiosas contribuições ao trabalho.

Aos professores e colegas do ProfEPT, pelos aprendizados e trocas de experiências enriquecedoras.

Aos meus colegas da Divisão de Comunicação, Henrique, Jamile, Leda, e especialmente à Andrea Costa, pelos incentivos ao projeto e apoio ao meu crescimento profissional.

À professora Fátima Santiago, por entender a importância do projeto e acolher a proposta dentro da disciplina. E também ao professor Moisés Costa Pinto, pela preciosa colaboração nas oficinas de *podcast*.

De forma especial, agradeço, muito carinhosamente, a todos/as os/as estudantes que participaram da pesquisa-intervenção, cedendo seu tempo e sua atenção para que esta pesquisa se tornasse uma realidade.

CALDAS, Lilian de Jesus. *Contribuições da educação midiática para a formação integral dos/as jovens: uma experiência com produção de podcast no ensino médio integrado do IFBA - Campus Salvador*. 2024. 195 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica / ProfEPT) - Instituto Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

As mídias ocupam hoje um lugar de destaque na sociedade atual, especialmente entre os/as jovens, oferecendo muitos benefícios, mas também riscos e influências prejudiciais. Por outro lado, assistimos a expansão de fenômenos sociais contemporâneos potencialmente perigosos para a coletividade. Nesse contexto, a educação midiática surge como uma alternativa que promove os conhecimentos e as habilidades necessárias para as pessoas se protegerem, ampliando as possibilidades do exercício da cidadania. A conversa sobre a inserção da educação midiática no currículo vem sendo pautada há algum tempo, mas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ainda é incipiente. Historicamente, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica defende uma formação humana integral que permita aos/às estudantes o desenvolvimento de todas as suas capacidades e potencialidades, bem como o domínio de todas as técnicas. Nesse sentido, nos questionamos sobre a possibilidade de conceber uma formação de sujeitos autônomos para atuar na sociedade contemporânea sem que haja uma educação crítica para as mídias. Esta dissertação apresenta relato e resultados de uma intervenção pedagógica que teve por objetivo compreender as potencialidades da educação midiática para a formação integral de jovens do ensino médio integrado do IFBA, *campus* Salvador, a partir da produção de *podcast* na disciplina de língua portuguesa. Como referencial teórico, a pesquisa se amparou em Bévort e Belloni (2009), Fantin (2011), Soares (2011), Buckingham (2003), Ciavatta (2005), Ramos (2008), entre outros e outras. Realizou-se uma pesquisa de campo, de natureza aplicada, qualitativa, de caráter exploratório, do tipo intervenção pedagógica, a partir de levantamento documental e bibliográfico, questionário, observação participante, grupo focal, cujos achados foram interpretados por meio de análise do discurso. O processo resultou na elaboração de um guia para o desenvolvimento do Ateliê de Educação Midiática com *Podcast*, na criação de uma trilha de aprendizagem e de um canal: a Rádio IFBA em *podcast*. Os resultados sugerem que esse tipo de intervenção oferece a oportunidade aos/às jovens para desenvolverem principalmente a comunicação oral e escrita, mas também outras habilidades técnicas e comportamentais que são fundamentais para a vida em sociedade no século XXI.

Palavras-Chave: educação midiática; mídia-educação; formação integral; *podcast*; Educação Profissional e Tecnológica.

CALDAS, Lilian de Jesus. *Contributions of media education to the integral formation of young people: an experience with podcast production in the integrated high school at IFBA - Salvador Campus*. 2023. 195 p. Dissertation (Professional Master in Professional and Technological Education / Propept) - Federal Institute of Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

The media today occupies a prominent place in today's society, especially among young people, offering many benefits, but also harmful risks and influences. On the other hand, we watched the expansion of contemporary social phenomena potentially dangerous to the community. In this context, media education emerges as an alternative that promotes the knowledge and skills necessary for people to protect themselves, expanding the possibilities of the exercise of citizenship. The conversation about the insertion of media education in the curriculum has been guided for some time, but in the context of Professional and Technological Education is still incipient. Historically, the Federal Network of Professional and Technological Education advocates an integral human formation that allows students to develop all their abilities and potentialities, as well as the mastery of all techniques. In this sense, we wonder about the possibility of conceiving a formation of autonomous subjects to act in contemporary society without a critical education for the media. This dissertation presents a report and results of a pedagogical intervention that aimed to understand the potential of media education for the integral formation in the integrated high school at IFBA, Salvador Campus, from the production of podcast in the Portuguese Language discipline. As a theoretical reference, the research supported Bévort and Belloni (2009), Fantin (2011), Soares (2011), Buckingham (2003), Ciavatta (2005), Ramos (2008), among others. There was a field research, applied, qualitative, exploratory, characteristic, pedagogical intervention, from documentary and bibliographic survey, questionnaire, participating observation, focal group, whose findings were interpreted through discourse analysis. The process resulted in the elaboration of a guide for the development of the Podcast Media Education studio, the creation of a learning trail and a channel: IFBA Radio in Podcast. The results suggest that this type of intervention offers the opportunity to young people to develop mainly oral and written communication, but also other technical and behavioral skills that are fundamental to life in society in the 21st century.

KEYWORDS: media education; integral formation; *podcast*; Professional and technological education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Registros do 1º dia da oficina de introdução ao podcast.....	70
Figura 2 - Registros do 2º dia da oficina de introdução ao podcast.....	70
Figura 3 - Registros da participação dos/as estudantes durante a simulação de uma rádio improvisada.....	71
Figura 4 - Trecho de um roteiro elaborado por estudantes no Google Documentos.	73
Figuras 5 - Coletânea de imagens criadas pelos/as estudantes para identificação dos podcasts no canal.....	75
Figuras 6 - Capturas de telas das páginas de perfil da Rádio IFBA em podcast no Spotify For Podcasters e no aplicativo Spotify para smarthphone.....	76
Figura 7 - Marca da Rádio IFBA em podcast.....	77
Figura 8 - Amostra de respostas à questão 11 do questionário.....	85
Figura 9 - Amostra de respostas à questão 14 do questionário.....	86
Figura 10 - Amostra de respostas à questão 15 do questionário.....	87
Figura 11 - Página inicial da trilha de aprendizagem no Google Sala de Aula.....	118
Figura 12 - Seção Atividades da trilha de aprendizagem no Google Sala de Aula..	119
Figura 13 - Formulário online elaborado no Google Forms.....	119
Figura 14 - Mural interativo elaborado no Padlet.....	120
Figura 15 - Painel de ideias elaborado no Google Jamboard.....	120
Figura 16 - Módulo Educação Midiática.....	121
Figura 17 - Módulo Gêneros Textuais e Oralidade.....	122
Figura 18 - Módulo Podcast.....	123
Figura 19 - Módulo Avaliação.....	123
Figura 20 - Página de perfil da Rádio IFBA em podcast.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos/as participantes.....	79
Gráfico 2 - Faixa etária dos/as participantes.....	80
Gráfico 3 - Origem/cultura dos/as participantes.....	81
Gráfico 4 - Participantes que escutam podcasts.....	84
Gráfico 5 - Participantes que usaram podcast em sala de aula.....	84
Gráfico 6 - Participantes que produzem para mídias.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição das habilidades midiáticas por eixos, de acordo com a proposta do Programa Educamídia.....	35
Quadro 2 - Critérios e parâmetros para desenvolvimento de competências midiáticas, de acordo com a proposta de Ferrés e Piscitelli (2012).....	36
Quadro 3 - Dimensões das competências midiáticas, de acordo com a proposta de Pérez-Tornero e Varis (2012).....	37
Quadro 4 - Âmbitos e dimensões das competências midiáticas, de acordo com a proposta de Pérez-Rodríguez e Delgado-Ponce (2012).....	38
Quadro 5 - Dimensões da alfabetização midiática, de acordo com a proposta de Centro Europeu de Política Estratégica (2017).....	38
Quadro 6 - Formas de apropriação do podcast na educação.....	51
Quadro 7 - Categorias e subcategorias de análise.....	62

LISTA DE SIGLAS

AD - Análise de Discurso
AMI - Alfabetização Midiática e Informacional
BNCC - Base Nacional Curricular Comum
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet-BA - Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CGI.br - Comitê Gestor da Internet no Brasil
EMI - Ensino Médio Integrado
EPT - Educação Profissional e Tecnológica - EPT
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibope - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MIT - Instituto de Tecnologia de Massachusetts
MDHC - Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS - Organização Mundial da Saúde
OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde
PNED - Política Nacional de Educação Digital
ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RSS - *Really Simple Syndication* (Tradução: Distribuição Muito Simples)
SBP - Sociedade de Pediatria Brasileira
SECOM - Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República
SPDIGI - Secretaria de Políticas Digitais
TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. DIÁLOGO COM A TEORIA.....	20
2.1. PELA EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS.....	21
2.1.1. Diferentes terminologias.....	27
2.1.2. Abordagens em educação e comunicação.....	29
2.1.3. O caso da educomunicação.....	30
2.1.4. Habilidades e competências midiáticas.....	32
2.2. A FORMAÇÃO HUMANA E INTEGRAL.....	39
2.3. SOBRE A MÍDIA PODCAST.....	44
2.3.1. Potencial educacional.....	50
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	55
3.1. A PESQUISA DO TIPO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	56
3.2. LÓCUS, PARTICIPANTES E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	58
3.3. INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	61
3.4. ANÁLISE DOS DADOS.....	62
4. OS ACHADOS E AS ANÁLISES.....	64
4.1. RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	64
4.2. RELATÓRIO DA INTERVENÇÃO.....	79
4.2.1. Análise do questionário.....	79
Gráfico 1 - Gênero dos/as participantes.....	79
Gráfico 2 - Faixa etária dos/as participantes.....	80
Gráfico 3 - Origem/cultura dos/as participantes.....	81
Gráfico 4 - Participantes que escutam podcasts.....	84
Gráfico 5 - Participantes que usaram podcast em sala de aula.....	84
Gráfico 6 - Participantes que produzem para mídias.....	88
4.2.2. Análise do grupo focal.....	89
5. PRODUTO EDUCACIONAL.....	116
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	146
APÊNDICE B - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	147
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	148
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	151
APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	154
APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO USO DE IMAGEM, VOZ E TEXTO.....	157
APÊNDICE G - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO.....	158
APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO.....	160
APÊNDICE I - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL.....	164
APÊNDICE J - GUIA DO ATELIÊ DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COM PODCAST.....	165
ANEXO 1 - PLANO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA.....	192

1. INTRODUÇÃO

Com o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na sociedade, as mídias ampliaram muito seu poder de influência e hoje ocupam um lugar de destaque na sociedade atual, tornando-se cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, principalmente dos/as jovens, seja na educação, no entretenimento, no trabalho, como fonte de informação ou interação social. Uma pesquisa, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, revelou que 93% dos/as jovens entre 9 e 17 anos acessaram a *web* em 2021, sendo que em 2019 esse percentual era de 89%. Também houve um aumento no uso de redes sociais que passou de 68% em 2019 para 78% em 2021 (CGI.br, 2021).

As mídias digitais, em especial, facilitam a comunicação, ampliam as possibilidades de conexões com o mundo e permitem um rápido acesso à informação. Elas podem oferecer muitos benefícios, oportunidades de inclusão digital e acessibilidade, mas também há riscos e influências prejudiciais. Alterações na visão causadas pelas telas, dores nas mãos por movimentos repetitivos de digitação, dores no pescoço e costas devido à má postura e sedentarismo são alguns problemas de ordem física ligados aos usos descontrolados das mídias digitais. Entretanto, são os problemas de ordem psíquica que afetam os/as jovens de forma mais intensa: diminuição da atenção e da capacidade de concentração, insônia, ansiedade, depressão, vício em jogos, compras e sexo na *web* etc.

Do ponto de vista das relações, o isolamento e a superficialidade característica das redes dificultam o convívio dos/as jovens em sociedade (Bauman, 2013; Dreyfus, 2012). As novas formas de encontro possibilitadas pelas mídias digitais propiciaram também um aumento em casos de *bullying*, assédio, racismo e golpes. Um estudo feito pelo Comitê Gestor da *Internet* no Brasil (CGI.br) em 2019 mostra que quase um terço das meninas (31%) e um quarto dos meninos (24%) foram tratados de forma ofensiva na *internet*, 37% deles tinham entre 15 e 17 anos. A pesquisa também aponta que 43% das crianças e dos adolescentes de 9 a 17 anos já viram alguém ser discriminado na *internet* (CGI.br, 2019). Em 2022, a *Safenet* apontou um crescimento de 67,5% no número de denúncias de crimes que envolvem discursos de ódio na *internet*, em relação ao período anterior (Motter, 2023).

O mecanismo de funcionamento das mídias digitais, baseado em algoritmos e engajamento, vem favorecendo o crescimento de fenômenos sociais potencialmente perigosos para a coletividade: desinformação, *fake news*, polarização política, discursos de ódio e intolerância, disseminação de violência, revisionismos históricos e conceituais oportunistas, negacionismo científico, entre outros. A mudança na maneira como a informação vem sendo produzida e consumida atualmente, seguindo o modelo de negócios das grandes empresas de tecnologia, deteriora a comunicação política e pode contribuir para a manipulação das pessoas, colocando em risco valores democráticos duramente conquistados (Morozov, 2018).

As TDICs já vinham sendo incorporadas gradativamente na rotina das pessoas quando o novo coronavírus surgiu no Brasil em 2020. A pandemia da Covid-19 apenas acelerou um processo em curso e o isolamento social imposto pela doença fez crescer consideravelmente o uso das TDICs para *home office* e acesso às aulas remotas. No mesmo período, uma grande quantidade de informações precisas e imprecisas passou a circular rapidamente no mundo, causando desorientação e desconfiança nas pessoas. A infodemia, termo definido pela Organização Pan-Americana da Saúde / Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS), é outro exemplo de fenômeno ligado ao uso das mídias e que representa séria ameaça à saúde pública.

Nesse contexto, a educação tem papel fundamental no reconhecimento, análise e atuação perante esses fenômenos virtuais surgidos na contemporaneidade. Por isso, torna-se cada vez mais necessária uma educação crítica para as mídias. É preciso abordar a problemática do uso das mídias e repensar as práticas dentro do processo educativo no sentido da problematização crítica e dos usos responsáveis dos/as jovens para as culturas digitais, uma vez que o simples fato de estar imerso nelas não é condição suficiente para sua compreensão. Dessa forma, a educação midiática surge como importante alternativa para o enfrentamento dessas questões, possibilitando às pessoas habilidades, competências e conhecimentos necessários para se protegerem dos efeitos nocivos causados pelos usos inconsequentes das redes. Tal educação amplia as possibilidades do exercício da cidadania, mobilizando-a como exercício de liberdade prática (Hooks, 2013).

Tais reflexões despertaram em mim o interesse em desenvolver o presente estudo, sobretudo porque tenho formação em Desenho Industrial com habilitação

em Programação Visual pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB e trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, desde 2004, antes denominado Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Cefet-BA. Como servidora técnica administrativa, atuando no setor de Comunicação ao longo de quase duas décadas, tive a oportunidade de participar de importantes projetos institucionais envolvendo mídias: Jornal IFBA Notícias (2008-2011), Portal IFBA (2008-2011), Rádio IFBA (2008-2010), TV IFBA (2010) em caráter experimental e Memorial do IFBA (2008-2010).

Foi a partir da experiência com o projeto da Rádio IFBA¹, em especial, que desenvolvi a motivação necessária para a realização desta pesquisa, percebendo o grande interesse e o engajamento dos/as jovens que participaram ativamente na produção dos programas radiofônicos durante dois anos. Assim surgiu a ideia de propor uma intervenção que aproximasse os fazeres da Comunicação e da Educação: um ateliê de *podcast*, onde os/as estudantes pudessem vivenciar experiências na direção de uma “educação para as mídias” que colaborasse no processo de uma formação mais humana e integral para o mundo do trabalho. O *podcast* foi pensado como dispositivo por se tratar de uma tecnologia que se popularizou e tem sido bastante utilizada também no contexto educacional, especialmente nos últimos dois anos, em razão da pandemia de Covid-19.

De acordo com uma pesquisa² do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), o Brasil é o quinto maior consumidor de *podcasts* no mundo, sendo que 57% dos/as entrevistados/as afirmaram ter começado a ouvir programas em áudio digital durante a pandemia e 31% declararam ter elevado o consumo nesse período. Outro levantamento³ evidenciou que 42,9% de usuários de *internet*, com idade entre 16 e 64 anos, escutam *podcast* toda semana. Os motivos que levam as pessoas a ouvirem *podcast* são variados: interesse pelo assunto; linguagem simples e informal; identificação com criadores; facilidade de acesso em tempos e locais diversos; possibilidade de executar outras tarefas ao mesmo tempo etc. As singularidades dessa mídia fazem com que o uso educacional do *podcast* seja muito vantajoso para o processo de ensino-aprendizagem. Ela possibilita ao/à

¹ Canal de comunicação do Instituto Federal da Bahia (IFBA) que esteve em atividade de 2008 a 2010. Acessível em: <https://radioifbasalvador.blogspot.com>

² Pesquisa “Globo Podcast” - realizada para a CMI Globo em outubro de 2020 e acessível em: <https://gente.globo.com/pesquisa-infografico-podcasts-e-a-crescente-presenca-entre-os-brasileiros>

³ Relatório “Digital 2023 Brazil” - produzido pela DataReportal, sobre o uso de dispositivos e serviços digitais no país. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-brazil>

estudante acessar conteúdos educacionais fora da sala de aula, movimentando a aprendizagem autônoma. Promove experiências educativas mais inclusivas, não só alcançando pessoas com deficiência visual ou com diferentes formas/ritmos de aprendizagem, mas também abordando temas pouco explorados em outros meios. A facilidade de produzir e distribuir programas permite aos/as estudantes explorarem a própria criatividade na elaboração de conteúdos interessantes e se engajarem no aprendizado. Essas são apenas algumas das vantagens que fazem com que a mídia *podcast* se adapte facilmente à realidade dos/as estudantes, enriquecendo as práticas educativas, que acontecem tanto dentro quanto fora dos ambientes escolares.

A expansão do *podcast*, que mencionamos anteriormente, relaciona-se com o fenômeno da ampliação e crescimento da circulação de informações, processo que vem ocorrendo desde a invenção da *internet* e se intensificou com o surgimento das mídias digitais. Temos um novo formato de transmissão/circulação da informação que descentraliza o polo de emissão (um-todos), transformando as pessoas em prosumidores - simultaneamente consumidoras e produtoras de informação. Esse modelo de comunicação todos-todos traz consigo várias perspectivas e também quantidades gigantescas de informações circulando (Lévy, 1999).

Diariamente, somos expostos a um volume inimaginável de dados e a velocidade com que elas se sobrepõem não deixa muito tempo nem espaço para uma experiência mais atenta, uma verificação ou reflexão relacionada à informação recebida. É comum, portanto, vermos pessoas emitindo opiniões e posicionando-se sobre determinado assunto sem leitura suficiente ou aprofundamento do tema. Há também quem não consiga conviver com múltiplos pontos de vista ou prefira ignorar “fatos objetivos” em favor de crenças e apelos à emoção, comportamento característico de um fenômeno mundial recente denominado “pós-verdade”. As tecnologias e os hábitos estão mudando rapidamente e a forma como as pessoas consomem informação muitas vezes provoca mal-estar. Infoxicação⁴ é o termo que tem sido usado para nomear as reações de ansiedade, paralisação e dúvidas que surgem quando nos vemos diante de tantos estímulos que não damos conta de processar. Sabemos ainda que os conteúdos veiculados nas mídias são carregados

⁴ Neologismo, criado pelo físico espanhol Alfons Cornella (1996), que mistura as palavras informação com intoxicação para designar a enxurrada de conteúdos que recebemos. O psicólogo britânico David Lewis chama de “síndrome da fadiga informativa”.

de valores, mensagens implícitas e podem constituir meios eficazes de controle e manipulação, principalmente se considerarmos as carências educacionais da população do país.

O mundo requer cada vez mais pessoas aptas para consumir informações e lidar com as mídias de forma adequada. Os desafios são imensos e a educação midiática tem sido apontada como caminho que possibilita melhor usabilidade das TDICs. Nesse contexto, a educação midiática ou mídia-educação é eleita como novo campo de saber cujos “objetivos visam a formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação” (Belloni, 2005, p.12). É uma formação não apenas para a compreensão crítica da mídia, mas também para participação ativa e expressão criativa nos usos dos dispositivos técnicos de mídia.

Em alguns países, a educação midiática já faz parte do currículo básico. A Finlândia, desde 2014, desenvolve alfabetização midiática como parte do currículo obrigatório em escolas desde o ensino fundamental até o ensino superior (Vellei, 2021). No Brasil, as ações de educação midiática são isoladas e pontuais. Em 2018, a publicação da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) colocou o tema através de nova perspectiva, ao criar o campo jornalístico-midiático em língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio (1º ao 3º ano), abrangendo alunos de 12 a 17 anos. O documento reconhece a importância da mídia na vida contemporânea e aponta para a necessidade de educar com/para a cultura midiática e digital, propondo que tal processo seja feito de forma transversal (Brasil, 2018). A discussão tem avançado desde então nos níveis fundamental e médio, mas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ela ainda é incipiente.

Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), os pensadores da educação profissional brasileira defendem concepções de escola unitária e de formação humana integral, omnilateral ou politécnica que permitam aos/às estudantes o domínio das técnicas e o desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades. Nesse sentido, nos questionamos sobre a possibilidade de conceber uma formação de sujeitos ativos, críticos, emancipados e hábeis para lidar com as questões do mundo atual sem o desenvolvimento de uma educação crítica para as mídias.

Dessa forma, a questão orientadora da investigação buscou entender como o desenvolvimento de atividades de educação midiática, a partir da produção de

podcasts na disciplina de língua portuguesa, poderia contribuir para a formação integral de jovens no ensino médio integrado do IFBA, *campus* Salvador?

Por conseguinte, a pesquisa teve como objetivo geral compreender as potencialidades da educação midiática para a formação integral de jovens no ensino médio integrado do IFBA, *campus* Salvador, a partir do desenvolvimento de um ateliê de educação midiática com *podcast* na disciplina de língua portuguesa.

Para alcançar tal objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (i) identificar as possibilidades de aproximação entre a educação midiática e a formação integral de jovens na educação profissional e tecnológica; (ii) desenvolver atividades de educação midiática em um ateliê para produção de programas de *podcast*, na disciplina de língua portuguesa, em conjunto com estudantes do ensino médio integrado do IFBA *campus* Salvador, a partir de temas selecionados pelos/as próprios/as participantes; (iii) refletir sobre as experiências comunicativas e educativas vivenciadas no processo de desenvolvimento do ateliê de educação midiática com *podcast*; (iv) analisar como as habilidades de educação midiática podem favorecer a formação integral de jovens na educação profissional e tecnológica; e, (v) criar programas de *podcast* com os/as jovens envolvidos/as no processo.

Diante do exposto até aqui esboçado, e da breve revisão de literatura (presente especialmente no começo do item referencial teórico), constatamos que existem lacunas a serem preenchidas na literatura científica, no que diz respeito a estudos sobre educação midiática voltados para a educação profissional e tecnológica. Há ainda espaço para desenvolvimento de pesquisas junto aos/às estudantes que desperte também para a produção de conteúdos midiáticos nas escolas em uma perspectiva criativa, não se limitando à decodificação e interpretação de material audiovisual e jornalístico.

Ainda considerando o que foi exposto, cabe apresentar alguns argumentos a respeito da relevância dessa pesquisa. O aprofundamento dos estudos sobre educação midiática na sociedade tem se mostrado necessário, tendo em vista que as TDICs permeiam quase todas as esferas da nossa vida na atualidade, e as mídias digitais vêm exercendo cada vez mais poder e influência perante a sociedade.

Desse modo, pesquisar o tema em tela tem importância a nível social, com benefícios para toda a coletividade. Os riscos de manipulação e degradação do

debate público podem ser minimizados na medida em que os indivíduos aprendam a consumir informação de forma crítica e a produzir conteúdo com ética e responsabilidade. A democracia se fortalece quando os cidadãos participam mais ativamente na sociedade.

A nível de indivíduos e relações, uma educação para as mídias pode contribuir na prevenção de adoecimentos de ordem física e psíquica provenientes do mau uso das mídias. Também pode ajudar na construção de interações mais saudáveis entre as pessoas. Além disso, quando a sociedade avança na qualidade das informações produzidas isso se reflete de forma significativa na qualidade das aprendizagens oferecidas. O desenvolvimento de habilidades midiáticas pode ser muito proveitoso também nas relações produtivas. A possibilidade de se expressar e colaborar na produção de conteúdo de mídia pode favorecer a capacidade criativa dos/as jovens, qualidade bastante valorizada no mundo do trabalho.

De acordo com um relatório divulgado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2021), 67% dos/as estudantes de 15 anos no país, não conseguem diferenciar fatos e opiniões quando fazem leituras de textos. O índice está acima da média registrada em outros 79 países, que é de 53%. O documento revela que nossos/as jovens não estão desenvolvendo o pensamento crítico, que requer capacidade analítica para fazer comparações e prática na troca de ideias/argumentos. Apesar de serem nativos digitais (Prensky, 2001), os/as estudantes não possuem as habilidades necessárias para compreender, distinguir e usar de modo eficiente o conhecimento disponível na *internet*.

As instituições de ensino precisam considerar esta nova realidade, que está dada pela forte presença das mídias na sociedade, para repensar métodos e práticas do processo educativo. É necessário aproximar o conteúdo didático do contexto social e cultural no qual os/as estudantes estão inseridos/as. As mídias digitais proporcionam uma educação mais dinâmica, prazerosa e participativa. Os/as jovens se mostram mais interessados/as em aprender com as mídias, o que pode contribuir com a redução da evasão escolar. Uma pesquisa recente realizada nos Estados Unidos revelou que 47% dos/as jovens entre 10 e 23 anos prefere estudar por meio de aplicativos, *YouTube* e *games*; mostrou ainda que 54% da geração Z (nascidos entre 1995 e 2015) acredita que a tecnologia melhora a experiência de aprendizagem de uma maneira geral (Goeking, 2021).

Sobre as implicações dessa pesquisa, espera-se que ela possa indicar alguns

caminhos para o tratamento adequado da temática na EPT. Seus resultados podem ajudar a criar, fortalecer e ampliar ações de educação midiática dentro da RFEPCT. Outra expectativa é que esse estudo possa contribuir para um maior reconhecimento e valorização do jornalismo e dos profissionais de comunicação na sociedade.

Esta dissertação foi dividida em cinco seções. Na primeira parte, apresentamos os referenciais teóricos que embasaram a pesquisa. A segunda seção aborda o percurso metodológico, método e técnicas selecionadas para o desenvolvimento do trabalho. Na terceira parte, expomos o relato da experiência e o relatório com as análises e os resultados da pesquisa. A quarta seção apresenta o produto educacional e em seguida são anunciadas as considerações finais.

2. DIÁLOGO COM A TEORIA

Para uma melhor compreensão acerca do que tem sido discutido sobre a temática, fez-se necessário a realização de um mapeamento do tema estudado. A partir de buscas no Portal Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Google Acadêmico e Observatório ProfEPT, com as palavras-chave “educação midiática”, “mídia-educação”, “mídia”, “educação profissional”, “formação integral” e “podcast”, obtivemos os resultados que são apresentados a seguir.

Identificamos que os trabalhos mais recentes, dos últimos cinco anos, abordam a educação midiática em um contexto geral de desinformação, pós-verdade, *fake news* (Spinelli, Santos, 2019; Chaves, Melo, 2019; Silva, Carvalho, 2020; Paganotti *et al*, 2021; Cordeiro *et al* 2020; Bernardi, 2021; Nunes, 2021) e infodemia (Grossi *et al*, 2021). Também constatamos que uma parte dos estudos tem como foco principal a leitura crítica de conteúdos midiáticos, sobretudo audiovisual (Santos Neto, 2020; Siqueira, Cerigatto, 2012; Dinis, 2005) e jornalístico (Chaves, Melo, 2019; Grossi *et al*, 2021, Marquette, 2020; Oselame, 2020; Longo, 2021). Algumas dessas pesquisas trabalham na perspectiva da produção de conteúdo midiáticos, mas a leitura crítica (decodificação, compreensão, interpretação e retenção) é especialmente enfatizada.

Diversos estudos abordam, especificamente, a formação docente para educação midiática e atuação no âmbito da cultura digital (Cortes *et al*, 2018; Cortes *et al*, 2021; Oliveira, Cerny, 2019; Milliet *et al*, 2022; Koerich, 2018), e por esta razão se distanciam do escopo deste trabalho. Sobre as pesquisas encontradas com foco nos/as estudantes, e que se aproximam da proposta deste estudo, grande parte é direcionada a jovens do ensino fundamental e médio da rede privada, municipal ou estadual (Siqueira, Cerigatto, 2012; Nunes, 2021; Longo, 2021), de forma que não foram localizados trabalhos com estudantes da educação profissional que tratem especificamente sobre educação midiática. Existe ainda um número relevante de pesquisas sobre educação midiática com foco em crianças e adolescentes (Rivoltella, Fantin, 2010; Girardello *et al*, 2021; Loureiro, Marchi, 2021; Renés Arellano *et al*, 2020) e algumas experiências de educação não escolarizada em comunidades ou outros coletivos (Sousa, 2019; Moreira, Barreto, 2021; Pegurer-Caprino, Martínez-Cerdá, 2016).

Vários achados relacionados ao ensino fundamental e médio se ocupam de analisar a nova BNCC que criou o campo jornalístico-midiático em 2017 (Pacitti *et al*, 2022; Felix, 2021; Spinelli, Santos, 2019; Siqueira, Cerigatto, 2012).

No âmbito da EPT não foram encontrados estudos específicos sobre educação midiática, mas foram localizadas algumas pesquisas que abordam a relação educação e comunicação, sob o prisma da educomunicação no ensino médio integrado (Valim *et al*, 2020; Valim *et al*, 2021; Santos, Lobato, 2020; Guimarães, 2021). Desses artigos, quatro se aproximam bastante da nossa proposta porque trazem a temática na perspectiva da formação humana integral (Valim *et al*, 2020; Valim *et al*, 2021; Santos, Lobato, 2020; Guimarães, 2021).

No Brasil, as pesquisas sobre educomunicação começaram a ser publicadas principalmente a partir de 2010, com o surgimento de cursos de graduação e pós-graduação regulamentados, entretanto os estudos que tratam do tema na EPT ainda são escassos e bem recentes.

O uso do *podcast* como ferramenta educacional na EPT é objeto de estudo de alguns/mas pesquisadores/as (Guimarães, 2021; Coridini, 2020; Ramos, 2021), sendo que apenas em um deles é explorado a perspectiva das inter-relações educação e comunicação no ambiente escolar (Guimarães, 2021).

Os demais artigos e dissertações se referem a fundamentos, contextos históricos ou políticas educacionais, enfoques teóricos e metodológicos, parâmetros ou definição de competências midiáticas (Bévort, Belloni, 2009; Fantin, 2011; Soares, 2014a; Buckingham, 2010; Citelli, 2018; Kellner, Share, 2008; Duarte *et al*, 2019; Ferrés, Piscitelli, 2015; Borges *et al*, 2020).

De posse das informações obtidas nesta breve revisão de literatura narrativa, voltamo-nos à pesquisa documental e bibliográfica com o objetivo de buscar fundamentação teórica, bem como de estabelecer diálogo entre os/as diversos/as autores/as.

2.1. PELA EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS

Podemos afirmar que as TDICs causaram grande impacto na atual sociedade e estão integradas em nossas vidas cotidianas, bem como estão presentes nos ambientes de trabalho de grande parte das pessoas no mundo. Elas constituíram uma verdadeira revolução cultural, uma vez que mudaram significativamente a forma

como pensamos, sentimos, agimos e nos relacionamos no/com (o) mundo cotidiano (Santos, 2020), através das diversas redes educativas das quais fazemos parte (Alves, 2015).

Diariamente, recebemos grandes quantidades de informações. A velocidade com que elas chegam, muitas vezes não deixa espaço para uma verificação ou reflexão sobre os conteúdos mobilizados. Como exemplo, podemos citar um estudo sobre leitura na *internet*, que apontou que 79% dos/as usuários/as percorriam rapidamente com o olhar as novas páginas do *site* em que entravam e apenas 16% liam o texto integralmente (Nielsen, 1997).

Devemos ter em conta que a manipulação de informações não é um fenômeno novo e remonta a 1500 anos atrás, mas na era digital tal fenômeno tem adquirido novos contornos. Nos últimos anos, os perigos da desinformação acenderam um alerta na sociedade e colocaram o tema no centro do debate público, principalmente depois que políticos foram eleitos usando da “guerra da informação”⁵.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) apontou que uma informação manipulada tem 70% mais chances de viralizar do que uma notícia verdadeira, por ser mais atrativa (Vosoughi; Deb; Aral, 2018). Entretanto, o que chamamos hoje de *fake news* não deve ser entendido apenas como “notícia falsa”, pois se trata de um fenômeno muito mais complexo. Segundo Wardle e Derakhshan (2019), desinformação é a disseminação de informações totalmente ou parcialmente falsas que podem colaborar na criação de falsas percepções dos sujeitos em relação ao tema abordado e disseminado.

No caos informacional, fica cada vez mais difícil distinguir informações falsas e verdadeiras na *internet*, e o público jovem é particularmente o mais afetado. Um estudo, realizado em 2016 pela Pesquisa Brasileira de Mídia, aponta que metade dos/as jovens de 16 a 24 anos usam a *internet* como principal meio para obter notícias.

Diante de tais avanços técnicos e das transformações socioculturais torna-se inevitável adotar uma visão inter/transdisciplinar que aproxime Educação e Comunicação. Nesse contexto, emerge de forma recorrente a temática da importância da educação das/com (as) mídias que consiga dar conta dos desafios postos pela cultura digital.

⁵ É um conceito envolvendo o uso e gerenciamento de informações e tecnologias da informação e comunicação em busca de uma vantagem competitiva sobre um adversário.

A expressão “educação para as mídias” e “mídia-educação” surgiu pela primeira vez na década de 60, no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco, para referir-se às virtudes educacionais das mídias de massa, como meios de educação a distância e também em relação à preocupação de professores e intelectuais com a influência cultural das mídias, os riscos de manipulação política, comercial e publicitária e a conseqüente necessidade de desenvolver abordagens críticas. Havia, inicialmente, uma preocupação muito focada nos aspectos políticos e ideológicos, depois acrescentou-se o receio de uniformização estética e empobrecimento cultural pela exposição excessiva às mídias de massa na vida cotidiana, mas apesar de outros aspectos terem sido incorporados aos interesses da mídia-educação, ainda hoje é possível perceber a prevalência de projetos com ênfase na informação (Bévort; Belloni, 2009; Gonnet, 2004).

Na primeira definição apresentada pela Unesco, em 1973, a mídia-educação compreendia a formação para a leitura crítica das mídias, em qualquer suporte, seja ele impresso, radiofônico, cinematográfico ou televisivo. Essa noção não incluía a dimensão de “ferramenta pedagógica” das mídias para auxiliar no ensino e na aprendizagem. Uma área denominada “tecnologia educacional” se ocupou em desenvolver essa dimensão na década de 70, sobretudo nos Estados Unidos, colocando em evidência a questão da apreensão de aspectos técnicos da produção e dos conteúdos midiáticos, a partir de uma abordagem tecnicista e pragmática. Uma segunda definição, proposta pela Unesco em 1979, tenta incorporar essa perspectiva:

A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis (...) e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes plásticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criador e o acesso às mídias. (Unesco, 1984, p. 8)

A entrada da Unesco na esfera das políticas públicas para aproximação da Comunicação e Educação ocorreu a partir de debates a respeito do desenvolvimento da América Latina, e não propriamente de uma discussão sobre a influência da mídia na sociedade. A organização realizou um encontro no México, em 1979, para discutir os problemas da educação com vistas ao avanço regional,

que resultou no Projeto Principal de Educação para na América Latina e Caribe. A partir do evento, a Unesco intensificou sua presença local, apoiando ações relacionadas ao uso dos meios de comunicação nas escolas e à educação crítica para as mídias de massa (Soares, 2014b).

Em janeiro de 1982, uma reunião realizada na cidade de Grünwald, na Alemanha, possibilitou o encontro de educadores, comunicadores e pesquisadores de 19 países para discutir a melhoria das relações entre educação e comunicação na sociedade. A Declaração de Grünwald, produzida pela Unesco, é considerada um marco e constituiu um grande avanço para o campo da mídia-educação. Um trecho do texto afirma que:

Não deveria ser subestimado o papel da comunicação e dos *media* no processo de desenvolvimento, nem a sua função enquanto instrumento ao serviço da participação ativa dos cidadãos na sociedade. Os sistemas político e educativo devem reconhecer as suas obrigações respectivas na promoção de uma compreensão crítica do fenômeno da comunicação entre os seus cidadãos. (Unesco, 1982, p. 1)

O documento reconhece a importância da mídia na vida das pessoas e chama atenção especial para o caso das crianças que, em alguns países, passam mais tempo assistindo televisão do que na escola. Ressalta a importância das mídias na sociedade enquanto elemento da cultura contemporânea e atenta para a responsabilidade dos sistemas nacionais de promover a compreensão crítica dos fenômenos de comunicação. Defende não só a criação/implementação de políticas e programas de mídia-educação, como também a sensibilização/formação de professores e outros agentes educativos, o incentivo à pesquisa na área e o apoio nas ações de cooperação internacional para educação para as mídias. Destaca a necessidade de envolvimento das autoridades políticas, da escola e da família na função de preparar os mais jovens para a vida em um mundo dominado pelas imagens, palavras e sons, de forma a se tornarem cidadãos conscientes, responsáveis e participantes ativos na sociedade.

O termo “mídia-educação” se consolida na Declaração de Grünwald, sendo definida como uma formação para apropriação crítica das mídias e considerada como um componente essencial para o exercício da cidadania. Embora não tenha foco no uso pedagógico ou didático das mídias, o documento abre caminho para uma noção mais ampliada de mídia-educação ao reconhecer o potencial das mídias

na promoção da expressão pessoal, criativa e na participação política dos cidadãos.

Com o avanço técnico das telecomunicações e da informática no final do século XX, surgem novas formas de comunicação, produção e difusão de informação. A partir do computador, da *internet* e de uma variedade de pequenos dispositivos (celulares multifuncionais, tocadores digitais, jogos eletrônicos), tem início um acelerado processo de digitalização das indústrias culturais (rádio, televisão, cinema, impressos) que marca a chegada da “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento” ou “sociedade em rede”. As novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) trazem possibilidades de acesso e interação, mas também novas questões sociais e desafios para a mídia-educação.

Nesse contexto, a Unesco realizou a Conferência Internacional “Educando para as mídias e para a era digital” na cidade de Viena, em 1999, colocando em evidência a necessidade de participação ativa de crianças e adolescentes no debate e na elaboração de propostas de mídia-educação, bem como de consideração das mudanças tecnológicas como questões fundamentais (Bévort e Belloni, 2009).

A Agenda de Paris (Unesco, 2007) foi outro marco importante na história da mídia-educação. O evento fez uma avaliação dos 25 anos de Grünwald e constatou que a mídia-educação não tinha se integrado à escola nem havia se tornado uma prioridade da sociedade, apesar de iniciativas interessantes e do empenho de atores motivados. Foram elaboradas 12 recomendações baseadas nas quatro grandes orientações de Grunwald: (i) desenvolvimento de programas integrados em todos os níveis de ensino; (ii) formação de professores e sensibilização de atores sociais; (iii) pesquisa e redes de difusão; e, (iv) cooperação internacional de ações. O documento ainda recomenda que seja priorizado o ensino escolarizado como espaço de mídia-educação, a formação inicial de professores e a pesquisa voltada para inovações pedagógicas.

As transformações ocorridas na vida social e nas práticas culturais, provocadas pelo progresso técnico, forçaram uma mudança de perspectiva no sentido de não enxergar os/as jovens como meros/as consumidores(as)/receptores(as). A Agenda de Paris vem explicitar essa ideia, entendendo a relevância das mídias na cultura contemporânea e afirmando a mídia-educação como apropriação das mídias para participação ativa de todos os cidadãos e como dispositivo de expressão criativa. A mídia-educação passa a incluir a dimensão da inclusão digital ou domínio técnico, da leitura crítica ampliada à produção de

mensagens e também a dimensão pedagógica. O avanço mais significativo da Agenda de Paris foi o reconhecimento da mídia-educação como um direito fundamental da humanidade, ao reafirmar, legitimar e estender aos adultos os direitos à liberdade de expressão, ao acesso à informação e a participação na vida cultural e nas instâncias decisórias. A mídia-educação é compreendida como fator importante na luta contra as desigualdades sociais e regionais, a favor da valorização das diversidades culturais e identitárias, indispensável na formação da cidadania e na constituição de uma sociedade mais plural, inclusiva e participativa (Bévort; Belloni, 2009; Cortes *et al*, 2018).

No Brasil, um dos eventos mundiais mais importantes sobre mídia-educação ocorreu na cidade de São Paulo, em maio de 1998. O I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação promoveu um relevante espaço para trocas de diferentes concepções, reunindo especialistas de “educação para a comunicação” e “educação para as mídias”, sendo inclusive objeto de investigações dentro e fora do país. Como contribuição para o campo, o evento apresentou o conceito de educomunicação, até então desconhecido, e os debates levaram à compreensão de que a educação midiática não deveria ser considerada como mero problema educativo, mas como problemática ampla que envolve vários âmbitos culturais. O espaço proporcionou a circulação de ideias e um efetivo diálogo entre Europa e América Latina, destacando-se as propostas dos ingleses David Buckingham, Roberto Ferguson e do brasileiro Ismar Soares. Buckingham propôs a valorização de estudos com práticas e o abandono do enfoque protecionista em relação às crianças. Ferguson defendeu uma metodologia para construção coletiva e solidária de conhecimentos a serviço da análise crítica das mídias. E Soares (2014b) argumentou que a mídia-educação deveria preocupar-se com o processo comunicativo e não, exclusivamente, com a análise dos meios em si (Cortes *et al*, 2018; Soares, 2014b).

Recentemente, algumas iniciativas de educação midiática começaram a surgir no país, mas ainda de forma incipiente. A nova BNCC, publicada em 2018, incluiu competências ligadas à cultura digital, o que tem motivado a discussão e a produção de materiais sobre o assunto. Paralelamente, em 2019, o Instituto Palavra Aberta lançou o programa EducaMídia para capacitar docentes de todo país, apoiado pelo *Google.org* e em parceria com diversas entidades (Chaves; Melo, 2019). Entretanto, apesar de financiar um programa de educação midiática no Brasil,

a *Google* tem realizado, sistematicamente, ações de publicidade e *lobby* contra o Projeto de Lei nº 2.630/2020 (conhecido como o PL das *Fake News*, que propõe a regulação das plataformas digitais), na tentativa de evitar assumir responsabilidades sobre os conteúdos falsos disseminados por meio dela (Guimarães, 2023; Agência Pública, 2023).

2.1.1. Diferentes terminologias

Educar para as mídias tem sido uma tarefa difícil no Brasil. Apesar do tema ser debatido desde 1960 e de existir muitas pesquisas realizadas, o avanço a nível de políticas públicas, currículos e práticas está aquém do esperado. O uso de diferentes terminologias pode ser um dos fatores que contribui para confusões conceituais, dificultando o avanço e a consolidação do campo.

Quando se trata de mídias e educação, nos deparamos com diversas denominações: mídia-educação, educação para os *media*, literacia midiática, competência midiática, alfabetização midiática, educação midiática ou letramento midiático. Existem ainda outros termos que remetem à ideia de múltiplas alfabetizações para as diferentes mídias: letramento (ou alfabetização) digital, audiovisual, cinematográfico, informacional, televisivo, publicitário, etc. A ideia de letramento midiático pode ser compreendida como uma categoria dentro de um conceito mais amplo de multiletramentos (Burn; Durran, 2007).

Estudiosos da educação para as mídias de diferentes países usam nomenclaturas distintas que podem variar também de acordo com o tipo de abordagem adotada. *Media literacy* é um termo que ganhou força internacional na tentativa de unificar a discussão. A expressão foi traduzida para a língua portuguesa como “alfabetização midiática”. No Brasil, entretanto, a palavra alfabetização remete à aquisição do código linguístico, que acaba por limitar a compreensão da proposta em seu sentido mais amplo (Santos Neto, 2020). Por esse motivo, escolhemos adotar a expressão “educação midiática” ao invés de “alfabetização midiática” neste trabalho.

Ensinar por meio de mídias, por exemplo, é diferente de ensinar sobre mídias. Uma educação voltada para a alfabetização midiática não consiste apenas em usar mídia como apoio audiovisual na sala de aula ou como forma de motivar os/as jovens na aprendizagem. É algo complexo que requer questionamentos constantes

e o desenvolvimento de um pensamento crítico (Marquette, 2020). Feilitzen (2014, p. 15) descreve a diferença entre alfabetização midiática e mídia-educação (ou educação midiática):

Alfabetização midiática, ou o termo mais em voga, alfabetização midiática e informacional, refere-se a conhecimentos, habilidades ou competências que nós devemos adquirir em relação à mídia. Já a *mídia-education* ou educação para mídia, educação para comunicação, etc. - refere-se a um dos processos para obter alfabetização midiática. Assim, enquanto a alfabetização midiática é o objetivo, educação midiática é um meio para atingir esse objetivo.

A autora suíça explica que em relação a outras terminologias (letramento digital, informacional, audiovisual, etc), as expressões “alfabetização midiática e informacional” e “educação midiática” são mais abrangentes e buscam englobar tanto as mídias novas como as tradicionais. Ambas se referem à ideia de que todos tenham acesso à mídia, possam entender seu funcionamento, refletir criticamente sobre conteúdos e também participar da produção midiática.

De acordo com Buckingham (2003), a opção por usar alfabetização ou educação midiática tem origem cultural e está ligada a diferentes compreensões do conceito, mas a ideia de educação midiática, de uma maneira geral, refere-se ao ensino e aprendizagem que promove o desenvolvimento de habilidades para acessar, analisar, criar e usar as mídias de uma forma consciente. As novas formas de socialização requerem uma competência comunicativa para compreensão, análise, síntese e também produção de conteúdos de mídia, por isso é importante pensar uma educação midiática que extrapola a ideia de treinamento para manuseio técnico e considere a dimensão da mídia enquanto linguagem.

Em 2013, a Unesco elaborou uma proposta de matriz curricular para formação de educadores e sugeriu a unificação das noções de alfabetização midiática e alfabetização informacional em um único conceito: Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), como forma de “harmonizar as diferentes noções à luz das plataformas convergentes de utilização” (Unesco, 2013, p. 19). No entanto, muitas organizações pelo mundo preferem utilizar as expressões mídia-educação e educação midiática, conceitos que abrangem tanto a alfabetização midiática quanto a informacional.

Para Fantin (2011), a mídia-educação está situada no âmbito das ciências da educação, mas afirma que não existe um consenso a respeito da nomenclatura.

Segundo a autora, o objetivo da mídia-educação seria formar usuários ativos, críticos e criativos de todas as tecnologias de informação e comunicação. As ideias de formação para a cidadania e emancipação estão no centro da problemática quando ela afirma que a mídia-educação “constitui um espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais e se configura como um fazer educativo numa perspectiva transformadora [...]” (Fantin, 2011, p. 30).

2.1.2. Abordagens em educação e comunicação

Existem diferentes práticas dentro da área de intervenção entre educação e comunicação. Soares (2014b) identificou três protocolos básicos que orientam essas práticas desde quando tiveram início: o moral, o cultural e o mediático (ou educomunicativo). Segundo o autor, o Protocolo Moral, ainda hegemônico e mais antigo, foi desenvolvido por religiosos que atuavam em atividades educativas e alardeavam contra os perigos representados pela “invasão” das mídias. Essa orientação influencia o entendimento de que os direitos da infância e adolescência não podem ser desconsiderados pela liberdade de expressão, defende a adoção de regras para impedir excessos dos meios de comunicação, como a classificação indicativa nos conteúdos, e também a proibição de propagandas voltadas para as crianças. O Protocolo Cultural, cuja visão é defendida pela Unesco, entende a mídia como parte da cultura contemporânea que precisa ser conhecida, estudada e seu foco está na relação dos/as educandos/as com as mídias. Essa corrente defende que crianças e jovens podem se tornar mais conscientes a respeito dos efeitos das mídias na sociedade por meio do acesso à informação sobre as mesmas. Esta vertente recebe o nome de *Educación para los Medios* (Espanha), *Educação para os Medias* (Portugal) e Mídiaeducação (Brasil). Já o Protocolo Midiático ou Educomunicativo é o mais recente e surge da luta do movimento social pelo direito à comunicação na América Latina, cujo foco não é a mídia em si, mas o processo comunicativo como um todo: comunicação interpessoal, familiar, escolar, massiva, etc. A Teoria das Mediações Culturais, elaborada por Jesús Martín-Barbero, fundamenta essa corrente e afirma que todos estão envolvidos em diferentes ecossistemas comunicativos, ora como emissores, ora como receptores (Cortes et al, 2018; Soares, 2014b).

Na América Latina, ações de educação midiática acontecem desde os anos

de 1960, inicialmente com programas que visavam preparar docentes para trabalhar com cinema na sala de aula ou cineclubes que promoviam debates sobre produções cinematográficas em círculos de cultura. Na década de 1970, educadores e intelectuais começaram a adotar uma atitude mais crítica e reativa em relação à influência dos meios de comunicação na sociedade. As críticas se concentravam em torno da televisão e havia uma preocupação especial com o público infantil e jovem. Duas correntes opostas monopolizavam as discussões, mas ambas eram denunciadoras e percebiam o público apenas como receptores passivos. A corrente das teorias manipulatórias defendia que as mídias deveriam ser vigiadas, buscavam analisar as mensagens e seus impactos, desconsiderando os processos de produção e as estruturas de poder. A outra corrente, das teorias políticas-ideológicas, preocupava-se com o estudo das estruturas econômicas e políticas que davam sustentação aos meios e denunciavam a dependência de bens culturais e comunicacionais dos países do sul em relação ao norte do planeta. Esse processo acabou inviabilizando uma abertura ao diálogo entre setores da sociedade para a construção de programas de educação midiática. Posteriormente, a Unesco ingressou na discussão com o intuito de incentivar propostas de formação na perspectiva do desenvolvimento cultural local (Soares, 2014b).

2.1.3. O caso da educomunicação

A educomunicação é uma área em expansão que começou a se definir e se destacar na década de 1990, influenciada pelos estudos de recepção com foco nos processos de comunicação, a partir do Fórum sobre Mídia e Educação realizado em 1999, e de uma importante pesquisa do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), coordenada pelo professor Ismar de Oliveira Soares.

Mário Kaplún, comunicador e educador argentino radicado no Uruguai, foi o primeiro a usar o termo “educomunicação” para designar “toda a ação comunicativa no espaço educativo realizada com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos” (Kaplún, 1998, p. 135). Influenciado por Celéstín Freinet e Paulo Freire, o autor escreveu sobre um novo tipo de comunicação educativa e chamou os atores sociais que a praticam de educadores. O termo aparece no livro *Una Pedagogia de La Comunicación* (Kaplún, 1998, p. 88 e

outras).

O campo híbrido de estudos sobre comunicação e educação no Brasil, do qual a educomunicação faz parte, surgiu ainda nos anos 1960, com as reflexões de Paulo Freire. Suas ideias traziam uma visão dialógica da educação, com ênfase na dimensão processual, entendendo a prática educativa enquanto uma prática comunicativa, onde o diálogo tinha papel fundamental. O autor exerceu influência na tradição dos estudos latinoamericanos em recepção, que tem a obra de Martín-Barbero (1987) como referência. Freire também inspirou diversos educadores, movimentos sociais e populares em toda a América Latina, ao pensar essa relação entre comunicação e educação a partir de uma perspectiva emancipadora, como uma prática de liberdade (Freire, 1996; Felix, 2021). A ideia de desenvolvimento da cidadania para o fortalecimento da democracia se faz presente na obra de Freire ao pensar a educação em uma “perspectiva comunicacional e emancipatória, que só se dá de maneira contextualizada e tendo em conta a totalidade social” (Figaro, 2015, p.11).

Também conhecida como “educom”, a educomunicação é uma forma de educar usando os meios de comunicação que Soares (2011, p. 15) pontua como sendo “um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e comunicação”. Entretanto, essa relação não se limita à mera inserção de tecnologias da informação nos processos educativos, pressupõe uma articulação com as novas formas de linguagens, escritas e saberes. Uma definição mais detalhada apresentada pelo autor, afirma que a educomunicação é:

o conjunto de ações que requer planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos direcionados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais e virtuais para melhorar a comunicação em ações educativas, inclusive o uso de recursos no processo de aprendizagem (Soares, 2002, p. 24).

Ainda segundo Soares (2000), a educomunicação pode concretizar-se através de quatro áreas de intervenção social: (i) a área da educação para a comunicação; (ii) a área da mediação tecnológica na educação, compreendendo o uso das tecnologias da informação nos processos educativos; (iii) a área da gestão da comunicação no espaço educativo; (iv) a área da reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação, como fenômeno cultural emergente.

A educomunicação preocupa-se com a melhoria dos processos pedagógicos

e visa integrar as mídias na sala de aula para auxiliar a educação. A comunicação é entendida como um componente central do processo, por meio da qual a educação acontece. Seu foco está em uma metodologia voltada aos meios, no sentido de repensar as práticas de sala de aula, contemplando a mídia e seu uso por docentes e estudantes. Para Marquette, a educomunicação se insere nos “processos necessários para alcançar uma alfabetização midiática. Seria uma técnica, um método, uma ação de mídia-educação” (2020, p. 205). A autora identifica a alfabetização midiática como um objetivo, a mídia-educação como um meio ou procedimento e a educomunicação como um método.

Assim, a educom diferencia-se da educação midiática como uma educação para os meios, com foco no fortalecimento de um ecossistema comunicativo aberto. Sua tradição teórica entende que a educação midiática tem um escopo limitado à mídia e percebe-a como parte de uma formação mais ampla (Soares, 2014a; Felix, 2021).

Entendemos que os objetivos da educomunicação são fundamentais para a construção de uma educação de qualidade e precisam se consolidar em políticas públicas permanentes no Brasil. Entretanto, o contexto atual de crescimento exponencial e a rápida evolução da inteligência artificial pode contribuir substancialmente para o agravamento da desinformação no mundo, o que nos leva a considerar a necessidade urgente do desenvolvimento de projetos específicos de educação para as mídias.

2.1.4. Habilidades e competências midiáticas

Com os avanços tecnológicos relacionados ao mundo digital, temos um conjunto de transformações na sociedade que nos colocam em um novo cenário cultural: (i) as mídias analógicas convergindo com as digitais; (ii) a comunicação por redes substituindo a informação centralizada; (iii) pessoas deixando de ser meras consumidoras e interagindo mais; (iv) a produção profissional da informação disputando espaço com a produção independente e amadora; (v) linguagens se entrelaçando e tornando-se multimidiáticas; e, (vi) o fluxo de informação se ampliando e atravessando limites territoriais (Cerigatto, 2019).

A partir desse novo espaço de comunicação, estabelecido pela interligação dos computadores no mundo todo, surge a cibercultura, que Lévy (1999, p. 14)

define como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Mas não se trata apenas de uma nova forma cultural ligada ao uso do computador e da *internet*. A cibercultura não pode ser entendida como algo à parte, pois o ciberespaço interage com a cultura gerando novas formas de produzir informação, novos significados, novas práticas e novos valores que exercem uma influência cada vez maior e mais forte na sociedade.

Todas essas transformações no universo da comunicação têm impacto no processo educativo. Nesse sentido, torna-se necessário repensar o conceito de alfabetização e a noção do que significa ser alfabetizado hoje. Novas formas de comunicação implicam em novas formas de se movimentar e experimentar o mundo. Logo, tais mudanças exigem das pessoas novas habilidades e competências para transitar nesse ambiente que emerge. Então, a educação para as mídias surge com a finalidade de desenvolver a experiência crítica e a produção midiática, mas também inserir as pessoas na cultura participativa, possibilitada pelas novas tecnologias.

Mas antes de tratarmos especificamente das habilidades e competências midiáticas, cabe uma discussão a respeito dos entendimentos do que vem a ser habilidade e competência em termos mais gerais. A palavra habilidade surgiu a partir do termo em latim *habilitas*, que significa aptidão, destreza, disposição. No dicionário *online* Michaelis, o vocábulo se refere a um “conjunto de qualificações para o exercício de uma atividade ou cargo; suficiência” (Habilidade, 2023). No senso comum, habilidosa é a pessoa que consegue executar bem alguma coisa, com conhecimento e perfeição. Nesse sentido, pressupõe capacidade, inteligência, engenho, astúcia, manha, engenho e arte.

Habilidade é um saber-fazer. Para Macedo (2008), habilidades “são competências encarnadas nas pessoas”. O autor cita o exemplo de autores/as que conseguem “corporificar seus conhecimentos” em forma de texto, imagem, teoria ou sabedoria de vida. Habilidade seria então o mesmo que “dominar, encarnar um conteúdo, ideia, problema, no corpo, mãos, pernas, cabeça. Graças a isso se pode agir com certa naturalidade, espontaneidade, malícia” (Macedo, 2008, p.8).

Autores divergem a respeito do conceito de habilidade, mas em geral compreendem habilidades como algo mais restrito que competências. A habilidade faz parte da competência, mas esta última requer outros aspectos. Uma

competência pode ser constituída por diversas habilidades e cada habilidade pode contribuir para diferentes competências. Isso implica dizer que para ser competente é necessário ser habilidoso, mas ser habilidoso nem sempre é suficiente para ser competente. Para falar bem em público não basta saber ler, outros fatores estão em jogo. Isso acontece porque a competência não se resume a um somatório de habilidades. Existe algo que é de ordem mais geral, relacionado à arte (Macedo, 2005; Macedo, 2008).

De acordo com Perrenoud (1999), uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. Não se trata apenas de usar regras aprendidas, implica lançar mão de variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento certo e do modo necessário. A competência combina um conjunto de esquemas que permite "automatizar" as atividades. Esquema é uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação, mas que pode sofrer acomodações, a depender da situação (Garcia, 2005).

Competência é comumente definida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para atuação em uma determinada situação. As origens desse conceito estão muito vinculadas ao mundo do trabalho e de negócios que, aos poucos, foi sendo introduzido também no ambiente acadêmico, ao ponto de influenciar reformas educacionais em diversos países. Alguns educadores demonstram relutância em relação ao conceito por conta dessa ascendência mercadológica, mas é possível pensar a competência para além de uma perspectiva instrumental de eficácia profissional. (Ferrés; Piscitelli, 2015). A competência pode ser concebida no sentido do desenvolvimento e da potencialização das capacidades dos sujeitos.

Na cultura digital, a lógica do *remix* (Lemos, 2015) possibilita às pessoas combinar e recombinar diversos textos já existentes para criar novos conteúdos. O produtor lança mão de diferentes linguagens (verbal, sonora, visual, etc) para construir narrativas em diferentes mídias. Partindo desse ambiente, Jenkins *et al* (2006) propôs uma lista de habilidades necessárias para enfrentar os desafios do século XXI e da cultura participativa:

Jogar - A capacidade de experimentar o meio digital como uma forma de resolução de problemas;

Performance - A capacidade de adotar identidades alternativas para fins de improvisação e descoberta;

Simulação - A capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real;

Apropriação - A capacidade de se apropriar e remixar conteúdo de mídia de maneira significativa;

Multitarefa - A capacidade ou habilidade de executar e gerenciar simultaneamente duas ou mais aplicações ou realizar duas ou mais tarefas simultâneas;

Cognição distribuída - A capacidade de interagir de forma significativa com dispositivos que expandem as capacidades mentais-corporais;

Inteligência Coletiva - A capacidade de reunir conhecimento e compará-lo com outros em direção a um objetivo comum;

Criticidade ou julgamento - A capacidade de avaliar a confiabilidade e credibilidade de diferentes fontes de informações.

Navegação transmídia - A capacidade de acompanhar o fluxo de informações através de múltiplas modalidades.

Networking - A capacidade de procurar, sintetizar e disseminar informações; e,

Negociação - A capacidade de se envolver em diversas comunidades *online*, discernindo e respeitando múltiplas perspectivas, e seguindo normas alternativas que visam o respeito mútuo.

Mais recentemente, inspirando-se no trabalho de centros internacionais focados na formação de professores e professoras em educação midiática e no intercâmbio de ideias com especialistas brasileiros e estrangeiros, o Guia de Educação Midiática (2020) vem propondo o desenvolvimento de seis habilidades, a partir de três grandes eixos:

Quadro 1 - Descrição das habilidades midiáticas por eixos, de acordo com a proposta do Programa Educamídia

Eixo	Habilidade	Descrição
Ler	Letramento da informação	Dominar técnicas de busca, curadoria e produção de conhecimento.
	Análise crítica da mídia	Realizar, de forma habitual, a leitura reflexiva de textos de mídia em qualquer formato.
Escrever	Fluência digital	Acessar ampla gama de ferramentas digitais e ter

		flexibilidade para encontrar e adaptar-se a novas ferramentas.
	Autoexpressão	Demonstrar habilidades de produção de mídia fundamentadas em uma escrita técnica ou criativa bem desenvolvida.
Participar	Cidadania digital	Utilizar de recursos de mídia para autoexpressão e interação com outros de forma segura, responsável e consciente.
	Participação cívica	Demonstrar capacidade de solucionar problemas, buscar ajuda e atuar na sociedade fazendo uso de textos de mídia.

Fonte: Guia de Educação Midiática (2020)

Essa proposta abrange pilares tecnológico, cognitivo, ético, social e contempla tanto os objetivos da alfabetização informacional como os da alfabetização midiática, alinhando-se com a ideia de unificação que consta no documento “Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores” (Unesco, 2013).

A competência midiática diz respeito às capacidades que os cidadãos desenvolvem com relação aos meios de comunicação e às TICs. É considerada uma competência integradora de outras competências, tais como: competência audiovisual, digital e informacional, entre outras. A respeito dos critérios e parâmetros para o desenvolvimento da competência midiática, alguns/mas autores/as elaboraram propostas para sua compreensão. Ferrés e Piscitelli (2012) conceberam uma proposta articulada com seis dimensões básicas e dois indicadores da competência midiática, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Critérios e parâmetros para desenvolvimento de competências midiáticas, de acordo com a proposta de Ferrés e Piscitelli (2012)

Dimensões	Na análise	Na expressão
Linguagens	Compreensão dos recursos linguísticos midiáticos.	Capacidade de utilizá-los de forma adequada.
Tecnologia	Identificar a importância das TIC e o poder de se desenvolver nesse ambiente.	Habilidade de utilizá-las para criar e comunicar.
Processos de interação	Compreender as características de recepção das mensagens, como parte de uma certa audiência, em um contexto definido e com a	Ser ativo como receptor, criar vínculos com outras pessoas na perspectiva de reforçar a cidadania e conhecer as regras do mundo midiático.

	disposição de aproveitar essa receptividade de forma útil.	
Processos de produção e difusão	Especificar as diferentes instituições e meios de comunicação que constituem o espectro mediático, bem como os fatores que determinam os conteúdos que difundem e os códigos de autorregulação que desenvolvem.	Identificar os recursos necessários para a produção midiática, dimensionar a importância das mensagens e reformulá-las, bem como ponderar.
Ideologia e valores	Detectar as mensagens explícitas e latentes que são oferecidas através dos meios e ser capaz de proceder a uma análise minuciosa dos conteúdos discursivos envolvidos.	Utilizar os meios necessários para promover valores e o compromisso social e cultural.
Estética	Partilhar as formas, e não apenas o conteúdo das mensagens midiáticas, a partir de uma avaliação das exigências estéticas requeridas	Ser capaz de comunicar com criatividade e originalidade e conseguir modificar mensagens para lhes dar uma forma artística e chamativa

Fonte: Ferrés e Piscitelli (2012)

Para Pérez-Tornero e Varis (2012), a competência midiática se agrupa em três dimensões, que envolvem a manipulação instrumental, a compreensão crítica e a criatividade / capacidade de comunicação, descritas no quadro a seguir:

Quadro 3 - Dimensões das competências midiáticas, de acordo com a proposta de Pérez-Tornero e Varis (2012)

Dimensão	Descrição
Acesso e uso	O “acesso” refere-se à disponibilidade dos meios de comunicação social e das TICs de que dispõem (ou não) os cidadãos. O grau de “acesso” é variável. O “uso” é a capacidade de manuseio físico de que dispõem (ou não) os cidadãos com relação aos meios e tecnologias empregadas para a difusão de conteúdos.
Compreensão crítica	Consiste na “leitura” de mensagens, na “compreensão” do significado, das intenções e dos interesses num determinado contexto, e na “avaliação”, que é a sua categorização ou classificação, de acordo com o tipo de análise que está sendo efetuada. Para tal, é necessário ter as possibilidades de “busca e seleção” das mensagens, bem como “pensamento crítico” e “autonomia pessoal”.
Comunicativa	Inclui criatividade para desenvolver mensagens e a capacidade de expressá-las e partilhá-las com os outros. Esta dimensão deriva da oportunidade de ser ativo, de participar e de interagir no âmbito público.

Fonte: Pérez-Tornero e Varis (2012)

Para a compreensão da competência midiática, as autoras Pérez-Rodriguez e Delgado-Ponce (2012) propõem uma classificação de dez dimensões distribuídas em três âmbitos, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 4 - Âmbitos e dimensões das competências midiáticas, de acordo com a proposta de Pérez-Rodriguez e Delgado-Ponce (2012)

Âmbitos	Dimensões
Conhecimento	Acesso e busca de informação Linguagem Tecnologia Processos de produção Política e indústria midiática
Compreensão	Ideologia e valores Recepção e compreensão
Expressão	Participação cidadã Criação Comunicação

Fonte: Pérez-Rodriguez e Delgado-Ponce (2012)

Já o Centro Europeu de Política Estratégica (2017) considera quatro dimensões da alfabetização midiática para o século XXI:

Quadro 5 - Dimensões da alfabetização midiática, de acordo com a proposta de Centro Europeu de Política Estratégica (2017)

Dimensões	Descrição
Os fundamentos	Capacidade de ler, escrever, calcular, falar, escutar.
Alfabetização digital	Capacidade de usar a tecnologia digital, os softwares, apps e redes para o trabalho, a criatividade e lazer.
Inteligência visual	Capacidade de identificar a informação, (mensagens visuais e demais), analisá-la, avaliar sua qualidade e adequada utilização.
Raciocínio crítico	Capacidade de questionar, desafiar e avaliar o significado e os propósitos de materiais escritos, visuais e orais para adequadamente utilizá-los.

Fonte: Centro Europeu de Política Estratégica (2017)

Buckingham (2003) afirma que existem quatro aspectos conceituais gerais, que quase sempre são tidos como componentes essenciais do letramento midiático e se aplicam a todo e qualquer tipo de mídia:

Linguagem: envolve a compreensão de como os códigos verbais e não-verbais e suas convenções de uso constroem os sentidos das mensagens;

Produção: aborda a consciência de quem está comunicando e por quê, das influências e apelos comerciais, da persuasão de grupos de interesses, dos papéis de publicação, promoção, patrocínio, etc;

Audiência: se refere ao entendimento de como os usuários são alvo das mídias e de como diferentes grupos reagem e se comportam em relação às mesmas;

Representação: abrange os recortes sobre um mesmo tema, a construção de pontos de vista, valores em disputa, atores sociais e argumentos que variam de acordo com o período, o local, a intenção de quem produz e a expectativa do público.

De uma maneira geral, percebemos que a maior parte das propostas giram em torno de questões similares e podemos resumir afirmando que a competência midiática é alcançada quando o indivíduo adquire as habilidades de acessar, analisar, criar e participar do ambiente informacional e midiático de maneira adequada em determinada situação e contexto.

2.2. A FORMAÇÃO HUMANA E INTEGRAL

A formação para o trabalho no Brasil ocorre desde o período colonial nos arsenais militares e, durante o Império, nas casas de educandos artífices e nos liceus de artes e ofícios, com uma função assistencialista para o ensino de ofícios aos menores desvalidos e excluídos da sociedade. Entretanto, o marco da EPT como política pública acontece na República, por meio do Decreto nº 7.566, assinado em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha, que criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices voltadas ao ensino profissional, primário e gratuito (Manfredi, 2002; Ramos, 2014). Quase cem anos depois, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), para oferta de cursos de ensino médio integrado ao técnico, graduação e qualificação profissional, e que hoje, de forma consolidada, constituem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Os intelectuais que atualmente ‘fazempensam’⁶ a EPT, no Brasil, defendem uma educação profissional comprometida com a concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, que pretende formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Para Ciavatta (2005), essa concepção teve origem na primeira metade do século XIX, com os socialistas utópicos Saint-Simon, Robert Owen e Charles Fourier levantando o problema de uma formação completa para os produtores.

Marx e Engels também apontaram para a necessidade da união entre instrução e trabalho produtivo, embora não tratassem especificamente do tema educação em suas obras. Um trecho retirado das *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*, de 1868, expressa a compreensão de Marx sobre a educação da classe trabalhadora:

Partindo daqui, dizemos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (Marx, 1982, s.p.).

Ao associar educação intelectual, corporal e tecnológica, Marx preconiza uma formação multilateral ou omnilateral do ser humano. As referências do autor aos termos “politecnicidade” e “educação politécnica”, no sentido de uma união entre escola e trabalho para uma instrução intelectual e voltada ao trabalho produtivo, também sugerem a ideia de sujeito integralmente desenvolvido. A politecnicidade é uma concepção marxista (ou marxiana) de educação, de acordo com a qual o ser humano deve se desenvolver, de forma integral, em suas potencialidades (Machado, 1989; Moura *et al*, 2015). A ideia surgiu a partir de uma preocupação de Marx com a tendência de incorporação do trabalho de crianças e jovens na indústria moderna. Assim, a educação politécnica combinaria trabalho produtivo com formação intelectual e exercícios corporais. Seria uma educação completa que possibilitaria uma formação técnico-científica, política e cultural para produzir seres “genéricos” e

⁶ A educadora Nilda Alves propõe escrever junto os termos que nos ensinaram a pensar dicotomizados, refletindo sobre a educação a partir dos cotidianos, da produção de sentidos e das redes educativas.

“universalizados” (Marx, 1988), com vistas à emancipação. Esse processo educacional de totalidade ou universalização seria o oposto da unilateralização - uma concepção capitalista de educação voltada para a mera capacitação produtiva do/a trabalhador/a, que provoca alienação⁷ nos/as trabalhadores/as (Manacorda, 2010).

Marx (1988) não ofereceu maiores detalhes acerca da sua concepção de educação, mas Rodrigues (2008) sintetiza as principais ideias do que seria a educação politécnica: (i) educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, (ii) combinação de educação (intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material para superar o distanciamento entre essas atividades, (iii) formação omnilateral (multilateral, integral) da personalidade e, (iv) integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar o estranhamento, hierarquização e a desigualdade criada entre as práticas educativas e as demais práticas sociais.

Ainda sobre a politecnicidade, Saviani (2003) afirma que não há trabalho que seja somente manual ou exclusivamente intelectual: “todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho” (Saviani, 2003, p. 138). Para o autor, politecnicidade não significa polivalência, que é o exercício de múltiplas funções, mas se refere ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Ele também defende o uso de “educação politécnica” em lugar de “educação tecnológica”, outra denominação que remete à politecnicidade, mas que tem sido apropriada pelo discurso burguês hegemônico.

Antonio Gramsci (2000), por sua vez, propôs uma escola “desinteressada” e essencialmente humanista que integrasse trabalho, ciência e cultura. Sua concepção de escola unitária reconhece o trabalho como princípio educativo fundamental e, nesse sentido, converge com o pensamento de Marx e Engels na perspectiva da emancipação e autonomia humana. Moura *et al* (2015) compreende que as concepções de escola unitária e de politecnicidade são complementares e que Gramsci (2000) aprofunda um aspecto da politecnicidade não muito explorado por Marx e Engels (1982): sua dimensão intelectual, cultural e humanística.

A escola unitária carrega um sentido profundamente político e emancipatório

⁷ Estranhamento ou não-reconhecimento do ser humano em relação à natureza, a si mesmo e frente ao produto de sua atividade, que pertence a outro.

da educação em que a ideia de hegemonia⁸ tem papel fundamental. De acordo com Gramsci (1982), a forma como a escola se organiza contribui para a consolidação da hegemonia, que seria exercida basicamente no nível da cultura e da ideologia. No entanto, essa mesma instituição também forma sujeitos que contribuem para mobilizar a contra hegemonia. A partir dessa compreensão, o pensador propôs a ideia de um sistema público de educação única para todos, humanista, de cultura geral, formador de capacidades manuais e intelectuais, considerando o trabalho enquanto princípio educativo e pregando a união indissolúvel entre teoria e prática numa perspectiva de totalidade. Havia uma preocupação em formar trabalhadores críticos, com acesso aos conhecimentos, mas também sujeitos participativos e criativos, capazes de transformar as condições de opressão e desigualdade em horizontes sociais mais democráticos.

Tanto as concepções de omnilateralidade, politecnicidade e escola unitária são propostas que visam a superação da ideia de dualidade existente no âmbito da educação e do trabalho. Até os dias atuais, é possível perceber que há uma compreensão dicotômica e cindida da evolução da espécie humana, como se nossa espécie caminhasse em dois mundos opostos e irreconciliáveis: com uma parte na natureza (a cintura pode ser considerada a linha divisória que separa as partes anatômicas baixas das partes altas), e, outra parte fora dela.

Enquanto os pés, impelidos pela necessidade biomecânica, embasam e impulsionam o corpo *dentro* do mundo natural, as mãos estão livres para entregar os projetos inteligentes ou concepções da mente *sobre* ele: para os primeiros, a natureza é o meio através do qual o corpo se move; para o último apresenta-se como uma superfície a ser transformada. E neste potencial de transformação, inerente ao acoplamento de mãos e cérebro, encontram-se as condições para o domínio e controle do homem sobre o seu ambiente material (Ingold, 2015, p. 73, *grifos do autor*).

Além dessa ideia de fragmentação, percebe-se que narrativas de validação da superioridade anatômica das partes altas estão espalhadas nos mais diversos 'espaçostempos' sociais. Elas podem ser facilmente encontradas nos espaços escolares, porque de vários modos pode-se afirmar que a educação hegemônica tenta reproduzir o estilo civilizacional em que tal corte anatômico é reforçado e atualizado. Aliás, já são bem conhecidas as críticas que o filósofo Nietzsche fez ao estilo acadêmico como impulsionador de afetos tristes e de modos de vida despotencializados, contrapondo ao intelectual triste o pensador dançarino e/ou

⁸ Tipo de dominação ideológica de uma classe social sobre outra.

caminhante. Essa divisão hegemônica do trabalho entre as mãos e os pés cria uma atmosfera de tabus, rejeições, interditos e valorização de determinadas habilidades em detrimento de outras. A pedagogia moderna e sua obsessão cognitivista foi a responsável por nos acomodar a certos movimentos do corpo e a expurgar outros, fenômeno chamado por Foucault (1987) de docilização disciplinar do corpo.

Em contraposição a essa fragmentação, a formação integrada é uma proposta de educação profissional articulada com o ensino médio que defende uma educação geral indissociada da profissional. Para Ciavatta (2005, p. 2), o sentido de integrar é tornar inteiro “o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Significa pensar a preparação para o trabalho de maneira ampla, não reduzida apenas ao aspecto operacional.

Ramos (2008) afirma que a educação integrada tem dois pilares conceituais: uma escola única de qualidade que garanta a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica que possibilite o acesso à cultura, ciência e ao trabalho por meio de uma formação básica e profissional. A escola unitária possibilita a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, enquanto a educação politécnica permite a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna. A autora destaca que o conceito de integração possui três sentidos que se complementam: (i) concepção de formação humana; (ii) forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e, (iii) relação “orgânica” entre as partes e a totalidade na proposta curricular (Ramos, 2008, p. 2). Assim, o Ensino Médio Integrado (EMI) está fundamentado nas ideias de: (i) formação humana integral; (ii) indissociabilidade das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura; (iii) trabalho como princípio educativo; e, (iv) pesquisa como princípio pedagógico.

A concepção de formação humana integral, primeiro fundamento do EMI, consiste na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades dos sujeitos. Na formação humana, o que se busca é:

garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura⁹ do mundo e para atuação como cidadão

⁹ O paradigma da integração expande a noção de leitura do mundo, porque foca nas múltiplas possibilidades e potências dos fazeres, tentando romper com a hierárquica dualidade estrutural entre

pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p.85).

Outro fundamento trata da integração de todas as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (tido em sua perspectiva ontológica), e o trabalho como prática econômica; a ciência como conhecimentos produzidos pela humanidade; a tecnologia como mediação entre conhecimento científico e produção; e a cultura como valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (Ramos, 2008).

Segundo Ramos (2014), a concepção de trabalho como princípio educativo é a base que proporciona a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas e habilita as pessoas para o exercício autônomo e crítico das profissões, sem nunca se esgotar nelas. Por fim, temos a pesquisa como princípio pedagógico que contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino. Ela também deve estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores.

2.3. SOBRE A MÍDIA PODCAST

Podcast pode ser definido como um sistema de produção e difusão de arquivos sonoros que guardam similitudes com o formato dos programas de rádio (Lemos, 2005) ou ainda um processo mediático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudio na *internet* (Primo, 2005). O termo pode se referir também a um arquivo digital de áudio, com programas que incluem falas e/ou músicas, acessível na *web*.

Para além dos aspectos técnicos, Freire (2017) caracteriza o *podcast* não como uma tecnologia de áudio, mas de oralidade. O autor define *podcast* como um “modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade, também podendo veicular músicas/sons” (Freire, 2013a, p. 47). Assim, o conceito contempla a forma de produção e conteúdo,

trabalho intelectual e manual. Nesse sentido, seria mais interessante dizer experimentações do/no/com (o) mundo, pois dessa maneira não se estabelece nenhuma separação hierárquica entre o pensar e as outras formas de agir.

antes limitado à forma de distribuição. O fazer humano passa a ser enfatizado acima de quesitos técnicos, o que inclui a modalidade de *podcast* para surdos que reproduz na forma de texto a fluência dos falantes e prescinde do uso de arquivos de áudio. A tecnologia *podcast* constitui-se como um novo campo de ação que mescla o que há de mais moderno e mais tradicional na educação: o meio *online* e a oralidade (Freire, 2013a).

Segundo Arlindo Machado (2001), um dos legados da ciência moderna é a valorização da escritura em detrimento de outras formas de expressão. Isso leva o autor a cunhar a ideia de que vivemos um “quarto iconoclasmo”, em sequência aos três momentos civilizatórios anteriores¹⁰, descritos como momentos de interdição das imagens, em especial na esfera religiosa. Aliás, esse é o paradoxo apontado por Machado (2001), porque ao mesmo tempo em que se constata a proliferação das imagens e de seus artefatos de criação, mais uma vez sua condenação ressurgue, não só na esfera religiosa, mas no âmbito intelectual e acadêmico em que alguns setores, insistem em ignorar ou desvalorizar a importância de múltiplas formas de se criar, expressar e de se relacionar com os ‘*fazeressesaberes*’ que circulam cotidianamente nas redes educativas que formamos e que nos formam (Reis e Mendonça, 2021). Aliás, já temos muitos trabalhos que apontam para o predomínio dos códigos da escrita, especialmente da norma culta, em detrimento de outras linguagens, nos espaços mais formais da educação e da sociedade em geral. Então, utilizar as potências da oralidade envolverá o aprender a envolver e trabalhar com outros grupos que foram colocados à margem dos processos de escolarização, e colocados na condição de subalternos.

Partindo-se do sentido de mídia enquanto meio, veículo, espaço ou canal onde uma mensagem é transmitida, podemos afirmar que o *podcast* é uma mídia, relativamente nova e em pleno desenvolvimento. Sua popularização foi impulsionada pelo processo de produção de eletrônicos cada vez menores – que permitiu o surgimento de dispositivos de áudio portáteis, e a integração das funções de manipulação de áudio em diversos aparelhos. A possibilidade de manusear

¹⁰ O primeiro ciclo do iconoclasmo foi constituído pelas culturas judaico-cristã, islâmica e na tradição filosófica grega. O segundo ocorreu durante o Império Bizantino, período em que a produção, disseminação e o culto das imagens foram vetados, adeptos da iconofilia e da iconolatria perseguidos e quadros destruídos em praça pública. O terceiro ciclo veio com a Reforma Protestante que pregava uma revolta contra as imagens e um retorno às Sagradas Escrituras. No quarto ciclo, mais próximo de nossos tempos, a imagem é considerada a responsável pela morte da palavra, pela proliferação do analfabetismo e pelo fim do senso crítico.

áudios a qualquer hora e em qualquer lugar associada à facilidade para editar e distribuir os programas, em razão da disponibilidade de programas e serviços gratuitos como o *Audacity* e *Anchor*, permite que o *podcast* se constitua como um espaço de comunicação e educação para as mais diversas vozes, temas e expressões.

Lenharo e Cristovão (2016) afirmam que o *podcast* é uma mídia e não apenas um suporte ou mesmo um gênero. Ao levantar uma discussão acerca da distinção entre hipergênero, suporte e mídia, as autoras concluem que o *podcast* pode ser classificado como uma tecnologia cuja função é mediar a interação linguageira. O gênero é a unidade linguageira em si, enquanto o suporte é o componente material da mídia, responsável por concretizá-la em arquivo de MP3, por exemplo (Lenharo; Cristovão, 2016). Assim, a mídia *podcast* comporta os mais variados gêneros linguísticos: jornalístico, literário, entrevistas, etc.

Diferentemente de um programa de rádio, que é transmitido ao vivo, o conteúdo de um *podcast* é consumido sob demanda. É o ouvinte que seleciona o que quer ouvir, onde, quando, bem como o dispositivo de sua preferência. Em geral, os áudios são organizados em episódios, também chamados *podcasts*, que tratam de assuntos específicos. Seu conjunto forma um programa de *podcasts* focado em um ou mais temas, de maneira similar a organização das emissoras de televisão (Coradini, 2020). Existem inúmeros programas de *podcast* focados nos mais variados temas: tecnologia, arte, cultura, economia, notícias, literatura, música, etc.

Dependendo do contexto, a palavra *podcast* pode ser utilizada para se referir à tecnologia ou ao produto, seja ele um programa ou episódio. O processo de produção e distribuição do conteúdo é denominado *podcasting*.

O surgimento do *podcast* está ligado à origem do *blog*, uma tecnologia criada em 1998 que geralmente é definida como um conjunto de registros de atividades ou opiniões produzidos regularmente e publicados na *internet*. Embora associado ao desenvolvimento educativo, o *blog* não tem sua origem nos contextos escolares, mas foi posteriormente apropriado pelos seus usos da educação. Seu emprego foi impulsionado pelo sistema de *RSS*¹¹, criado em 1999 pelo programador Dave Winer e por Dan Libby Ramanathan V. Guha, da empresa *Netscape*. Ele permitia ao leitor

¹¹ Sigla de *Really Simple Syndication* traduzida como “distribuição muito simples”. É um formato de distribuição de informações em tempo real pela *internet*, usado principalmente em *sites* de notícias e *blogs*.

receber automaticamente as atualizações de um *blog*. No entanto, o sistema limitava-se a distribuir materiais em textos, impossibilitando que a praticidade fosse estendida também aos *audioblogs*, tipo de *blog* que surgiu posteriormente (Freire, 2017).

A concepção do que conhecemos hoje como *podcast* foi desenvolvida em 2003 pelo empresário e ex-VJ¹² da *Music Television* (MTV) americana Adam Curry (Castro, 2005). Em parceria com o desenvolvedor de softwares Dave Winer, Adam Curry buscou criar um *enclosure* - função de incorporação de arquivos de áudio digital - para possibilitar a inclusão de arquivos MP3¹³ no *RSS*. Curry voltou-se então para o desenvolvimento de um *software* agregador que utilizasse o *enclosure* para assinatura de áudio digital por demanda. Ele criou o *iPodder* e disponibilizou o programa em código aberto para que fosse aperfeiçoado como uma tecnologia livre (Freire, 2017).

A relação da tecnologia com o aparelho da *Apple* cunhou o termo *podcast*, que é resultado da junção de *iPod*¹⁴ e *broadcast*¹⁵. O nome não parece adequado já que não é necessário um *iPod*, pois qualquer tocador de MP3 serve, e não se trata de *broadcast*, mas se aproxima do que podemos chamar de *webcast*¹⁶ (Lemos, 2005).

De acordo com Edirisingha (2012), o termo *podcast* não foi criado por Adam Curry, mas sim pelo jornalista Ben Hammersley, em um artigo publicado no jornal inglês *The Guardian*, em fevereiro de 2014. No ano seguinte, o termo foi eleito “palavra do ano” pelo dicionário *New Oxford American*.

Produzir um *podcast* não requer alto investimento, basta um dispositivo com capacidade de gravação/reprodução de sons, um aplicativo gratuito para edição de áudio e uma conexão com a *internet* para distribuir os arquivos por meio de serviços gratuitos disponíveis.

Segundo Freire (2014), um *podcast* necessariamente apresenta as seguintes características: possui um *feed RSS*; está disponível na *internet*; pode ser baixado e

¹² Abreviação de *video jockey*, denominação dada às práticas artísticas relacionadas com a performance visual em tempo real.

¹³ Abreviação de MPEG Layer 3, um formato de compressão de áudio digital que minimiza a perda de qualidade em músicas ou outros arquivos de áudio.

¹⁴ Tocador de áudio digital projetado e vendido pela *Apple*.

¹⁵ Sistema de transmissão de informação em larga escala por meio de ondas de radiofrequência moduladas que se propagam eletromagneticamente através do espaço.

¹⁶ Transmissão de áudio e vídeo pela *internet*, utilizando a tecnologia *streaming media*, para um grande número de espectadores, de forma semelhante às transmissões tradicionais de rádio e televisão.

ouvido em diversos tipos de dispositivos; não é transmitido em tempo real; pode ser escutado quando e onde quiser; é publicado com certa frequência. Portanto, essa tecnologia tem como características essenciais: (i) liberdade de produção, (ii) assincronicidade e (iii) mobilidade.

(i) A liberdade de produção está presente nos aspectos burocrático, técnico e opinativo: não é necessário nenhum tipo de autorização legal para distribuir um *podcast*, como acontece com as emissoras de rádio e TV. Sua produção é relativamente simples. Não existe restrição acerca de temas, duração e formatos de apresentação dos conteúdos. A liberdade de produção manifesta-se no consumo quando oferece ao ouvinte uma grande variedade de opções de conteúdo de informação, aprendizagem e entretenimento (Freire, 2013b). É essa característica que permite classificar o *podcast* como uma mídia de nicho, não massiva ou pós-massiva.

(ii) A assincronicidade é uma característica que se relaciona com a forma de distribuição do *podcast*. É o sistema *RSS*, também conhecido como *feed* (do verbo alimentar, nutrir), que permite o usuário ser notificado a respeito de novos conteúdos disponíveis por meio dos programas agregadores. O assinante pode então optar por reproduzir o *podcast* de imediato ou baixar o arquivo para escutar em outro momento. Este atributo qualifica o *podcast* como uma mídia assíncrona.

(ii) Outra propriedade importante é a mobilidade. O *podcast* pode ser ouvido em qualquer lugar, sendo necessário apenas um dispositivo de áudio e uma conexão com a *internet* para acessar o conteúdo via *streaming* ou *download*. A função de reproduzir sons já está presente nos mais diversos equipamentos, a exemplo dos computadores, *notebooks*, *tablets*, *smart TVs*, e, principalmente, nos *smartphones*.

Streaming é uma tecnologia que permite reproduzir áudios, vídeos e outros arquivos por transmissão de dados na *internet*. O usuário então acessa o conteúdo sem necessidade de fazer *download* do arquivo, ou seja, sem precisar armazená-lo no aparelho para execução. O *podcast* funciona por meio da tecnologia *streaming on demand* (sob demanda, em português), de forma assíncrona. Quando um conteúdo é acessado em tempo real (ao vivo), denomina-se *live streaming* e ocorre de forma síncrona. Assim, podemos afirmar que todo conteúdo *on demand* é um *streaming*, a exemplo de um *podcast*, mas nem todo *streaming* é *on demand*, como no caso do *live streaming*.

Em termos de classificação, os *podcasts* podem ser elaborados a partir de três fontes básicas: assimilação de material de outra tecnologia, material de registro e produção original. Usando como critério o modo de produção, Freire (2013a) propõe classificar os *podcasts* em três tipos:

Podcast Ampliação Tecnológica - transposição de um material já existente elaborado para outras tecnologias. Trata-se de um *podcast* híbrido que tem características de tecnologias distintas. Exemplo: Rádios que disponibilizam seus programas em MP3, reutilização de materiais como áudios-livros, áudios de cursos, captura de áudio de programas de TV, de notícias e afins.

Podcast Registro - consiste na captura do áudio de um determinado evento, como uma aula ou palestra. Sua realização é tecnicamente mais simples porque dispensa, na maioria das vezes, o processo de edição, resumindo-se apenas à captura sonora. Exemplo: captura de áudio de um determinado evento, aula ou palestra.

Podcast Produção Original - aquele que é gravado e produzido especificamente com esta finalidade. É marcado pelo cuidado técnico e pela edição que busca tornar o material interessante, leve e divertido. Exemplo: *Nerdcast*, pioneiro em cultura *nerd*, consiste em uma conversa divertida e informal com convidados especiais sobre cultura, tecnologia, história e games.

O desenvolvimento da tecnologia que permitiu a distribuição de áudio, possibilitou também que o mesmo acontecesse com outros tipos de arquivos multimídia, ramificando a designação de *casts* e dando origem às concepções de *videocast* ou *vodcast*, *enhanced podcasts*, *audiocast* e *screencast*. Entretanto, Freire (2013a) considera dispensável o termo *audiocast* e propõe as seguintes definições para as tecnologias ramificadas do *podcast*:

Podcast – modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade e/ou de músicas/sons.

Videocast – modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de imagens em movimento, que podem ser articuladas com oralidade, música/sons e/ou escritos.

Screencast – modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de imagens em movimento relativas a telas de software, articuladas com oralidade e música/sons.

Enhanced podcast – modo de produção/disseminação de programas

distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade e/ou de músicas/sons ilustrados por imagens.

2.3.1. Potencial educacional

O *podcast* é uma tecnologia em expansão no Brasil que emerge de perspectivas educativas, porém a partir de contextos não escolares. O rádio, tecnologia sonora que antecedeu o *podcast*, por outro lado, teve uma função educativa desde o início, mas fortemente ligado a espaços escolares. Foram muitos os projetos de uso educativo do rádio colocados em prática no país: 1) as escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base; 2) os programas da Fundação Padre Landell de Moura; 3) as produções da Fundação Padre Anchieta; 4) o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia; 5) o projeto Minerva produzido pelo Ministério da Educação (MEC); entre outros. É importante ressaltar que a maior parte dessas produções radiofônicas educativas tinha um cunho instrucional, com ênfase na transmissão de informações e metodologia apoiada em apostilas, mesclando elementos de educação presencial com Educação a Distância (Freire, 2013a).

Surgido em 2004, quase um século depois do rádio, o *podcast* guarda algumas semelhanças com este último, mas também apresenta uma série de particularidades. Dentre as semelhanças, constam características comunicativas que contribuem significativamente para o processo educativo: (i) necessidade de mensagem de fácil compreensão; (ii) predomínio da linguagem coloquial; (iii) sensação de proximidade; (iv) necessidade de redundância; (v) possibilidade de exploração criativa de vozes, músicas e efeitos, bem como humor e dramatizações; e, (vi) agilidade e baixo custo de produção (Freire, 2013a). A respeito das diferenças, o rádio, por exemplo, tem um fluxo de programação que é transmitido em tempo real, enquanto o *podcast* distribui seu conteúdo sob demanda, com uma periodicidade variável (diário, semanal, quinzenal ou mensal). Em relação à produção e distribuição, o *podcast* apresenta maior facilidade, uma vez que não necessita de equipamentos caros nem grandes equipes, não requer concessão legal ou autorizações e pode ser distribuído diretamente ao ouvinte, sem intermediários.

Para Franco (2008), a tecnologia pode funcionar como um suporte a mais para o ensino, transcendendo o tradicional espaço da sala de aula. A possibilidade de acessar os conteúdos a qualquer momento e em qualquer lugar promove a

inclusão e amplia as oportunidades de aprendizagem. É possível, por exemplo, disponibilizar áudios de gravações de aulas presenciais que podem ser acessadas pelo/a estudante para retornar ao assunto ou caso tenha faltado uma determinada aula. Pode ser especialmente útil para adultos que estão em formação continuada ou cursos à distância, em países como o Brasil que possuem grandes dimensões geográficas. Ainda segundo a autora, a tecnologia propicia que o educando crie programas e desenvolva a autonomia, tendo um papel ativo na construção do próprio aprendizado. Também estimula a participação em comunidades virtuais e de aprendizagens colaborativas que constitui uma quebra de barreiras hierárquicas do saber.

Uma pesquisa realizada por Freire (2013c, p. 5) revelou que a tecnologia possui “potencialidades aptas a sofisticar práticas educativas com oralidade nos mais diversos contextos, além de poder servir de instrumento de revisão das práticas pedagógicas em âmbito institucional”. O autor identificou as principais formas de apropriação do *podcast* com finalidades educativas e elencou algumas possibilidades e limitações para sua utilização em contextos escolares, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 6 - Formas de apropriação do *podcast* na educação

Aplicação	Descrição	Possibilidades e limitações
Ampliação espacial-temporal	Trata-se da gravação e distribuição por demanda de falas realizadas em aulas, palestras, cursos e afins.	Desvinculação espacial e temporal entre fala e escuta no âmbito escolar, viabilizando o exercício daquelas instâncias de modo contextualizado com as particularidades de cada Sujeito. Não contempla a interação imediata entre falantes e ouvintes e dificulta o entendimento de discussões que envolvam elementos visuais.
Produção escolar em <i>podcast</i>	Consiste da elaboração de materiais didáticos nativamente em <i>podcast</i> , como apresentação de conteúdos, resumo de aulas, entrevistas, matérias jornalísticas, leituras faladas e afins.	Produzir falas mais dinâmicas que aquelas realizadas em sala de aula através de uma elaboração atenta às particularidades de uso de <i>podcasts</i> . Não contempla a imediata intervenção dialógica dos ouvintes.

Ampliação de produções tecnológicas escolares prévias	Refere-se à transposição e distribuição em <i>podcast</i> de materiais educativos tecnológicos, focados em oralidade, oriundos de outras tecnologias.	Aproveitamento de materiais que, de outra forma, provavelmente iriam tornar-se inacessíveis pelo declínio de suas mídias de suporte, deterioradas pela ação do tempo, ou mesmo não reproduzíveis diante da remoção de sua tecnologia no mercado. Muitas vezes possui duração e ritmos poucos adequados à situação de atenção dividida.
Expressão de vozes	Consiste na utilização do <i>podcast</i> para dar vazão a vozes que possuem pouco espaço no âmbito escolar tradicional por veicularem temas e posicionamentos não hegemônicos no cenário pedagógico institucional.	Veiculação de temas pertinentes aos Sujeitos, mas usualmente excluídos no debate escolar que, inúmeras vezes, discrimina posicionamentos não hegemônicos, como alguns referentes a determinadas orientações religiosas, políticas, sexuais, culturais, dentre outras, limitando, assim, as reflexões educativas. Não contempla o exercício face a face de opiniões dissonantes, fundamental para a convivência social.
Ações lúdicas	Trata-se do uso, em <i>podcast</i> , de jogos e outras ações lúdicas como instrumento de trabalho pedagógico.	Desenvolvimento de ações lúdicas de estímulo a práticas educativas. Dificuldade de aprofundamento de conteúdo, se contraposto a outras formas de trabalho pedagógico.
Introdução temática	Diz respeito à elaboração de um programa para, auxiliado pelos fatores típicos do <i>podcast</i> , despertar o interesse dos ouvintes por uma determinada temática.	Exposição de modo atrativo mesmo de temas usualmente tidos como sisudos, estimulando, assim, posterior aprofundamento através de outros procedimentos metodológicos. Dificuldade de aprofundamento e maior propriedade no trabalho do tema, passíveis de exercício por meio de leituras e/ou ações pedagógicas posteriores.
Trânsito informativo	Refere-se à troca de informes via <i>podcast</i> entre participantes de um contexto escolar. Essa prática contempla a veiculação de instruções relativas à realização de trabalhos escolares, orientações de estudo, bem como	Otimização do processo de troca de falas entre participantes de um contexto escolar, desvinculando-o da necessidade de compartilhamento do mesmo recorte temporal/espacial. Impossibilidade de solicitar uma explicação diferenciada de forma

	apresentação e resolução de exercícios.	imediate, em caso de dúvida relativa a alguma fala.
Ponto de encontro	Relaciona-se ao uso do <i>podcast</i> como mote para reunião de Sujeitos que compartilham afinidades, a fim de viabilizar um debate posterior permeado por temáticas que aqueles possuam em comum.	Estímulo ao encontro, além dos tempos e espaços escolares tradicionais, de Sujeitos que compartilham afinidades temáticas para posterior diálogo em ambiente on-line ou mesmo em sala de aula. Prescinde, na utilização do ambiente on-line, do maior campo expressivo se comparado a uma reunião face a face.

Fonte: Freire (2013c)

Na concepção de Freire (2013a, p. 14), o *podcast* deve estar associado à “uma noção educativa mais ampla, que contempla, mas não se restringe à escolarização”, articulando diversas esferas dentro e fora da escola. Segundo o autor, o potencial educativo do *podcast* está na possibilidade de “ampliação da expressão dos Sujeitos” e também no “acesso a conteúdos com um alto grau de pluralidade” (Freire, 2013a, p. 13) que permite o contato com assuntos, posicionamentos e valores pouco discutidos em outros meios. A própria tecnologia propicia o trabalho pedagógico:

Por sua natureza livre: abrangendo as mais diversas vozes, formas expressivas e modos de utilização; veiculando temas pouco ou nada vistos em outros meios; fomentando o enfraquecimento do preconceito epistemológico que elenca a escrita como âmbito exclusivo do saber; colaborando para a superação de cenários opressivos e de concepções pedagógicas centralizadoras.

Por sua natureza cooperativa: favorecendo a construção conjunta do conhecimento entre os sujeitos; propiciando a formação de comunidades educativamente mais próximas por meio da prática do diálogo; favorecendo uma atmosfera democrática; desenvolvendo uma prática educativa pela pesquisa, discussão, cooperação e esmero produtivo.

Por sua natureza inclusiva: possibilitando a inserção oral e a expressão de vozes excluídas na escola; propiciando contato com leituras de mundo frequentemente omitidas de forma a contribuir para o efetivo estabelecimento do diálogo em âmbito escolar; introduzindo temáticas que possam despertar o interesse dos/as alunos/as a serem aprofundadas posteriormente.

Por sua natureza dialógica: proporcionando um ponto de encontro para a comunicação, pluralidade expressiva, debate, exposição de opiniões e posicionamentos; oferecendo pouco ou nenhum impedimento para o Sujeito que busca se expressar livremente, não necessitem de concessões legais para serem disseminadas parcial anonimato um modo de questionar os aspectos reprodutores da Escola, utilizando-se de perspectivas abertas e questionadoras, exercidas através da consideração da educação como prática de comunicação.

Por sua natureza maleável: proporciona uma significativa ampliação espacial dos conteúdos; propiciando aos sujeitos a audição de materiais escolares ou produções potencialmente educativas em momentos os mais diversos; enfraquecendo os limites geográficos, econômicos, sociais, pedagógicos e tecnológicos; propiciando a aproximação na comunicação/educação dada entre os sujeitos.

Considerando suas características particulares, é possível que os usos do *podcast* no ambiente escolar ajudem a potencializar as ações pedagógicas, tornando-as mais diversificadas e interessantes. A oportunidade de acessar em tempos e locais diversos, a facilidade de produção e distribuição, entre outras vantagens, permite que essa tecnologia se adapte facilmente à realidade dos/as educandos/as, enriquecendo as práticas escolares.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é talvez a arte de se criar dificuldades fecundas e de criá-las para os outros. Nos lugares onde havia coisas simples, faz-se aparecer problemas (Bourdieu, 2004, p. 41-42).

Nesta seção, abordamos o contexto em que a pesquisa foi realizada, bem como o percurso metodológico adotado para seu desenvolvimento. Apresentamos aqui uma caracterização do estudo, descrição sobre local, participantes, etapas, instrumentos de coleta e métodos de análise de dados.

Partimos da compreensão de que a pesquisa científica não se reduz a certos procedimentos metodológicos, é uma atividade que exige organização, disciplina, criatividade e desprendimento, em um movimento constante de confrontação entre o possível e o impossível, o conhecido e o desconhecido. Concordamos com Goldenberg (2011), em seu livro “A arte de pesquisar”, quando diz que o campo científico não é algo apenas para alguns eleitos, consistindo em atividade democrática, e que a metodologia científica propicia novo olhar sobre o mundo, mais questionador e criativo.

Imbuídos desse espírito curioso, iniciamos uma jornada investigativa permeada de incertezas e dificuldades, que buscamos percorrer com uma postura ativa, reflexiva e sem perder de vista a necessidade da união entre teoria e prática, tão fundamental nos mestrados profissionais. É justamente esse caráter prático do trabalho que permite classificá-lo, quanto à finalidade, como uma pesquisa aplicada, uma vez que o objetivo desse tipo de investigação é gerar conhecimentos para solução de problemas específicos e concretos (Prodanov; Freitas, 2013).

Do ponto de vista da forma, esta pesquisa inseriu-se no âmbito das abordagens qualitativas, que segundo Minayo (2001) caracteriza-se por atribuir interpretações de natureza subjetiva, preocupando-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, focando na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais, trabalhando com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes.

Fundamentamo-nos de forma teórica e metodologicamente na fenomenologia sociológica que tece uma crítica radical ao objetivismo da ciência, baseada na

filosofia de Husserl. Os pesquisadores dessa perspectiva partem da premissa de que a realidade é socialmente construída, enfatizando o componente subjetivo do comportamento das pessoas. Eles buscam compreender o significado que os sujeitos constroem para os acontecimentos das suas vidas cotidianas. A fenomenologia constitui um método ou estratégia de investigação que tem o propósito de atingir o sentido dos fenômenos, ultrapassando suas aparências imediatas, compreendendo fenômeno enquanto aparição das coisas à consciência. A análise fenomenológica, portanto, parte do ponto de vista daquele que vive a situação concreta, entendendo que a realidade adquire sentido e é significada a partir das experiências vivenciadas (Bogdan; Biklen, 1994; Goldenberg, 2011).

No que se refere aos objetivos, esta investigação definiu-se como uma pesquisa exploratória, uma vez que buscou proporcionar uma visão geral sobre o tema e desenvolver ideias na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (Gil, 2009). Já em relação às fontes de dados, caracterizou-se como uma pesquisa de campo ou empírica, que de acordo com Lakatos e Marconi (2017) tem o objetivo de obter informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. O desenvolvimento do estudo exigiu um uso diversificado de fontes: documentos, bibliografia, questionários, observação e entrevista de grupo focal, que forneceu uma riqueza maior de dados.

Por trazer à tona uma relevante questão contemporânea e abraçar a causa democrática da ampliação de direitos educativos e comunicacionais em prol de mudanças significativas na sociedade, este trabalho está orientado filosoficamente no paradigma ou concepção reivindicatória e participatória, conforme definido por Creswell (2010).

3.1. A PESQUISA DO TIPO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Damiani *et al.* (2013, p. 58), as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”. Partindo dessa concepção,

entendemos que a presente pesquisa insere-se nesse âmbito por ter como objetivo o desenvolvimento de uma proposta educativa que visa contribuir significativamente com as práticas de ensino na disciplina de língua portuguesa ou em outras disciplinas, com as devidas adaptações.

Investigações interventivas são essencialmente aplicadas, ou seja, pretendem solucionar problemas práticos. Possuem grande potencial para produção de conhecimento e promoção de transformação social. Aliás, é importante frisar que os mestrados profissionais se particularizam por demandarem trabalhos com essas características. Esse tipo de estudo se aproxima da pesquisa experimental, porém sem a preocupação com o controle de variáveis para estabelecimento de relações de causa/efeito ou generalizações. Nas intervenções, o objetivo é descrever os procedimentos realizados, de forma detalhada, avaliando-os e elaborando explicações aceitáveis sobre os resultados, partindo-se dos dados e de teorias pertinentes utilizados (Damiani *et al.*, 2013).

Esta pesquisa buscou seguir dois princípios fundamentais, apontados por Moreira (2008), que orientam a pesquisa-intervenção: (i) consideração das realidades sociais e cotidianas que são construídas e reconstruídas pelos sujeitos implicados; e, (ii) compromisso ético e político da produção de práticas inovadoras que possam contribuir para a mudança social. De acordo com a autora, a pesquisa participante de Paulo Freire foi precursora da pesquisa-intervenção. Cruz, Bigliardi e Minasi (2014, p. 48) nos lembram que a pesquisa, na perspectiva freireana, é uma forma de conversa entre pesquisador/a e sujeitos da pesquisa, um “diálogo com intencionalidades políticas, mediatizado pelo mundo e motivado pelo fenômeno de pesquisa, e a práxis – a prática social, a materialidade do mundo e a objetividade da vida – é o critério de verdade de toda a pesquisa”.

Rocha e Aguiar (2003) reconhecem que a pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa. Para as autoras, a pesquisa-intervenção viabiliza a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializa a produção de novo ‘*sentirfazerpensar*’ educação.

As pesquisas do tipo intervenção pedagógica possuem muitos pontos de convergência com a pesquisa-ação: o caráter aplicado; o intuito de produzir mudanças; a tentativa de resolução de um problema; a necessidade de estabelecer diálogo com um referencial teórico e a possibilidade de produzir conhecimento.

Entretanto, há importantes aspectos que as diferenciam, porque apesar das pesquisas intervencionistas visarem avanços educacionais, elas não têm como foco principal objetivos emancipatórios de caráter político-social. Outra diferença importante diz respeito à participação: enquanto na pesquisa-ação todos/as os/as participantes se envolvem no planejamento e implementação, na intervenção é o/a pesquisador/a que assume esses papéis, embora permaneça aberto às contribuições dos sujeitos implicados no processo (Damiani *et al.*, 2013). Rocha e Aguiar (2003) ratificam afirmando que a pesquisa-intervenção não visa uma mudança imediata da ação instituída, pois a transformação seria consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre “sujeito e objeto”.

Com o intuito de explicitar o valor científico deste estudo, apresentamos um relatório que contempla dois componentes metodológicos: o método da intervenção, que descreve a prática pedagógica implementada, de forma detalhada, fundamentando-o teoricamente; e, o método da avaliação da intervenção, que especifica os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção, conforme recomenda Damiani *et al.* (2013).

3.2. LÓCUS, PARTICIPANTES E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A pesquisa teve como *lócus* o *campus* Salvador, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), localizado na zona urbana da cidade de Salvador - Bahia, unidade de ensino onde a pesquisadora atua como servidora técnica administrativa.

O IFBA é uma autarquia federal, vinculada ao MEC, com atuação no Estado da Bahia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Trata-se de uma instituição pública de ensino técnico-tecnológico profissional que abrange todos os níveis de formação, indo desde o nível médio à pós-graduação. O Instituto passou por muitas transformações desde a sua fundação, sempre buscando atualizar-se frente às demandas da sociedade, adaptando-se às mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro ao longo do tempo.

Sua história teve início em 1909 com o Decreto nº 7.566, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices em todas as

capitais brasileiras, para ofertar educação profissional à população economicamente vulnerável. O ensino era voltado à produção manufatureiro-artesanal, que correspondia à economia do Estado no início do século XX. Seu objetivo era a profissionalização das pessoas das classes sociais desfavorecidas, inclusive as que já se encontravam trabalhando na área. Eram oferecidos cursos de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria. Por atender à população de baixa renda, a escola oferecia alimentação aos/às estudantes e, por isso, foi apelidada de Escola do Mingau. Ao longo de mais de cem anos, a instituição já recebeu distintas denominações: Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia (1910); Liceu Industrial de Salvador (1937); Escola Técnica de Salvador - ETS (1942); Escola Técnica Federal da Bahia - ETFBA (1965); Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - Cefet-BA (1993); até se tornar IFBA, por meio da Lei nº 11.892/2008, e integrar a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

Hoje, equiparado às universidades, o IFBA tem uma estrutura multicampi, descentralizada e está presente em mais de 20 cidades baianas. Sua organização é composta pela reitoria, 22 *campi*, 07 centros de referência, 01 polo de inovação e mais 02 *campi* em fase de implantação. Atualmente, possui mais de 36 mil estudantes (presenciais e à distância), 300 cursos presenciais (cerca de 90 cursos distintos, sendo 07 cursos de pós-graduação, 27 cursos superiores, 36 cursos técnicos e 03 cursos técnicos EJA), 17 cursos à distância (sendo 01 pós graduação, 06 cursos superiores e 06 cursos técnicos), cerca de 1.700 professores (aproximadamente 1.500 efetivos e 200 substitutos) e mais 1.000 técnicos administrativos¹⁷. Sua missão é “promover a formação do cidadão histórico crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA, 2013, p. 20).

O *campus* Salvador é uma das unidades acadêmicas do IFBA que oferece, gratuitamente, 27 cursos regulares de educação profissional em diferentes níveis. São 10 cursos técnicos (integrados ao ensino médio, subsequentes, educação de jovens e adultos), 10 cursos superiores de graduação (bacharelado, engenharias, licenciaturas e graduações tecnológicas) e 07 cursos de pós-graduação (especializações, mestrados e doutorado)¹⁸. Além de possuir um centro de referência na cidade de Salinas da Margarida, o *campus* conta com mais de vinte

¹⁷ Dados disponíveis no *site* oficial: www.portal.ifba.edu.br

¹⁸ Informações coletadas no endereço do *campus*: www.portal.ifba.edu.br/salvador

cursos e uma comunidade acadêmica que tem cerca de seis mil pessoas. Está localizado no Barbalho, um tradicional bairro de Salvador que fica no centro da cidade e tem como vizinhos os bairros de Nazaré, Santo Antônio Além do Carmo, Lapinha e Liberdade. A presença do *campus* no Barbalho, desde 1926, é muito significativa, tanto por sua estrutura física, quanto pelo movimento no bairro, gerando uma dinâmica intensa e contínua de fluxos e mobilizações¹⁹.

A pesquisa contou com a participação de estudantes voluntários do 1º ano do ensino médio integrado do IFBA, *campus* Salvador, regularmente matriculados/as, que estavam cursando a disciplina de língua portuguesa, no 1º semestre de 2023, ministrada pela professora Fátima Santiago, colaboradora voluntária da pesquisa. Com essas condicionantes, havia 03 (três) turmas dos cursos técnicos em eletrotécnica, mecânica e química. Considerando que o universo da pesquisa é constituído pelo conjunto dos/as estudantes dos 08 (oito) cursos técnicos do ensino médio integrado ofertados no *campus*, foi adotada uma amostragem do tipo não probabilística, usando o critério de acesso aos/às participantes. Como todos/as os/as estudantes dessa modalidade precisam cursar a disciplina propedêutica de língua portuguesa, admitiu-se que a seleção de 03 (três) turmas poderia, de alguma forma, representar esse universo. O recrutamento para a pesquisa foi realizado a partir de contatos com estudantes, durante as aulas da disciplina, para apresentação da proposta de intervenção, após alinhamentos com a docente e seguindo o programa da disciplina (Anexo 1).

Em relação aos cuidados éticos, o estudo foi realizado com autorização dos dirigentes da unidade educacional (Apêndice A) e está resguardado sob o Parecer Consubstanciado de nº 5.888.332, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFBA (Apêndice B). A participação na pesquisa estava condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, pelos/as participantes maiores de 18 anos (Apêndice C) e pelos pais ou responsáveis legais dos/as estudantes menores de 18 anos (Apêndice D); e à assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE, pelos/as estudantes menores de 18 anos (Apêndice E). Também foram coletadas assinaturas para autorização de uso de imagem, voz e textos com fins de divulgação científica (Apêndice F) e garantir a confidencialidade e sigilo dos dados (Apêndice G).

¹⁹ Informações coletadas nos endereços do *campus* (www.portal.ifba.edu.br/salvador) e do projeto Mapa Cultural (www.portal.ifba.edu.br/cultura)

3.3. INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Inicialmente, o processo de coleta de dados envolveu pesquisa documental, consulta bibliográfica e uma revisão de literatura que aparece sistematizada no referencial teórico. Em um segundo momento, aconteceu o trabalho de campo com aplicação de questionários, observação participante registrada em diário de campo durante a execução da proposta de ensino do Ateliê de Educação Midiática com *Podcast*, culminando com a entrevista de grupo focal. A pesquisa de campo durou quase quatro meses, e aconteceu entre março e junho de 2023.

No início da intervenção, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas (Apêndice H), cujo objetivo era identificar o perfil mais amplo dos/as participantes da pesquisa: características, preferências, conhecimentos e percepções sobre temas relacionados à pesquisa. As informações coletadas foram úteis para realização de um diagnóstico prévio e melhor adequação das atividades para o ateliê pedagógico. De um total de 86 estudantes das 03 turmas dos cursos técnicos recortados (eletrotécnica, mecânica e química), 49 responderam o questionário disponibilizado.

A observação participante, realizada pela pesquisadora, aconteceu durante todo o processo de intervenção por meio de registros em um diário de campo. A intenção era coletar discursos relevantes que pudessem complementar os dados obtidos pelas outras técnicas de pesquisa. O procedimento permitiu a coleta de discursos sobre um conjunto de percepções, crenças e atitudes não constantes no questionário e roteiro de entrevista do grupo focal.

Na etapa final da intervenção foi realizada uma entrevista de grupo focal com 11 (onze) participantes da pesquisa, por meio da qual foi possível averiguar a compreensão, captar reações/sentimentos e conhecer as opiniões para que pudessemos fazer inferências sobre as condutas que resultaram em novos conhecimentos (Trad, 2009; Gomes, 2005). O objetivo consistia em apreender a autopercepção dos/as estudantes sobre seu desenvolvimento formativo ao final da intervenção. Participaram da entrevista 06 (seis) estudantes do sexo feminino e 05 (cinco) do sexo masculino que tiveram mais de 50% de frequência nas atividades do ateliê. O grupo focal teve duração de 90 minutos e buscou seguir o roteiro de perguntas disponível no Apêndice I.

3.4. ANÁLISE DOS DADOS

Para compreensão e interpretação do material coletado, adotamos o método de análise de discurso (AD), a partir da perspectiva da escola francesa. A AD busca refletir sobre a significação dos enunciados, incluindo aspectos sociais e históricos que marcam a produção do discurso (Brandão, 2012; Lima *et al*, 2017; Borges *et al*, 2021). De acordo com Orlandi (2009), constitui um método de pesquisa qualitativa bastante usado em pesquisas educacionais porque permite a observação das interrelações dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico e ainda as decorrências de ações interpretativas que instituem os discursos que ali circundam. Dessa forma, os depoimentos dos/as participantes da experiência foram analisados à luz do referencial teórico da pesquisa, a partir das categorias que emergiram de suas falas. Considerando todo material levantado através da pesquisa bibliográfica, as observações e repetições de certos pensamentos e comportamentos em campo, identificamos as seguintes categorias de análise:

Quadro 7 - Categorias e subcategorias de análise

categoria	subcategorias
educação midiática	letramento informacional e leitura crítica de mídia
	fluência digital e autoexpressão
	participação digital e cidadã
formação humana e integral	educação corporal
	educação intelectual (mental, cultural e política)
	educação tecnológica (produtiva e científica)

Fonte: A autoria própria (2023)

Para preservar a identidade dos/as participantes, a citação de respostas subjetivas consideradas relevantes para a análise de dados deu-se por meio de códigos numerados sendo: E1 - Estudante 1; E2 - Estudante 2; e assim por diante.

Visando maior profundidade e qualidade no trabalho, foi realizada uma triangulação das informações coletadas nas pesquisas documental e bibliográfica com os dados obtidos em campo, que foram relacionados entre si de forma a

proporcionar mais profundidade acerca do que foi pesquisado, reduzindo as possibilidades de viés.

4. OS ACHADOS E AS ANÁLISES

Neste capítulo, expomos o relato de experiência do “Ateliê de Educação Midiática com *Podcast*”, uma proposta de ensino que trabalha a educação midiática de forma transversal na disciplina de língua portuguesa, usando a mídia *podcast*. Na sequência, apresentamos o relatório da intervenção com uma discussão sobre os resultados da pesquisa que contempla a análise do grupo focal, mas leva em conta também os dados coletados por meio da aplicação de questionários e das notas de campo, sistematizadas a partir do diário de campo.

4.1. RELATO DE EXPERIÊNCIA

A pesquisa-intervenção aconteceu no período de cerca de quatro meses (março a junho de 2023), ao longo de aproximadamente doze²⁰ encontros presenciais, e também por meio de interações via *e-mail*, aplicativo de mensagens instantâneas, ambiente virtual no Google Sala de Aula²¹ e pelos canais de comunicação que foram criados para o desenvolvimento do projeto da Rádio IFBA em *podcast*: grupo de *WhatsApp*²² e fórum de discussão no Google Grupos²³.

O Ateliê de Educação Midiática com *Podcast* teve como principal objetivo proporcionar aos/às jovens estudantes uma experiência enriquecedora com a mídia *podcast*, a fim de desenvolver habilidades necessárias para a leitura crítica, a escrita responsável e a participação ativa na sociedade conectada. O planejamento do ateliê previa encontros periódicos com atividades programadas, em que os/as participantes produziram programas de *podcasts* relacionados a diversos assuntos relativos às suas vivências dentro ou fora da sala de aula.

Adotamos o termo “ateliê” em razão do seu sentido de oficina ou local de trabalho e criação. Um ateliê pedagógico vem a ser, então, um espaço de experimentação e vivências reais onde os/as estudantes podem criar, imaginar e se expressar. Fundamentamo-nos em Bondía (2002) que propõe ‘*fazer-pensar*’ a

²⁰ A ideia inicial previa uma carga horária de 08 (oito) horas-aula, mas esse quantitativo de horas depois mostrou-se insuficiente para conclusão de todas as atividades com um nível de qualidade.

²¹ Plataforma que abriga os materiais da trilha de aprendizagem do ateliê e está acessível em: <https://classroom.google.com/c/NTUyOTIyOTQ2MTY5?cjc=lepy3qe> - Código da turma: lepy3qe

²² Espaço virtual criado para o intuito de realizar uma comunicação mais rápida com os/as participantes. Acessível em: <https://chat.whatsapp.com/EuDGdHlzeW50itAGHRof1u>

²³ Canal criado para o grupo debater alguns tópicos de forma assíncrona. Acessível em: <https://groups.google.com/u/0/g/radio-ifba-podcast/>

educação a partir do par experiência/sentido, entendendo experiência como aquilo nos passa, nos acontece, nos toca; enquanto o sentido (ou não sentido) tem relação com o saber da experiência em relação ao que nos acontece. Há mais de dois mil anos, Aristóteles postulava, em *Ética a Nicômaco*, que “é fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer”. Na experimentação, dialogando com as diferentes pessoas, vamos construindo e reconstruindo caminhos para diferentes aprendizagens, saberes e tempos. O processo de ensino e aprendizagem precisa acontecer nesse movimento de ação-reflexão-ação (Freire, 1987), de maneira que a prática seja constantemente reavaliada e replanejada.

Ampliando a visão de letramento, as atividades buscaram valorizar e mobilizar a oralidade na sala de aula por meio da mídia *podcast*. A educação midiática foi incorporada como uma camada, integrada ao conteúdo da disciplina de língua portuguesa com o intuito de aguçar a aprendizagem. O *podcast* não teve a função de simples recurso em sala de aula, foi introduzido com intencionalidade para atingir tanto os objetivos curriculares ligados à disciplina quanto os objetivos de desenvolvimento das habilidades midiáticas.

As atividades foram distribuídas em seis etapas: i) apresentação da proposta de intervenção e sondagem via questionário; ii) introdução à educação midiática e aos gêneros digitais; iii) introdução aos gêneros orais e à mídia *podcast*; iv) elaboração dos roteiros; v) produção dos programas de *podcast*; vi) apresentação dos programas e avaliação da experiência. Antes de iniciar a intervenção, foi realizado um diagnóstico prévio por meio de questionários para conhecer o perfil dos/as participantes e melhor direcionar as atividades.

O primeiro encontro foi reservado para apresentação da pesquisa e da proposta de ensino aos/às estudantes. Nos dias 15 e 16 de março de 2023, a professora Fátima Santiago gentilmente cedeu alguns minutos das aulas para que fossem abordados os objetivos, a importância da pesquisa e as possíveis contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Por meio de uma lista, foram coletados nomes de estudantes interessados/as. A receptividade foi muito boa. Ainda nesse momento, os termos de assentimento e consentimento livre esclarecido foram distribuídos para serem assinados e devolvidos na semana seguinte. Foram sanadas algumas dúvidas a respeito desses documentos e reforçada a sua importância para o desenvolvimento da pesquisa.

O Ateliê de Educação Midiática com *Podcast*, propriamente dito, teve início na

semana seguinte, durante as aulas de língua portuguesa que seriam suspensas devido à viagem da professora para um congresso. Nesse momento inicial, introduzimos o tema da educação para as mídias em quatro horas-aula para cada uma das três turmas (mecânica, química e eletrotécnica), que aconteceram nos dias 22, 23, 27 e 28 de março de 2023, no turno matutino. Antes disso, reservamos alguns minutos para aplicação do questionário em cada uma das turmas, bem como exibimos um plano com cronograma de atividades e conteúdos a serem trabalhados. No primeiro encontro presencial, com duração de 02 (duas) horas-aula, foram apresentados alguns conceitos importantes, como o de tecnologias de informação e comunicação, mídias, meios de comunicação e educação midiática; a diferença entre mídias analógicas e digitais; também foi abordado um pouco de história, evolução das mídias e uma contextualização acerca do tema na sociedade atual. A dispersão inicial rapidamente se converteu em curiosidade. O assunto atraiu genuinamente a atenção dos/as estudantes, que demonstraram muito interesse e interagiram bastante com perguntas, comentários, relatos etc.

Essa etapa da intervenção voltou-se para o eixo da leitura, na qual a educação midiática busca se ocupar do desenvolvimento do letramento da informação e da análise crítica da mídia. Em consonância com o programa da disciplina de língua portuguesa (Anexo 1), partimos para a análise de diversos gêneros textuais digitais. Foram mostrados alguns exemplos e a tarefa dos/as estudantes era tentar identificar os gêneros por meio da intenção predominante da mensagem contida nas peças. Após essa interação, apresentamos alguns dos principais tipos de gêneros digitais que circulam na *internet*, com a descrição de cada um e os verbos mais associados com os seus respectivos propósitos, sem deixar de ilustrar com muitos exemplos. Nesse momento, foi possível perceber que alguns/mas estudantes tinham certa dificuldade para identificar os gêneros textuais e diferenciá-los entre si.

Ainda no eixo leitura, seguimos para o conteúdo sobre avaliação de fontes. Nessa etapa, o objetivo era potencializar o desenvolvimento da capacidade de realizar curadoria de informações. Apresentamos o conceito de fontes, os tipos existentes (primária, secundária, terciária) e algumas estratégias para ajudar na checagem de fatos e na filtragem de dados confiáveis. Conversamos sobre a importância de realizar uma leitura consciente e desenvolver o hábito de refletir sobre as informações que recebemos diariamente.

Dando continuidade, abordamos a necessidade de fazer uma análise comparativa das fontes ao nos depararmos com informações conflitantes. Alguns exemplos de fontes contraditórias foram apresentados e os/as estudantes foram instigados/as a refletir sobre a confiabilidade delas. Questionamentos possíveis relativos a autoria e as evidências foram listados. Alguns indicadores tradicionais de confiabilidade foram apresentados e problematizados. Apresentamos a técnica de leitura lateral²⁴, com alguns movimentos simples que permitem a checagem da confiabilidade das fontes.

No segundo encontro presencial, com duração de 02 (duas) horas-aula, começamos uma conversa apresentando diversos exemplos de situações que aconteceram ao longo da história e que no contexto atual algumas pessoas chamariam de “*fake news*”. A ideia era instigar os/as estudantes para identificar as intenções subjacentes aos conteúdos divulgados de cada exemplo apresentado e também problematizar o uso do termo. Apresentamos algumas características e uma definição de *fake news*, contrapondo-o com as características e o conceito do gênero jornalístico notícia, a fim de provocar uma reflexão acerca dos sentidos e dos usos desses termos. Muitas interações aconteceram nesse momento! Alguns/mas estudantes de química se expressavam com conhecimento acerca do assunto, citavam nomes de influenciadores digitais e lembravam de casos que ficaram conhecidos. Uma aluna da turma de mecânica trouxe o termo “pós-verdade” para o centro do debate. Na turma de eletrotécnica, os ânimos se exaltaram: enquanto um estudante falava sobre a ingenuidade de quem acreditava em *fake news*, outro defendia que propaganda política era *fake news* e deveria ser proibida, já que todo político mentia.

Em seguida, exibimos alguns conteúdos digitais e os/as estudantes foram desafiados/as a identificar se as informações eram confiáveis ou não, por meio de uma análise do gênero e do propósito das mensagens. Foram mostrados exemplos recentes e do período pandêmico, alguns contendo imagens reais com alegação falsa ou fora de contexto, peças de humor, conteúdos falsos ou noticiosos com simplificações do assunto. Também foram exibidos outros exemplos de conteúdos semelhantes a notícias: artigos de opinião, caça-cliques e conteúdo patrocinado.

²⁴ É uma forma de leitura em que o leitor não fica restrito apenas ao texto em questão, abre outras abas no eixo horizontal e investiga informações sobre a página (autores, financiadores, etc). O objetivo é compreender melhor o contexto daquelas informações. Na leitura vertical, o leitor se concentra em uma fonte, que é examinada detalhadamente.

Os/as estudantes foram indagados/as sobre a confiabilidade das informações e solicitados/as a identificar os elementos e as características de cada um dos gêneros digitais apresentados. O objetivo da atividade consistiu em demonstrar como uma informação pode ter muitas nuances e assumir muitas configurações possíveis entre o verdadeiro e o falso. Dessa maneira, o momento permitiu a apresentação do conceito de desinformação.

Outro momento da aula foi reservado para uma reflexão sobre as motivações para a disseminação de desinformação e as razões pelas quais as pessoas acreditam em informações falsas. Trouxemos uma definição de vieses cognitivos, com apresentação de alguns tipos mais comuns e exemplos do cotidiano onde podem se manifestar. Conversamos sobre as atitudes que as pessoas precisam ter para evitar os efeitos dos vieses cognitivos. Também refletimos sobre os problemas reais causados pela divulgação desse tipo de informação e as consequências para a coletividade.

Apresentamos alguns passos simples para se fazer checagem de informação: observar a mensagem com atenção; investigar sobre a fonte; buscar a informação em outros locais e procurar entender o contexto. Exibimos uma tabela com as principais perguntas que podemos fazer ao analisar um texto de mídia, considerando as variadas dimensões da informação. Mencionamos sobre o trabalho das agências de checagem, citando algumas mais populares e mostramos uma forma de fazer busca reversa de imagens na *internet*. Também listamos dicas importantes do que fazer no momento de analisar a confiabilidade de uma informação.

Nos momentos finais da aula, abordamos a definição de bolha informacional e relacionamos com o conceito de algoritmo. Apresentamos um vídeo que explica como as redes sociais utilizam o algoritmo para manipular emoções e gerar engajamento, provocando as bolhas informacionais. Refletimos sobre as vantagens/desvantagens da utilização do algoritmos nos sistemas, sua influência no comportamento das pessoas e no funcionamento da sociedade. Conversamos sobre maneiras de driblar os algoritmos e romper com a bolha informacional, mostrando algumas formas mais eficientes de pesquisar na *internet*. Por fim, deixamos algumas dicas culturais de filmes, livros e seriados sobre o tema.

Por uma questão de disponibilidade de horário, as atividades mais práticas da intervenção só puderam ser realizadas no turno oposto das aulas (vespertino) e isso inviabilizou a participação de muitos discentes que haviam demonstrado interesse

no início. Esse momento da intervenção ocorreu no laboratório de informática. Dos 86 (oitenta e seis) estudantes das turmas de mecânica, química e eletrotécnica que participaram dos encontros de introdução à educação midiática, 49 (quarenta e nove) responderam um questionário com perguntas fechadas e abertas, cujo objetivo era fazer um diagnóstico prévio para identificar o perfil dos/as participantes, e assim realizar uma melhor adequação das atividades. Desse total, 31 (trinta e um) demonstraram interesse em participar das atividades práticas no turno oposto, mas apenas 21 (vinte e um) estudantes compareceram em algum dos encontros com autorização dos responsáveis. A maioria dos/as estudantes que não compareceram, afirmaram ter aulas ou outros compromissos na parte da tarde.

Nos dias 29 e 30 de março, pela tarde, aconteceu uma Oficina de Introdução ao *Podcast* com o professor Moisés Costa Pinto, no laboratório de informática (Figuras 1 e 2). Moisés é jornalista, *host* de *podcasts*, mestre em cibercultura, pesquisador e doutorando em cultura digital. Trabalhou como estagiário no projeto Rádio IFBA no período de 2008 a 2010 e na Rádio FACOM da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). No primeiro dia de oficina, a mídia *podcast* foi apresentada: definição; características; um pouco da história; crescimento no mercado brasileiro; perspectivas de futuro; principais programas; tipos de *podcasts*; etapas, estrutura e equipamentos necessários para produção.

Figura 1 - Registros do 1º dia da oficina de introdução ao *podcast*



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 2 - Registros do 2º dia da oficina de introdução ao *podcast*



Fonte: Acervo da pesquisa

Já no segundo dia de oficina, os/as estudantes foram convidados a simular uma rádio improvisada (Figuras 3), experimentando na prática o processo de gravação com microfone e captação através do *software Audacity*. Foram passadas algumas dicas de roteiro e linguagem radiofônica. Os áudios captados em sala foram usados para treinar os comandos básicos (abrir, salvar, cortar, etc), testar os

principais plugins e efeitos (normalizar, equalizar, comprimir, remover ruído, graves, agudos, reverberador, etc) durante a edição com o programa *Audacity*. Os/as estudantes também puderam fazer mixagem primária de áudios com o programa *Kdenlive*: importação, corte e organização de arquivos em faixas, sobreposição em multifaixas (gravação, trilha e efeitos), *fade in/fade out*, exportação de arquivos nos formatos MP3 e WAV. Os/as estudantes ainda aprenderam como e onde publicar os *podcasts* gratuitamente; receberam dicas sobre como monetizar o canal e uma lista de *sites* para baixar trilhas/efeitos sonoros sem direitos proprietários. A oficina de introdução ao *podcast* possibilitou aos/às estudantes a oportunidade de ter um contato inicial com as ferramentas (equipamentos e programas), explorar suas funcionalidades e vislumbrar o potencial da mídia.

Figura 3 - Registros da participação dos/as estudantes durante a simulação de uma rádio improvisada



Fonte: Acervo da pesquisa

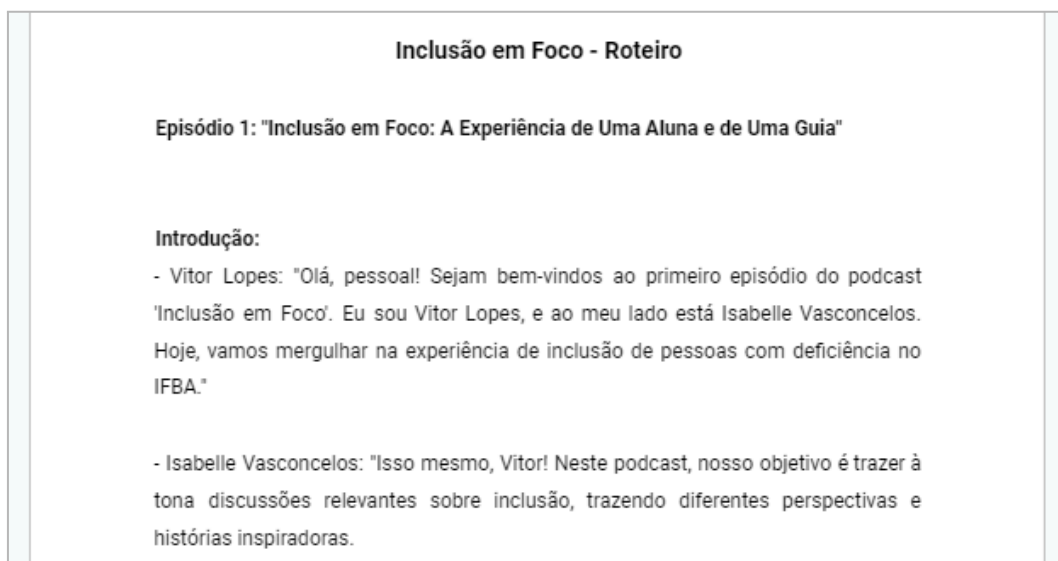
Os encontros seguintes foram dedicados à elaboração dos roteiros para os programas e ocorreram no laboratório de informática, nos dias 3 e 5 de maio, com acompanhamento e orientação da pesquisadora. Foram apresentados roteiros impressos de vários programas antigos da Rádio IFBA, para que os/as estudantes conhecessem a estrutura do documento e pudessem comparar os diferentes programas (de notícias, entrevistas, radionovela, biografias, etc). Voltamos a falar um pouco sobre gêneros textuais: definição, tipos, diferentes usos sociais e exemplos (escritos, orais e híbridos, com ênfase especial nos digitais). Selecionamos três tipos para conhecer mais sobre características e etapas de produção: conto (narrativo), notícia (descritivo) e mesa redonda (expositivo). Apresentamos sugestões de *podcasts* de diferentes gêneros e falamos da

importância de escutá-los buscando observar a estrutura e atentando para os detalhes. Nessa etapa, a intenção era fazer com que estudantes entrassem em contato com as inúmeras possibilidades existentes, antes de definir como seriam as produções. Orientamos que se dividissem em duplas e distribuimos uma ficha para preencher com a escolha do nome do programa, tema, objetivo, tipo ou formato e público. Alguns/mas estudantes optaram por fazer sozinhos.

Na sequência, abordamos a importância do roteiro e as principais estratégias para sua construção: delimitação do assunto; realização de uma pesquisa de conteúdo cuidadosa e embasada; estruturação em tópicos; texto com linguagem clara, simples e direta; uso de marcadores para sinalizar pausas, sons, etc. Os/as estudantes foram incentivados/as a colocar em prática as dicas apresentadas nas aulas de introdução à educação midiática sobre técnicas de busca, curadoria, seleção de fontes confiáveis e análise de credibilidade. Diversos materiais, tutoriais, programas e *links* foram disponibilizados no Google Sala de Aula. Dicas, ideias e dúvidas foram compartilhadas por meio do grupo do *Whatsapp*, fórum do Google Grupos e também por *e-mail*.

O grupo voltou a se reunir no período de 5 a 15 de junho, sempre no turno vespertino, para uma maratona de *podcast* que teve como objetivo incentivar a finalização das produções e premiar os melhores programas. Nos encontros, houve o acompanhamento e orientação da pesquisadora para conclusão dos roteiros, gravação e edição dos programas até a sua publicação no dia 16 de junho de 2023. Boa parte dos/as estudantes já tinha definido nome, tema, formato do programa e iniciado a escrita do roteiro. O acompanhamento foi feito individualmente ou em dupla visando o aprimoramento dos roteiros (Figura 4). Estabelecemos um prazo de entrega dos roteiros definitivos para iniciarmos as gravações na semana seguinte. Cabe destacar que a etapa de elaboração dos roteiros foi a mais desafiadora, pois os/as estudantes traziam boas ideias, sabiam falar muito bem a respeito delas, mas a maioria tinha dificuldade de colocá-las no papel. Os principais problemas detectados nos roteiros estavam ligados à elaboração de argumentos e coesão textual, questão que demandava tempo de dedicação do qual não dispunham em razão da intensa carga horária das disciplinas regulares.

Figura 4 - Trecho de um roteiro elaborado por estudantes no Google Documentos



Fonte: Acervo da pesquisa

Após a entrega dos roteiros, começamos as gravações. Antes disso, reservamos alguns minutos para a preparação da voz. Realizamos alguns exercícios vocais simples que são indicados para fortalecer a musculatura da face, soltar os lábios, controlar a respiração e ajudar a obter uma locução mais natural e bem articulada. Outras dicas sobre saúde vocal foram lembradas por ocasião de palestra com uma fonoaudióloga que tinha ocorrido no *campus* algum tempo antes, no evento da Semana da Voz. Com alguns/mas estudantes mais introspectivos, neurodivergentes e com deficiência visual, foi necessário realizar um acompanhamento mais individualizado. Para os mais tímidos foi um momento propício para exercitar a expressão oral sem se preocupar com julgamentos. A principal dificuldade nesta etapa foi encontrar um local adequado para gravação no *campus*. Apesar do microfone²⁵ ser de boa qualidade e adequado para *podcasts*, a falta de espaços com isolamento acústico fez com que os áudios tivessem muitos ruídos de fundo e exigiu mais tempo de edição para limpeza. A instabilidade da *internet* no *campus* e a falta de um dispositivo de armazenamento móvel para transporte dos arquivos de áudio também foi um fator complicador. Embora os laboratórios de informática do *campus* possuam uma boa estrutura e sejam bem equipados (computadores, ar condicionado, projetor, tela, etc) sentimos falta de

²⁵ Especificação: *HyperX SoloCast* - direcional, conexão USB e tecnologia *Plug N Play*. Adquirido com recursos próprios da pesquisadora.

fonos de ouvido e, pelo menos, um outro microfone disponível para as equipes gravarem com mais tranquilidade.

A edição dos áudios aconteceu ao longo de quase duas semanas. A grande maioria dos/as estudantes que participaram da intervenção afirmou não ter computador em casa e muitos não tinham *smartphone* pessoal, mas dispunham de um aparelho compartilhado pelos membros da família. De forma que apenas um estudante fez a edição em seu próprio *smartphone*, todos os demais utilizaram os computadores do laboratório para realizar todo o trabalho de montagem dos episódios. Os comandos básicos para manipulação de áudios com *Audacity* foram demonstrados na oficina de introdução com Moisés, mas retomamos cada um deles: abrir, importar, gravar, salvar, exportar, selecionar, cortar, separar, apagar, aumentar ou reduzir a visualização, mover, etc. Também relembramos os efeitos de edição mais utilizados: reduzir ruídos, normalizar, comprimir, amplificar, nivelar, remover cliques, equalizar, reparar, limitar, reverberar, alterar tempo, alterar tom, efeito eletrônico, *fade in/out*, etc. Alguns/mas estudantes já tinham selecionado efeitos sonoros, trilhas e músicas com base na lista de banco de áudios gratuitos divulgada anteriormente: biblioteca de áudio do Youtube Studio, arquivo de efeitos sonoros da *BBC*, *Freesound*, *Soundsnap*, *Free Music Bg*, *Free SFX*, *Pixabay*, etc. Outros/as participantes/as selecionaram músicas de grandes artistas e aproveitamos esse momento para conversar um pouco sobre direitos autorais na *internet*. Apresentamos as licenças *Creative Commons*²⁶, falamos da importância de observar os procedimentos, dar os devidos créditos aos autores das obras originais e também da possibilidade de registrar as próprias produções.

Vale ressaltar que apesar da maioria dos/as estudantes não ter computador em casa, foi possível perceber certa facilidade para aprender a operar os aplicativos e acessar bancos de arquivos desconhecidos, inclusive em outros idiomas. Também demonstraram habilidades com programas de manipulação de imagens (Figura 5) e inteligência artificial: o *Chat GPT* foi usado para auxiliar em algumas pesquisas de conteúdo e geradores de voz artificial foram testados na produção de vinhetas.

²⁶ Licenças criadas para dar maior flexibilidade na utilização de obras protegidas por direitos autorais, de modo que os conteúdos sejam utilizados amplamente, sem que as leis de proteção à propriedade intelectual sejam infringidas. Indicam tipos de permissões e acessos diferenciados, bastando mencionar a opção no processo de publicação na *internet* para estabelecer a concessão de uso.

Figuras 5 - Coletânea de imagens criadas pelos/as estudantes para identificação dos *podcasts* no canal



Fonte: Acervo da pesquisa

No acompanhamento da edição dos programas, aproveitamos para falar sobre os recursos expressivos que definem a linguagem radiofônica e que também estão fortemente presentes no *podcast*: a voz humana, a música, os efeitos sonoros e o silêncio. Para a montagem dos episódios, apresentamos e diferenciamos alguns dos elementos mais utilizados: a vinheta, a trilha característica, a vírgula sonora ou cortina, a música de fundo (*bg* ou *background*) e os efeitos sonoros diversos (para ambientar, pontuar, dramatizar, etc). Alguns/mas estudantes fizeram uso de quase todos esses recursos nos episódios, enriquecendo bastante a produção.

Basicamente, as produções ficaram restritas ao formato bate-papo e solo, que são os mais comuns na *podosfera*²⁷. O gênero preferido foi entrevista, mas alguns se arriscaram com *podcast* de debate e documental. Tiveram entrevistas realizadas de forma presencial e a distância. As entrevistas síncronas foram mais trabalhosas, pois exigiam organização, combinação prévia com os/as entrevistados/as e ainda geram arquivos de áudio maiores que tornavam a edição mais demorada. Já as entrevistas assíncronas permitiram aos/às estudantes a possibilidade de contato com pessoas de fora do *campus*, os arquivos de áudio eram menores, mas a

²⁷ Ambiente ou esfera relacionada aos *podcasts*.

qualidade do áudio podia diminuir e o diálogo ficava com pouca fluidez.

Com todos os *podcasts* finalizados, partimos para a publicação dos episódios usando a plataforma *Spotify For Podcasters* (antigo *Anchor*), que após o upload dos arquivos gerou automaticamente uma página de perfil²⁸ (Figura 6 - esquerda) e um *feed RSS*²⁹. A disponibilização do *podcast* no agregadores *Spotify* (Figura 6 - direita), *Google Podcasts* e *Amazon Music* foi realizada por meio de cadastro do *feed* em cada uma das plataformas. Qualquer pessoa consegue ouvir os *podcasts* buscando por “Rádio IFBA em *podcast*” ou se inscrevendo com o *feed* para receber notificações de novos episódios.

Figuras 6 - Capturas de telas das páginas de perfil da Rádio IFBA em *podcast* no *Spotify For Podcasters* e no aplicativo *Spotify* para *smarthphone*



Fonte: Site do *Spotify For Podcasters* e Aplicativo *Spotify*

Para construção do canal Rádio IFBA em *podcast*, o primeiro passo foi a criação de um *e-mail* institucional: radio@ifba.edu.br. A proposta do nome era fazer referência ao antigo projeto da Rádio IFBA (2008-2010) e resgatá-lo com uma nova roupagem. O canal constitui um espaço de experimentação para os/as estudantes do IFBA *campus* Salvador e conta com o apoio de técnicos administrativos,

²⁸ Endereço que dá acesso às informações básicas do canal e aos arquivos dos programas. Acessível em: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/radioifba>

²⁹ Recurso que permite a distribuição de conteúdos: <https://anchor.fm/s/df3e2a30/podcast/rss>

docentes e outros membros da comunidade interna e externa. Tem como objetivo divulgar informações sobre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e culturais desenvolvidas na instituição, mas também debater temas da atualidade e questões de interesse da comunidade. O projeto de extensão foi construído, mas não havia recursos disponíveis em edital para financiamento de bolsas e compra de equipamentos no período. Também foi produzida uma marca (Figura 7) para identificação do canal nos perfis das plataformas e na página do projeto.

Figura 7 - Marca da Rádio IFBA em *podcast*



Fonte: Elaboração própria.

No final da maratona de *podcasts*, após publicação nas plataformas de *streaming*, foi realizada uma avaliação para premiação dos melhores programas, conforme tinha sido acordado previamente com os/as estudantes. A ideia da premiação era estimular a participação na atividade extracurricular. Embora as seleções costumem gerar clima de competição entre participantes, não foi o que se verificou. Pelo contrário, o ambiente era de colaboração inclusive entre estudantes de diferentes cursos. Outro objetivo consistia em fornecer uma análise dos acertos e pontos que poderiam ser melhorados nas produções. A banca avaliadora foi formada pela pesquisadora; pela professora parceira Fátima Santiago e pela jornalista Andrea Costa - chefe da Divisão de Comunicação do *campus* e ex-coordenadora técnica do projeto da Rádio IFBA (2008-2010). A proposta inicial era sortear um *tablet*, mas como apenas um participante seria beneficiado, decidiu-se por distribuir o valor do dispositivo para contemplar duas categorias (dupla e solo) e três colocações (primeiro, segundo e terceiro lugar).

Foram estabelecidos os seguintes critérios para análise dos programas: criatividade, relevância e qualidade. O critério de criatividade avaliou: ideia do programa, nome, *slogan*, segmento de público, formato, escolha da linguagem, apresentação, participações especiais, trilhas/efeitos, etc. Em relação à relevância, considerou-se a importância geral (social, educacional, cultural, artística, científica, política, econômica e histórica) e o interesse da comunidade interna do IFBA pelo tema. Já o item qualidade levou em conta: planejamento, organização e estrutura do programa; qualidade da pesquisa de informações e das fontes usadas; qualidade do texto (das falas, questionamentos, argumentações, etc); qualidade dos áudios, da locução, da gravação e da linguagem usada; qualidade da edição, uso de trilhas e efeitos sonoros, vinhetas, vírgulas, fundos, etc; qualidade da finalização, coerência, coesão, harmonia, fechamento da discussão ou conclusão do tema. Como resultado final da premiação foi divulgado um quadro geral contendo as considerações da banca sobre cada produção. Não foi possível realizar um último encontro presencial para elaboração de uma síntese e avaliação coletiva com os/as participantes, mas por meio do grupo do *WhatsApp* e conversas instantâneas, alguns/mas estudantes comentaram as questões apontadas e consideraram bastante pertinentes as observações da banca.

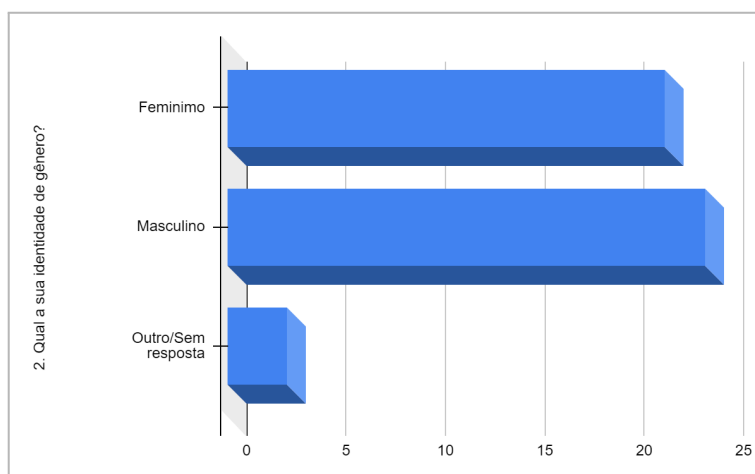
4.2. RELATÓRIO DA INTERVENÇÃO

4.2.1. Análise do questionário

Os relatos coletados por meio do questionário permitiram identificar o perfil dos/as participantes do estudo que complementadas com as impressões obtidas através da observação participante, possibilitaram uma melhor adequação/direcionamento das atividades do ateliê. Dos/as 86 (oitenta e seis) estudantes das turmas de mecânica, química e eletrotécnica que participaram dos encontros de introdução à educação midiática, 49 (quarenta e nove) responderam um questionário com perguntas fechadas e abertas.

O levantamento revelou haver um equilíbrio no quantitativo de estudantes do gênero masculino e feminino, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Gênero dos/as participantes



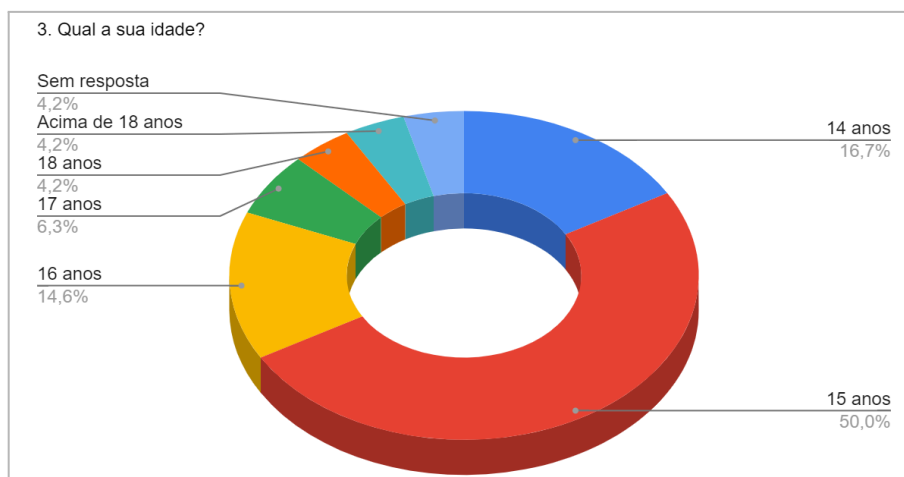
Fonte: Google Planilhas, elaborado pela autora.

Apesar do *campus* ofertar muitos cursos de áreas que são predominantemente ocupadas por pessoas do sexo masculino (mecânica, eletrotécnica, eletrônica etc.), podemos constatar que a presença feminina é bastante significativa na amostra. Esse fato se relaciona com uma tendência mais ampla que se observa na sociedade, das mulheres ocuparem mais espaços e se destacarem especialmente na busca por elevação da escolaridade, inclusive nos cursos técnicos. Durante muito tempo, apenas as ocupações ligadas ao cuidado estavam destinadas às mulheres. Essa realidade vem se transformando, mas ainda há muito para se avançar em termos de igualdade de gênero. Embora venham

conquistando mais posições nas universidades, ainda não se verifica a mesma proporção nos ambientes técnicos e científicos, especialmente nas áreas de exatas.

Em relação à idade, o Gráfico 2 evidencia que a maior parte dos/as jovens possui menos de 18 anos, mas quase a metade tem 15 anos de idade:

Gráfico 2 - Faixa etária dos/as participantes



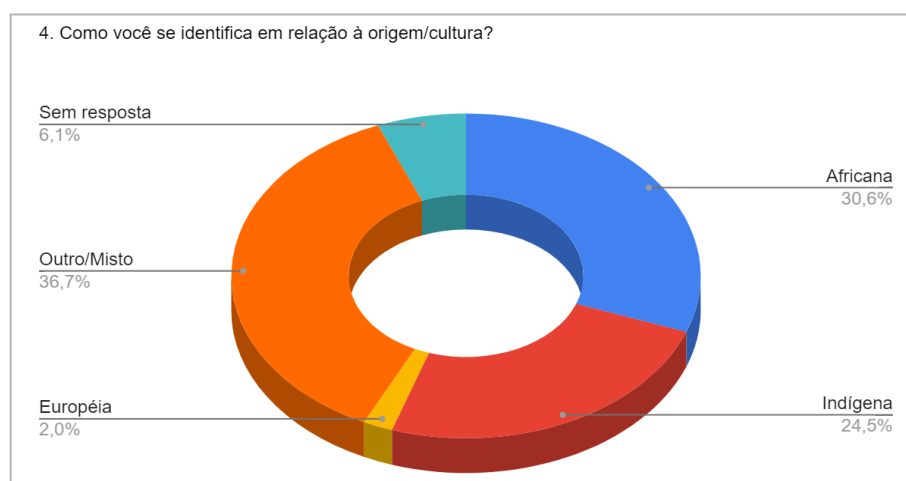
Fonte: Google Planilhas, elaborado pela autora.

De acordo com as categorias definidas pela Política Nacional de Juventude, a amostra tem como público predominante o/a “jovem adolescente” (15 a 19 anos), que se diferencia do/a “jovem” (19 a 24 anos) e do/a “jovem adulto/a” (25 a 29 anos). Costumamos reproduzir imagens dessa juventude como se estivessem passando por um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima/personalidade; ou então uma fase preparatória, de transição para a vida adulta. Peralva (1997) afirma que as idades da vida não são um fenômeno puramente natural, mas social e histórico que se constituiu junto com a modernidade. Ser jovem, portanto, é ao mesmo tempo uma condição social e um tipo de apresentação/expressão, sujeita ao contexto histórico, cultural, de gênero, de região geográfica, etc. É necessário entender a juventude como parte de um processo maior da formação do sujeito, dentro de uma perspectiva da pluralidade. Supor que a categoria juventude tenha um caráter universal, homogêneo e estático é negar o presente como espaço-tempo de formação dos/as jovens. Nesse sentido, compreendemos que os/as jovens têm interesses específicos, relações de pertencimento a grupos e também compartilham discursos perpassados pelas

médias, por isso cabe à escola respeitar as subjetividades e procurar valorizar esses diferentes modos de ser e agir dos/as jovens no mundo.

Em relação à origem, o Gráfico 3 aponta que a maioria se identifica como híbrido (outro/misto/brasileiro) e parcelas significativas se identificam com as culturas africana e indígena:

Gráfico 3 - Origem/cultura dos/as participantes



Fonte: Google Planilhas, elaborado pela autora.

Salvador é conhecida como a "cidade mais negra do Brasil" com uma população composta por mais de 80%³⁰ de pretos e pardos, concentrando a maior comunidade de negros e negras fora do continente africano. No entanto, a amostra expõe que somente um terço dos/as estudantes se identifica com a cultura africana. A maioria se percebe enquanto resultado do hibridismo cultural, da mistura das culturas européia, africana e indígena. O hibridismo cultural vem constituindo novas identidades, mas não apenas a partir da mestiçagem, pois a globalização e o contato com as novas tecnologias também vem intensificando esse processo. Um dado que se destaca é o quantitativo de participantes que se reconhecem como pertencentes à cultura indígena, contudo é possível que essas declarações estejam considerando aspectos fenotípicos e não identitários ou étnicos.

Os/as participantes se situam no mesmo nível de escolaridade, cursando o 1º ano do ensino médio integrado, mas é importante destacar a existência de uma significativa diversidade social no grupo. O sistema de cotas no processo seletivo da

³⁰ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo IBGE em 2018, os negros (pretos e pardos) somavam 2,425 milhões, ou 82,1% das 2,954 milhões de pessoas que viviam na cidade de Salvador naquele ano.

instituição reserva 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas que inclui categorias de faixas de renda familiar, raça e etnias. Além disso, há também a inclusão de pessoas com deficiência através da reserva de 5% das vagas totais.

As principais mídias usadas por esses jovens para se informar são, nesta ordem: redes sociais; televisão; sites de notícias; rádio; jornais e revistas impressos. Usar as redes sociais como única ou principal fonte de informação é uma questão problemática, tendo em vista que a maior parte do conteúdo que circula nesse meio não é produzido com o rigor e a ética jornalística. Considerando que a função dos algoritmos nas mídias sociais é segurar a atenção do/a usuário/a pelo máximo de tempo possível por meio da exploração exaustiva de mensagens que engajam apelando para as emoções, é muito pouco provável que informações relevantes e confiáveis sejam oferecidas nessas condições. Uma pesquisa³¹, divulgada em 2023 pelo Instituto *Reuters*, evidenciou que 30% das pessoas preferem acessar notícias pelas mídias sociais ou pesquisa *online*, enquanto apenas 22% do público busca pelos canais da imprensa. A diferença passou para oito pontos percentuais contra cinco no ano de 2022 e um em 2021. Até 2020, o acesso pela mídia tradicional sempre foi maior. A diferença aconteceu por causa dos/as jovens de 18 a 24 anos que preferem conteúdos mais divertidos, que misturam áudio, vídeo, texto, e prestam mais atenção em influenciadores do que em jornalistas.

Com relação à frequência com que acessam a *internet*, quase a totalidade dos/as participantes respondeu que se conecta diariamente e a maioria passa mais de três horas navegando. Dentre os dispositivos mais usados, o *smartphone* ocupa o primeiro lugar e, secundariamente, o computador/*notebook*, mas a *smartTV* também foi bastante citada. A respeito das opções de atividades que mais realizam no meio digital, todas foram bastante marcadas (acessar redes sociais; comunicação online; pesquisar informações ou ler notícias; ver filmes ou vídeos; ouvir música ou *podcasts*; estudar ou fazer pesquisas escolares), enquanto os itens menos selecionados no questionário foram: jogar *online* e comprar.

Sobre o tempo de conexão dos/as participantes, os resultados obtidos ratificam uma tendência que se verifica na sociedade brasileira como um todo.

³¹ O *Digital News Report* é um amplo relatório sobre o consumo de notícias no mundo. Um resumo pode ser conferido em: <https://ajor.org.br/o-que-o-digital-news-report-2023-revela-sobre-o-jornalismo-e-o-consumo-de-informacao/>

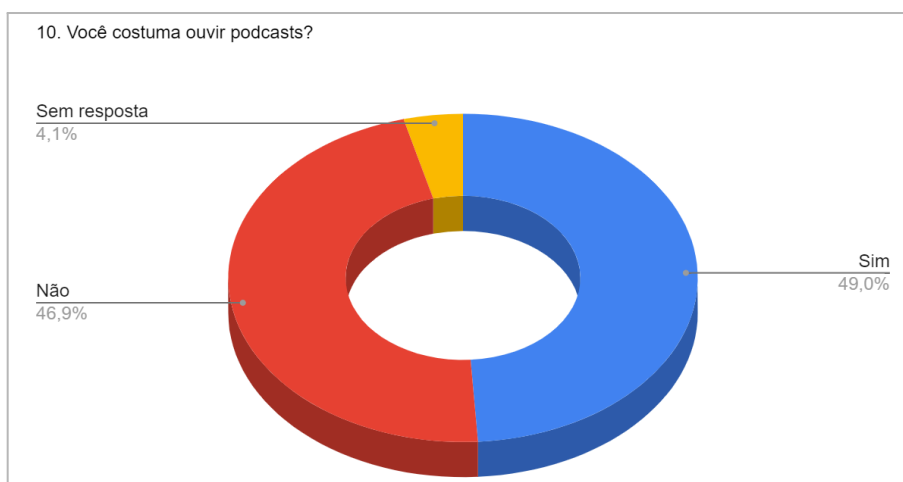
Segundo um levantamento³² da Data.AI, os brasileiros estão na segunda posição de maior tempo *online* com 5,3 horas diárias, ficando atrás somente da Indonésia, com 5,7 horas de consumo diário. No “Manual de Orientação sobre Saúde na Era Digital”³³, publicado pela Sociedade de Pediatria Brasileira (SBP), os/as profissionais apontam que o limite de tempo de tela para jovens entre 11 e 18 anos é de 2 a 3 horas por dia, incluindo o tempo de *videogames*. Segundo especialistas, as redes sociais também geram adição³⁴, assim como drogas lícitas (como álcool e cigarro) e ilícitas (como maconha e cocaína). Esse comportamento aditivo das mídias sociais tem um efeito muito maior nos/as jovens do que nos/as adultos/as, isso porque o sistema límbico (associado às sensações de prazer e impulsos mais básicos) nos adolescentes é mais fortalecido do que o sistema cortical ou pré-frontal (associado à racionalidade e controle dos impulsos). Estudos têm relacionado o uso das redes sociais com maior solidão, fobia social, insônia etc. Eles também têm mostrado que a abstinência tem causado depressão e ansiedade de forma semelhante ao que acontece com fumantes. Além disso, a dependência das redes altera a percepção dos/as jovens sobre a realidade, pode levar a transtornos alimentares, de personalidade, automutilação e nomofobia (medo de ficar sem usar o aparelho celular). Vale salientar que não é o uso em si das plataformas que leva ao aparecimento desses quadros, mas o uso descontrolado associado com outros fatores que potencializam os efeitos deletérios à saúde.

Quase a metade dos/as participantes costuma ouvir *podcasts* em áudios ou assistir *videocasts* (Gráfico 4). Dentre os *podcasts* mais escutados ou assistidos por esses/as jovens estão: Podepah (citado 17 vezes), *Flow* (citado 4 vezes) e Podelas (citado 3 vezes). Somente um terço dos/as participantes relataram já ter vivenciado alguma experiência com *podcast* em sala de aula através da mediação dos/as professores/as, como mostra o Gráfico 5.

³² O relatório *State of Mobile 2023* analisa os principais dados e tendências do mercado de dispositivos móveis no mundo. Uma síntese está acessível em: <https://olhardigital.com.br/2023/07/04/internet-e-redes-sociais/brasileiro-fica-conectado-mais-de-5h-por-dia-e-tem-app-preferido/>

³³ Documento com recomendações sobre uso das TICs por crianças e adolescentes. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf

³⁴ Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), adição é uma perturbação crônica que leva a pessoa a repetir compulsiva e involuntariamente um determinado comportamento.

Gráfico 4 - Participantes que escutam *podcasts*

Fonte: Google Planilhas, elaborado pela autora.

Gráfico 5 - Participantes que usaram *podcast* em sala de aula

Fonte: Google Planilhas, elaborado pela autora.

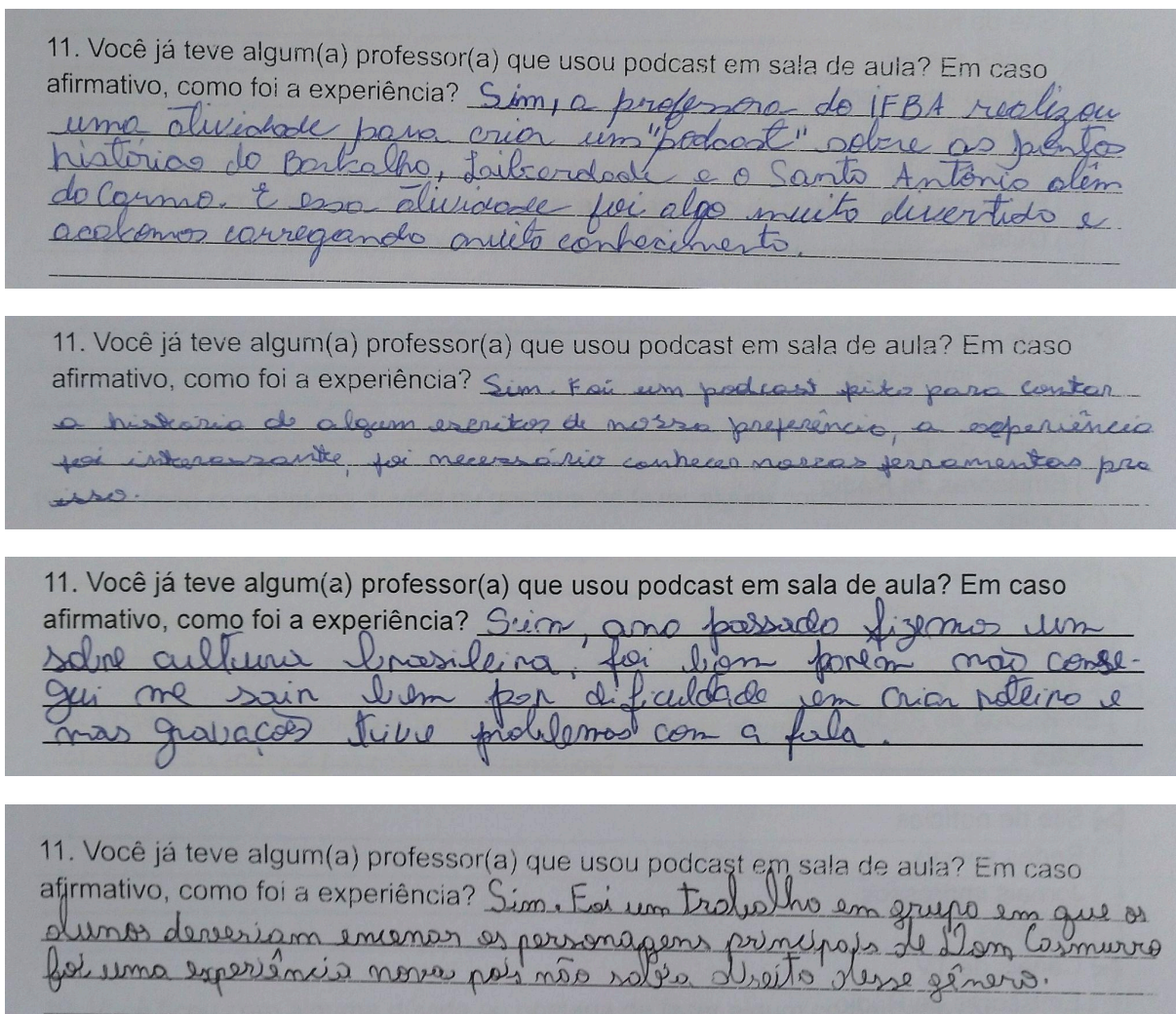
De acordo com uma pesquisa³⁵ divulgada em 2022, o Brasil é o terceiro maior consumidor de *podcasts* no mundo e o brasileiro gasta, em média, uma hora diária com a mídia. O estudo também apontou que 66% dos/as brasileiros/as escutam *podcasts* para finalidades de informação, enquanto 49% ouvem com objetivo de ter entretenimento e 32% para educação. Outro levantamento³⁶ de 2023 evidenciou que 42,9% de usuários de *internet*, com idade entre 16 e 64 anos, escutam *podcast* toda

³⁵ Realizada pela plataforma CupomValido.com.br com dados da Statista e IBOPE. Resumo acessível em: <https://exame.com/pop/brasil-e-o-3o-pais-que-mais-consome-podcast-no-mundo/>

³⁶ Relatório "Digital 2023 Brazil" - produzido pela DataReportal, sobre o uso de dispositivos e serviços digitais no país. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-brazil>

semana. Os dados confirmam que a mídia se faz presente no cotidiano das pessoas e o seu consumo tem crescido bastante entre os/as jovens. As instituições de ensino podem ignorar essa realidade ou levá-la em conta e buscar se aproximar do contexto social e cultural no qual os/as estudantes estão inseridos/as. Dessa forma, o questionário aponta que o *podcast* é uma mídia que está presente no cotidiano dos/as participantes, mas ainda é pouco explorada em sala de aula. Mesmo assim, as experiências lembradas e citadas parecem ter sido apreciadas, como demonstram algumas das respostas que foram registradas:

Figura 8 - Amostra de respostas à questão 11 do questionário



Fonte: Acervo da pesquisa.

No que tange a educação das mídias, a maioria dos/as participantes respondeu que verifica notícias (39 de 49 respostas), mas afirmou não possuir um

método ou adotar critérios para selecionar fontes de informação (22 disseram não ter método, contra 19 respostas positivas, sendo que 08 não responderam). O Google é a ferramenta de busca mais citada. Os/as participantes afirmaram pesquisar em fontes “conhecidas” e “confiáveis”, mas não especificam o que as torna confiáveis. Algumas poucas respostas citaram “jornais” ou “sites de notícias” como fontes confiáveis. Também foram poucos os que enfatizaram a necessidade de comparar informações de diferentes fontes. Mais da metade afirmou nunca ter ouvido falar em Educação Midiática (38 disseram não saber, contra 10 respostas positivas, sendo que 01 não respondeu).

A maioria dos/as participantes respondeu que não costuma ser enganada por *fake news* ou golpes (33 nunca foram enganados, contra 15 respostas positivas, sendo que 01 não respondeu). Entretanto, em relação aos casos em que os/as estudantes foram vítimas, as situações mais relatadas tratavam de compras e boatos:

Figura 9 - Amostra de respostas à questão 14 do questionário

14. Você já acreditou em alguma informação falsa ou foi vítima de golpes ou tentativas de golpe? Conte um pouco.
 Sim () Não Já fui vítima de uma propaganda de venda falsa.

14. Você já acreditou em alguma informação falsa ou foi vítima de golpes ou tentativas de golpe? Conte um pouco.
 Sim () Não Espalharam mentiras sobre meu professor e eu acreditei, entretanto eu investiguei antes e tudo indicava que fosse verdade, entretanto a escola resolveu que era mentira.

14. Você já acreditou em alguma informação falsa ou foi vítima de golpes ou tentativas de golpe? Conte um pouco.
 Sim () Não Já acreditei em algumas coisas sobre as famosas.

Fonte: Acervo da pesquisa.

O levantamento aponta que quase um terço dos/as participantes já sofreu algum tipo de discriminação, *bullying*, assédio, perseguição ou ameaças na *internet*

(14 foram vítimas, 33 afirmaram nunca ter sofrido e 02 não responderam). Dentre os que afirmaram ter vivenciado essas situações, a proporção é maior entre os/as estudantes que se identificam com o gênero masculino. Os casos mais relatados tratavam de *bullying*, racismo e assédio (Figura 10). Cabe ressaltar que a identificação no questionário era opcional.

Figura 10 - Amostra de respostas à questão 15 do questionário

15. Você já sofreu algum tipo de preconceito, *bullying*, assédio, perseguição ou ameaças pela internet? Fale a respeito.

Sim () Não Preziso não contar como foi.

15. Você já sofreu algum tipo de preconceito, *bullying*, assédio, perseguição ou ameaças pela internet? Fale a respeito.

Sim () Não durante o fim das eleições de 2022, pessoas do Sul invadiram meu Privado no Whats-APP e me chamaram de maluco porque sou do Nordeste.

15. Você já sofreu algum tipo de preconceito, *bullying*, assédio, perseguição ou ameaças pela internet? Fale a respeito.

Sim () Não Foi em questão de meu corpo e uma perseguição usando minhas fotos

15. Você já sofreu algum tipo de preconceito, *bullying*, assédio, perseguição ou ameaças pela internet? Fale a respeito.

Sim () Não Já fui perseguida por um homem de 27 anos, ele ficado me seguindo pelas redes sociais, sempre conseguia meus contatos, ele veio dizendo que eu iria fazer com ele, no começo eu não sabia quem era, mas depois descobri, era um cara que eu conhecia, quando ele, ele já estava de olho em mim a 7 anos ou seja, na época eu tinha 10 anos, já que quando ele começou a mandar as mensagens eu estava com 17. Já faz um tempo que não tenho notícias dele.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Sobre haver espaço para se expressar dentro da Instituição, a maioria respondeu afirmativamente, citando como exemplos a possibilidade de abertura para

falar com professores/as, pedagogos/as e psicólogos/as.

De acordo com o Gráfico 6, somente 10% dos/as estudantes relataram participar de algum grupo ou atividade envolvendo comunicação ou mídias dentro ou fora da escola:

Gráfico 6 - Participantes que produzem para mídias



Fonte: Google Planilhas, elaborado pela autora.

A informação revela que apesar dos/as participantes terem facilidade de acesso à *internet*, a diversas mídias e passarem mais de três horas diárias navegando, há um uso predominantemente passivo dos meios, a partir de uma perspectiva muito consumidora e pouco produtora.

4.2.2. Análise do grupo focal

Na questão 01, os/as participantes foram perguntados/as sobre o que fariam se recebessem uma informação impactante e ficassem em dúvida sobre a sua veracidade. Como havia incerteza sobre o que seria exatamente uma informação impactante, usamos como exemplos hipotéticos a mensagem sobre “um ataque com armas no IFBA no dia X” ou então a informação de que “a vacina bivalente contra Covid-19 provoca miocardite em crianças e adolescentes”. Destacamos alguns trechos das respostas dadas:

E1: Eu **esperaria uma pessoa que tem mais propriedade para falar**. Falar sobre o assunto, desse assunto. Porque eu **não posso sair acreditando em tudo** o que eu vejo e também **ouviria fontes que eu confio** normalmente, que eu já vejo que o conteúdo lá é confiável.

E2: Eu **olharia** o portal do IFBA e **outras fontes que são confiáveis para confirmar a informação**.

E3: Assim, tendo como exemplo o massacre da escola que disseram que ia ter. Primeiro, **eu ia falar com um amigo meu**, o que é que ele acha disso aí. Aí eu **ia pesquisar depois**. Aí depois eu também talvez **falaria com minha mãe**. Perguntar se eu podia ir pra escola ou não.

E5: Eu normalmente vou sempre conversar com a pedagoga (sobre o ataque na escola). Eu normalmente **procuraria a pedagoga ou o reitor** do IFBA, olharia o portal do IFBA. E sobre as vacinas, eu normalmente **estou sempre olhando nos sites da OMS, buscando em fontes seguras** para ter certeza.

A maioria dos/as participantes respondeu que pesquisaria em fontes oficiais ou buscaria pessoas que tivessem conhecimento sobre o assunto. Apenas um respondeu que perguntaria primeiro a um amigo ou familiar.

Quando foram colocadas as opções: 1- esperaria um pouco para ver se mais alguém fala a respeito; 2- passa logo adiante perguntando se é verdade; ou 3- pesquisa para saber antes de compartilhar; as respostas ficaram um pouco mais complexas:

E2: Bom, **dependendo da notícia**, às vezes eu posso, sei lá, **perguntar e outras notícias posso pesquisar**. Acho que depende.

E6: Já aconteceu essa coisa do massacre. **Todo mundo ia passando um para o outro**. É verdade?, é verdade?, é verdade? e vai nessa. **Ninguém procurou. Porque também não tem onde pesquisar**, né? Onde é que é o massacre. E depois ia passando um para o outro, um para o outro, perguntando se é verdade.

E4: **O ideal seria pesquisar antes pra depois passar a informação**. A

gente tem que fazer isso mesmo pra poder evitar fake news.

E3: Primeiro passaria a informação adiante perguntando e depois talvez pesquisaria.

E5: Sobre esse ataque nas escolas. Eu **não estava acreditando a princípio**, porém meu irmão estuda numa escola extremamente violenta, então eu **comecei a me preocupar** de realmente haver, porque já teve casos, tem casos praticamente todos os dias de ameaça e tentativas, então é algo que **me deixou preocupada**. Mas aí eu **conversei com fontes** da escola daqui do IFBA **pra averiguar isso e cheguei a conclusão** que não ia ter não.

E1: **Eu sou uma pessoa muito medrosa**. Aí eu pensei que, se não tivessem a possibilidade de ter o massacre, eles não colocariam medidas protetivas. Acho que colocaram mais segurança. Então **eu acreditei sim**, entendeu? Mas graças a Deus deu tudo certo e **a internet está cheia de fake news, infelizmente. Mas sempre averiguar.**

O conteúdo das respostas indica que os/as estudantes poderiam pesquisar em fontes oficiais, consultar pessoas ou mesclar estratégias, a depender da situação. Algumas falas revelam apenas a constatação de que há um comportamento descontrolado que parece inevitável, principalmente em situações de comoção social. Somente um estudante respondeu que primeiro compartilharia perguntando e depois, talvez, pesquisasse. O exemplo hipotético do massacre gerou muito interesse e interações, pois o grupo focal aconteceu no dia 9 de junho de 2023. Nos meses anteriores, houve uma série de ameaças e ataques a escolas no país inteiro. Na Bahia, vários/as estudantes foram apreendidos/as. As instituições de ensino ficaram em alerta e o *campus* Salvador anunciou medidas para garantir a segurança no dia 20 de abril, data em que supostamente seriam cometidos ataques em diversas escolas por jovens extremistas em alusão ao massacre de Columbine. Apesar do tema ter gerado muitas falas, o foco girava somente em torno de questões superficiais ou pragmáticas do problema (se ia ter aula, se devia ir para escola, etc), desconectadas de um contexto maior nacional e internacional. Nos discursos dos/as participantes, não há nenhuma menção em relação às razões que estariam levando os/as jovens a cometerem tais atos extremos ou um questionamento mais amplo sobre a dimensão social do problema. As falas parecem reproduzir os mesmos discursos dos meios de comunicação à época que careciam de reflexões aprofundadas, contextualização histórica e análises mais embasadas considerando a complexidade dos fatores envolvidos na questão.

Ataques violentos contra escolas ocorrem desde o século XIX, mas se intensificaram a partir da década de 1980, relacionando-se com a escalada do

ultraconservadorismo e do extremismo de direita no mundo, a falta de controle/criminalização desses discursos/práticas e sua difusão pelos meios digitais. A extrema direita se fundamenta em perspectivas políticas antidemocráticas, com concepções deturpadas sobre lei e ordem, defesa do abuso da força policial como solução para violência, difusão de ideias antiparlamentaristas, antipluralistas, racistas, misóginas, xenófobas e de perseguição a qualquer pensamento de esquerda (Cara *et al*, 2022). A *internet* constitui um espaço político disputado por vários grupos extremistas que cooptam adolescentes por meio de interações virtuais em aplicativos de mensagem, redes sociais, fóruns de discussão e jogos, usando do humor, da estética e da linguagem violentas, *trollagem*³⁷, etc. De acordo com o relatório “O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para ação governamental”³⁸, eventos violentos contra escolas no Brasil começaram no início dos anos 2000. O primeiro registro de ataque ocorreu na cidade de Salvador-BA, em 2002, no colégio Sigma, por um estudante de 17 anos que matou uma colega e feriu outra usando a arma do seu pai, que era perito da Polícia Civil. Outro relatório do Instituto Sou da Paz³⁹ revelou que, em duas décadas, foram 25 ataques, sendo que 7 ocorreram somente no primeiro semestre de 2023. Ao todo, foram 46 pessoas mortas e 139 feridos, onde as vítimas são majoritariamente meninas/mulheres/minorias e os executores são meninos/homens/brancos e heterossexuais. A flexibilização do acesso às armas promovido pelo governo Bolsonaro, entre outras ações, constituiu fator de agravamento do problema, uma vez que ampliou o número de armas circulando no país e facilitou o acesso (Langeani, 2023). Embora seja uma questão muito complexa e de interesse direto das comunidades escolares, pouco se tem discutido a respeito no âmbito interno das instituições de ensino. Nos discursos dos/as participantes não há qualquer referência sobre pontos tão relevantes acerca do tema, como se houvesse uma espécie de apagamento. Durante toda a intervenção, identificamos bastante dificuldade dos/as estudantes para perceber e analisar os diferentes discursos midiáticos. O entendimento sobre como a mídia molda e pode mudar nossas percepções do mundo é algo que deve ser mais enfatizado e melhor

³⁷ Derivado do termo *trollar*, advém da expressão inglesa "trolls", que significa pessoas que insultam, perseguem e humilham outras pessoas gratuitamente.

³⁸ Documento com recomendações produzido por um GT do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Link: <https://drive.google.com/file/d/1u9gU06ZWbZaOfqbzccqatqo8yDwWTC1et/view?pli=1>

³⁹ Estudo sobre os ataques que visa melhor compreensão do fenômeno para construção de políticas públicas. Acessível: <https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2023/05/Raio-x-ataque-a-escolas.pdf>

trabalhado em atividades futuras. Ainda assim, as falas apresentam indícios de um pensamento crítico quando reconhecem, em alguns momentos, não ter informações ou conhecimento suficiente para se posicionar ou tomar decisão, necessitando recorrer a pessoas mais aptas, ou quando falam em recorrer a várias fontes. É interessante perceber que há menções sobre medo em algumas respostas. Apesar de ser uma emoção importante e necessária para a vida, o medo pode atrapalhar o pensamento crítico, por isso a necessidade de adotar métodos e critérios ao processar as informações que recebemos.

Na questão 02, os/as estudantes foram questionados/as acerca de como agiriam caso entrassem em uma discussão polêmica e fossem solicitados/as a se posicionar sobre determinado assunto. Um estudante perguntou o que significava “polêmico”. Apresentamos uma definição e citamos alguns exemplos: eutanásia, aborto, linguagem neutra, regulação das plataformas digitais, legalização da maconha, desmilitarização das polícias etc. Seguem alguns trechos selecionados:

E4: Em relação a uma situação polêmica, **exemplo: legalização da maconha**. Eu não faço uso. Eu nunca pensei em fazer isso, mas **eu sou a favor. Minha família, boa parte religiosa**. Ou seja, **isso é tema de brigas e brigas**. (...) Eu **sempre tento evitar falar muito disso**, por exemplo, falo, só dou minha opinião e paro o assunto, porque eu sei que depois o clima vai mudar. (...) **mas que é bom a gente dizer algo. Deixar a nossa opinião verdadeira**, por exemplo, deixar lá na roda, girando solta. (...) **Já estou vendo algumas mudanças na minha família**, por exemplo, de algumas das opiniões, não sobre a legalização da maconha, mas outras opiniões.

E8: Então, se pedissem a minha opinião em relação a uma situação polêmica, por exemplo, o aborto. Eu **sou a favor do aborto**. Eu acho sim que uma mulher tem direito de escolher se ela vai querer gerar uma vida ou não, porque se o pai escolhe, porque que a mulher não pode escolher? E **se caso acontecesse, de ficar uma situação desconfortável**, um clima chato, depois de eu dar minha opinião, **eu ia deixar bem claro que a minha opinião não é a única que vale aqui e que aquilo ali é uma discussão e que pode ser que eu não esteja 100% certo. Ninguém está 100% certo em nada**. E enfim, **aquilo ali é uma democracia e tá todo mundo livre para falar**. Ninguém pode ser julgado.

E2: (...) **eu concordo sobre antes de dar uma opinião, ter uma base antes, ter um entendimento**. Você não vai dar sua opinião com fonte “vozes da minha cabeça”, tem que ter um embasamento antes.

Algumas falas acabaram expressando posicionamentos, que por sua vez mobilizaram outros/as participantes a se expressarem também, contrariamente. Apesar da pergunta não questionar a opinião do/a participante e não tratar de nenhum assunto em específico, alguns temas citados somente como exemplos dominaram a conversa (legalização da maconha e aborto). O momento ficou um

pouco acalorado e alguns discursos emergiram nas falas:

E9: (...) **existem coisas que eu não discuto**, como por exemplo, **coisas que no meio da ciência já foram comprovadas e aprovadas**, que são reais ou **que a ciência testou e comprovou esse exato**. (...) **no meu meio religioso já foram feitos vários concílios** ao decorrer dos anos passados que **foram comprovados algumas coisas dentro da minha religião**. Então quando existem essas discussões dentro do meu meio religioso **eu não consigo discutir porque já foi batido o martelo** (...)

E5: No meu caso, eu **tenho uma criação e a minha religião diz pra gente sempre ser neutro** nesses assuntos polêmicos. Então, eu **não me envolvo e evito expor minha opinião**, que no caso **eu sou contra tudo isso que foi citado** pela professora. E aí pra **evitar que role uma discussão** e eu **fique na situação constrangedora e até acabar ofendendo a pessoa**, eu **prefiro não opinar**, até porque eu **respeito a opinião de cada um** e eu **agradeceria se respeitassem a minha**.

E10: **Tem diversos motivos** que fazem as pessoas serem contra e a favor. **Eles citaram religião. Eu já vou mais pelo lado social**. (...) Não só a questão de minha religião, aceita ou não aceita. **É sobre analisar o ambiente em que está sendo proposto**.

E3: Então, **é como se diz briga, religião e futebol não se discute**. Então, assim, eu acho que **cada um tem a sua opinião**, né? Fala o que quiser, mas acho que eu **não vou discutir com essa pessoa**, entrar em discussão, gerar intrigas com essa pessoa **por causa de cada um ter opinião diferente. Não vou fazer inimidade** nem nada, entendeu? E isso. (...) **Quando um não quer, dois não brigam**.

Para não perder o foco do trabalho, foi enfatizado que a pergunta não era sobre a opinião, mas sobre como a pessoa resolvia ou se saía diante de uma situação em que era provocada a posicionar-se. Ou ainda, de que forma resolveria a situação, caso emitisse uma opinião sobre algum tema controverso na *internet* (ou fora dela) e começasse a viver um clima tenso com outras pessoas por conta disso. Dois participantes se pronunciaram:

E10: Eu **tentaria explicar o motivo de ser a favor ou contra** se a pessoa puxar o assunto. Eu **me justifico e depois eu puxo para outro assunto** pra não ficar um clima chato. Mas eu explico para não ficar subentendido que é só por ser. Pra ter uma explicação.

E4: É bom ter uma certeza na nossa mente. O respeito é bom e todo mundo gosta. Eu sou a favor e ela é contra. Mas é bom antes de qualquer discussão sobre algum assunto polêmico, **é bom sempre ter respeito. Minha família tem um respeito pela minha opinião**. Ela respeita, **mas se mostra contrária. Aí às vezes gera algumas brigas**, mas eles respeitam minha opinião

Algumas falas são fortemente perpassadas pelo discurso religioso: “existem coisas que eu não discuto”, “que foram comprovados algumas coisas dentro da minha religião”, “dentro do meu meio religioso eu não consigo discutir porque já foi

batido o martelo”, indicando a existência de uma hierarquia que não deve ser questionada. As escolhas lexicais revelam a que meio o indivíduo pertence, seus valores e sua visão de mundo. O discurso religioso também aparece de outras formas nas seguintes falas: “minha religião diz pra gente sempre ser neutro nesses assuntos polêmicos” e “eu sou contra tudo isso que foi citado”. Não há discurso neutro. Todo discurso é ideologicamente posicionado porque surge no meio de indivíduos socialmente organizados e não pode ser compreendido fora do seu contexto. A ideologia atua na repetição ou reprodução (e não na criação) de ideias, estabelecendo fórmulas prontas que limitam a liberdade de pensar, escolher e agir, ou melhor de *‘sentirfazerpensar’*. O discurso religioso é compreendido como autoritário e tende à monossemia (Orlandi, 2003, p. 240), manifestando-se frequentemente de forma imperativa e utilizando-se de práticas persuasivas. O desenvolvimento do pensamento e da leitura crítica possibilitam a identificação e a compreensão das ideologias e das relações de poder/dominação que estão presentes nos discursos midiáticos, políticos, religiosos, jurídicos, empresariais, mercadológicos, publicitários, acadêmicos, científicos, artísticos, etc. O pensamento crítico ajuda o/a leitor/a a ser curioso/a, a identificar “o outro” no texto ou na sua própria fala, a desvelar os pressupostos ideológicos, a desafiar os preconceitos e os dogmas.

Analisando as respostas dos/as participantes para a questão 01 e 02, a partir da subcategoria “letramento da informação e leitura crítica”, podemos perceber indícios de habilidades midiáticas ligadas ao letramento informacional, quando falam em pesquisar em fontes oficiais e buscar especialistas; e também à leitura crítica, quando sugerem que fazem uma análise do contexto, confrontam informações de diferentes procedências e usam várias estratégias. Em atividades futuras, seria interessante analisar melhor a qualidade do letramento informacional e da leitura crítica desenvolvidos durante o processo: como as buscas foram feitas, quais ferramentas e procedimentos foram usados, como se deu o processo de seleção da informação, quais os critérios adotados, quais perguntas foram feitas, quais dimensões da situação foram consideradas, etc. Visando uma formação humana integral, o letramento informacional e a leitura crítica se relacionam diretamente com a subcategoria “educação intelectual”, que diz respeito ao desenvolvimento mental, cultural e humanístico dos/as estudantes. O letramento informacional constitui um processo que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar

informação e gerar conhecimento, enquanto a leitura crítica consiste na reflexão, análise, comparação, diferenciação e julgamento das informações no ambiente digital. As duas habilidades combinadas possibilitam que as pessoas se tornem mais posicionadas na sua realidade e possam tomar decisões e resolver problemas da melhor forma.

Na questão 03, os/as participantes foram perguntados/as em como agiriam caso recebessem um conteúdo sensível muito violento, ofensivo ou sexualmente explícito nas redes sociais. Foram citados alguns exemplos de conteúdo sensível de extrema violência: tortura de animais, suicídio, automutilação/autolesão, etc. Seguem alguns trechos das respostas:

E6: Eu **já recebi algumas dessas coisas** parecidas e o que eu fiz foi conversar com a pessoa, perguntar porque ela estava fazendo aquilo e eu **bloqueei essa pessoa depois de ofendê-la**, muitas vezes, ofender bastante. Deixar bem claro que eu **não queria aquele tipo de conteúdo**. Eu não gostava daquele tipo de conteúdo, porque meu amigo às vezes **enviava vídeo de morte de animal** simplesmente. E **era horrível ver aquilo**. Então eu falava com ele “Cara, para de mandar isso, eu não quero receber isso”. Aí acabou gerando a discussão.

E4: Acho que isso **já me aconteceu uma vez só** e nessa vez, a única coisa que **me veio na mente** antes de qualquer coisa era de **xingar a pessoa** (...) **Antes de qualquer coisa, eu denunciava** porque **meus pais me deram esse puxão de orelha** logo cedo (...) E logo quando me aconteceu, a **primeira coisa que eu fiz foi denunciar**.

E8: Se eu recebesse esse tipo de conteúdo de uma pessoa a depender da rede, **eu denunciaria e eu cortaria contato**, porque acho que, sei lá, **se uma pessoa repassa esse tipo de conteúdo, ela é capaz de fazer**. Tipo, se ela manda pra mim um vídeo, sei lá, de um animal sendo torturado e ela acha aquilo legal, o que impede essa pessoa de, sei lá, torturar um bicho até a morte? Então **eu reveria sobre a minha amizade** com essa pessoa e cortaria.

E11: Esse tipo de coisa **já aconteceu comigo**. Eu tenho um amigo, éramos amigos, até que ele **me mandou um vídeo de uma pessoa se suicidando**, cortando o próprio pulso e gravando ao mesmo tempo. Aí ele mandou esse vídeo para mim. Eu não gostei daquele tipo de conteúdo e **apaguei imediatamente**. Logo em seguida, eu **perguntei qual era o problema dele e o bloqueei**. Mas sinceramente, se eu recebesse esse tipo de conteúdo em outras redes sociais ou uma pessoa me enviasse esse tipo de conteúdo, tendo como base a minha experiência anterior, eu simplesmente não ia mais perguntar qual é a do cara, eu simplesmente ia apagar aquilo ou me afastar da pessoa o máximo possível, porque eu realmente não quero ficar perto de pessoas que agem dessa forma, porque pode me influenciar. Então eu cortaria relações.

E1: Eu como sou vegetariana, recebo dos meus familiares mesmo. Vídeo de um peixinho em um aquário, aí do nada um peixe frito. Porque somos vegetarianos, né? Ai, **eu ignoro completamente. Eu fico um tempo até sem falar com essas pessoas**. Eu ignoro porque eu acho que discutir não vai adiantar. **Discutir não vai adiantar porque ou eu vou me alterar ou**

vou chorar. Então, realmente, eu passo muito meus ideais, meus ideais em relação a proteção dos animais. Então, eu acho que nessa relação em torturar os animais, eu passo meus ideais, entendeu? Que eu acho errado, que não é correto, porque eu acho que comer carne, alguns aqui comem carne e afins, mas eu acho errado. Como eu me comportaria se fosse uma pessoa que eu conheço? **Eu faria pra essa pessoa rever suas atitudes,** porque isso não é algo que uma pessoa com uma boa saúde mental faria. E se fosse uma pessoa que eu não conheço? **Eu sempre bloqueio pessoas que eu não conheço,** que me mandam mensagem assim. Eu não sei, eu não considero de um bom tom, de uma boa atitude, então não sei e eu não respondo.

Essa pergunta gerou muitas interações. Quatro participantes relataram situações vivenciadas no passado e as reações foram semelhantes, de repúdio total. Apenas três participantes afirmaram nunca ter recebido. A maioria afirmou que apagaria o conteúdo e bloquearia ou cortaria relações com a pessoa que enviou. Somente três participantes enfatizaram que denunciariam, sendo que dois disseram que levariam ao conhecimento de responsáveis ou gestores da escola. Perguntados/as se pensariam que a pessoa talvez estivesse precisando de ajuda ou de aconselhamento psicológico, alguns/mas responderam:

E9: **Se fosse um amigo eu até aconselharia.** Agora se chegar um estranho no meu PV [privado], simplesmente deixava lá.

E11: (...) **se eu realmente conhecer a pessoa,** passar um bom tempo sendo amigo daquela pessoa e realmente conhecê-la muito tempo eu **não bloquearia de imediato,** mas eu **procuraria aconselhar** aquela pessoa e realmente conversar pra poder saber o que está acontecendo, Se ela está passando por alguma situação que a faça cometer esse tipo de coisa.

E5: **Nunca aconteceu de receber,** mas como a maioria dos meus amigos são adultos, não espero vindo deles. Espero vindo dos mais novos ou algo do tipo. E se acontecer? Eu **sempre busco conversar com os pais** e tenho sempre o contato de pais para sempre estar perguntando como está a pessoa. Então, eu **buscaria informar,** “olhe, fulano me mandou tal vídeo assim assim, busque saber o que está acontecendo? Que tipo de amizade essa pessoa está tendo?” E **se for um desconhecido, procuro denunciar e bloquear.**

E4: Na situação que me aconteceu, **não falei diretamente com a pessoa.** Porque a pessoa **era de menor e eu sabia que não ia adiantar** de nada falar, porque eu já conhecia a pessoa. **Falei com os professores, os professores falaram com a mãe** da pessoa e depois de um tempo eu **descobri que não adiantou** de muita coisa porque ele continuou a mesma coisa.

E7: Sobre a questão de denunciar ou aconselhar e ajudar. Eu acho que dependeria. Do tipo de conteúdo enviado e da relação que eu tenho com a pessoa, porque **se for uma pessoa que eu não conheço, eu bloquearia. E se for uma pessoa que eu conheço, eu acho que dependeria muito mesmo do tipo de conteúdo que ela me enviaria.** Nunca chegou a acontecer comigo, mas depende do conteúdo que ela enviaria. Sei lá.

Durante os relatos, alguns/mas participantes expressaram raiva. As emoções são fundamentais não só para a sobrevivência humana, mas também para a adaptabilidade, a sociabilidade e a aprendizagem. Sem funções de autorregulação emocional, a história da Humanidade seria um caos, as emoções tomariam conta das funções cognitivas e os seres humanos só saberiam agir de forma impulsiva (Fonseca, 2016). O mundo virtual está repleto de desafios que exigem dos/as jovens habilidades e competências cognitivas e emocionais. A educação midiática pode auxiliar na compreensão dos mecanismos do mundo virtual, contribuindo para a autonomia intelectual e emocional, o fortalecimento da cidadania e dos valores de uma convivência respeitosa na sociedade democrática (Sorj; Noujaim, 2021). Aliás, esse é um aspecto importante, porque assinala que a “educação intelectual”, citada acima, precisa ser incorporada, afinal não existe intelecto sem corpo. Quem se emociona é o corpo-todo. Quem sente é a pessoa na sua integralidade, nas relação com o mundo, com outras pessoas, os outros seres e com as coisas. Porque, “organismos físicos interagem com o ambiente natural, com a cidade, com a fábrica, com o ar. Também interagem com a infosfera, o ambiente em que infoestímulos circulam e influenciam as reações psíquicas” (Berardi, 2020, p. 92).

Na questão 04, foram apresentadas algumas situações hipotéticas aos/às participantes com intuito de saber o que fariam: 1- Uma pessoa afirma que ganhou muito dinheiro com apostas esportivas *online* e tenta convencer você a jogar todo o dinheiro que tem guardado também; 2- Você recebe uma proposta de trabalho como consultor/vendedor e a empresa estabelece como condição que você compre uma quantidade x de produtos de estoque para começar a trabalhar; 3- Você compra um curso/infoproduto e a empresa oferece pagamentos atraentes caso você consiga convencer um número x de pessoas a fazer também. Seguem alguns trechos de respostas selecionados:

E4: Em relação às apostas, **eu aposto, mesmo sendo de menor**, eu aposto. **Já tentei convencer meus amigos a apostarem**. Mas não para um amigo que trabalha a apostar todo o salário dele, mas sim apostar pelo menos sei lá o que eu faço. **Se eu ganho X, aposto pelo menos 10%** do que eu ganho e deixo o resto pra virar capital de giro. Por exemplo, investir e receber. Esses 10% eu **invisto pra poder tentar multiplicar**. Eu **tento explicar esse esquema que eu faço que dá certo**. Não tô dizendo que eu sou ganhador de aposta, mas que já deu certo. Eu passei para meus amigos, mas não pra, por exemplo, para eles ganharem dinheiro pra outra pessoa, mas sim ganhar dinheiro pra eles. Porque tem várias pessoas que tiram a aposta como um dinheiro, como renda e vive disso. **Tem gente que vive disso por causa das condições**. Por exemplo, **não tem condições**

de trabalhar toda hora, mas ele vai lá com uns trocados. Ele investe. É porque **jogo de azar, pra quem não sabe, tem um padrão.** Se você saber esse padrão. **É tipo jogar dominó.** Se você sabe contar as peças, você sabe jogar dominó. Aí meio que **algumas pessoas entendem o padrão** até demais **e conseguem não só,** como é que eu posso dizer, **decifrar o algoritmo, mas também elas conseguem manipular o resultado.**

E5: A **minha mãe aposta em alguns desses sites.** Eu **não acho seguro,** não gosto, não recomendo. Eu **reclamo muito com ela,** porque ela começa aí **ela começa ganhando e em vez dela sacar logo, não, ela pega todo aquele dinheiro e aposta de novo achando que vai ganhar o dobro e perde tudo.** Ela **já perdeu metade do salário dela assim,** e eu acho isso muito ruim, isso não é? E eu como uma pessoa, eu **não gosto desses jogos,** não jogo. **Sobre a proposta de emprego,** tem algumas aí que são irrecusáveis, sabe? Aquele cursinho de marketing digital. Eu trabalho de casa, só aparece no canal vendido. **Às vezes dá vontade de assinar. É tentador, mas não assinei,** não. Sei lá, **vai que eu perco só dinheiro e não recebo retorno.**

E9: É complicado. Você **só vai receber retorno se passar para outra pessoa. Pirâmide.**

Algumas falas evidenciaram um problema que tem preocupado especialistas: o crescimento na prática de apostas *online* entre jovens. O jogo patológico ou transtorno de jogo é reconhecido como doença pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde 1980. Um estudo epidemiológico⁴⁰ realizado em 2010 pela Universidade de São Paulo (USP), estima que 1% da população brasileira tenha transtorno do jogo, e 1,3% uma síndrome parcial, totalizando 2,3%. Se considerarmos as pessoas que convivem com apostadores e sofrem os problemas decorrentes (desemprego, endividamento, inadimplência, etc), o número de afetados/as pode chegar a 10% da população. Há também a dependência de videogames, uma condição correlata ao jogo patológico, que ainda é pouco compreendida. Atualmente, o vício em apostas no país só perde para o vício em álcool e cigarro. Apesar das mulheres estarem cada vez mais envolvidas com o vício de jogar, o perfil principal de pessoas diagnosticadas com jogo patológico no Brasil é formado por homens de 30 a 50 anos. A tendência à compulsão pode ser causada por diversos fatores que vão desde a predisposição genética, determinantes sociais e exposição a eventos estressantes de vida, mas a facilidade de acesso combinada com a falta de uma educação para as mídias contribui para que os/as jovens fiquem cada vez mais expostos/as a essa condição.

Quando foi perguntado aos/às participantes se eles/as consideravam que conseguiam identificar os indícios de *spam*, fraudes, golpes, práticas comerciais

⁴⁰ Primeira investigação nacional sobre o jogo doméstico realizada em um país em desenvolvimento. Artigo disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165178110001733>

desonestas, propagandas enganosas ou abusivas, a maioria respondeu que sim:

E2: Muitas vezes **mandando compartilhar** pro amiguinho. Às vezes é uma **quantia enorme de dinheiro**, então às vezes acaba sendo muito fácil de identificar. Compartilhe pra 15 amigos que você vai ganhar um iPhone novo. **É fácil identificar muitas vezes.**

Alguns/mas participantes mencionaram o termo “pirâmide” e demonstraram ter desconfiança em relação a certos tipos de anúncios ou mensagens que prometiam ganhos altos e fáceis demais. De acordo com dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023⁴¹, o número de estelionatos no Brasil mais que quadruplicou em cinco anos, de 2018 a 2022. Em relação a crimes virtuais, o país registrou um aumento ainda mais expressivo, de 66,2% entre 2018 e 2022, uma situação que se agravou principalmente em razão da pandemia de Covid-19. Sem contar as pessoas que são lesadas e acabam decidindo por não procurar as autoridades. Na sociedade, a discussão gira muito em torno da penalização desses crimes e pouco se debate sobre políticas públicas para prevenção. Em geral, o trabalho de educação tem sido realizado por organizações sem fins lucrativos, a exemplo da *SaferNet*⁴². A educação midiática pode oferecer aos cidadãos as ferramentas necessárias para agir de forma responsável em situações que envolvam golpes, fraudes, manipulações, roubo de dados e outros crimes no universo digital. Ao investir em ações de educação para as mídias, o poder público terá menos custos sociais com esse problema no sistema judicial, por exemplo.

Na questão 05, os/as participantes foram perguntados/as sobre como reagiriam se presenciassem uma pessoa sofrendo racismo, discriminação, *bullying*, assédio, perseguição ou ameaças na vida real ou na *internet*. Selecionamos os seguintes trechos:

E8: Então, se eu presenciasse uma cena, seja na internet ou presencialmente, obviamente, por eu ser uma pessoa preta, eu me sentiria ofendida, me compadeceria da pessoa. Porque, poxa. **São realidades que todas as pessoas da pele escura infelizmente passam** simplesmente por serem quem são. Eu **iria ficar revoltada e iria incentivar a pessoa a buscar justiça**. Eu ia defender a pessoa a todo custo, tipo dane-se os erros dela. Tipo, é racismo. **Racismo é uma coisa terrível**, uma coisa que **não deveria nem existir**, principalmente nos dias de hoje. E eu ia incentivar a

⁴¹ Documento que compila e analisa dados de registros policiais sobre criminalidade, informações sobre o sistema prisional e gastos com segurança pública, entre outros recortes introduzidos na edição. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>

⁴² Associação civil de direito privado, com atuação nacional, sem fins lucrativos ou econômicos, sem vinculação político partidária, que atua na promoção e defesa dos Direitos Humanos na Internet no Brasil.

pessoa a buscar os direitos dela e fazer justiça com o que ela passou. **Principalmente assédio**, porque geralmente, **quando uma pessoa sofre assédio**, ela se sente, a maioria das vezes, **ela se sente até culpada**, principalmente quando é uma mulher, e isso leva elas a ficarem caladas por muito tempo. Então, **o certo é incentivar a pessoa a buscar uma justiça** para o que aconteceu com ela. Sendo preconceito, sendo assédio. Sendo qualquer tipo de coisa. **Da mesma forma que eu agiria com uma pessoa na vida real, agiria na internet**, eu conhecendo ela tipo o suficiente ou não.

E11: Se acontecer aqui dentro da escola, eu vou conversar com a pessoa e **procuro incentivá-la a procurar a justiça, a procurar as autoridades** aqui na escola, **conversar com a pedagoga, psicólogos** e procurar um meio de se defender e buscar justiça em relação a isso. Até porque, tipo, em questão racismo, **uma pessoa não tem culpa se ela nasceu preta**, não tem culpa se ela nasceu dessa cor e a outra pessoa simplesmente chegar e querer discriminar, falar mal da pessoa, querer xingá-la e coisa do tipo só porque ela é quem é. E eu não acho isso uma coisa muito certa. Não é certo. Inclusive, aí eu **procuraria ajudar essa pessoa, dar conselhos** e inclusive, se eu não me engano, **o racismo é inafiançável**. Eu acho que essa palavra. Então realmente seria uma boa ela procurar fazer justiça em relação a isso, não deixar quieto, até porque se ela deixasse quieto é capaz de ir essa mesma pessoa que fizer com ela, fazer com qualquer outra pessoa.

E5: **Normalmente na internet eu tiro o corpo fora porque eu não sei o que levou aquilo**. Não sei nem qual provas tem de que realmente aquilo foi algum tipo de crime. Então, realmente eu tiro o corpo fora. **Quando eu presencio, vejo que é realmente aquilo. Eu tento procurar uma autoridade para denunciar** e buscar. Ano passado mesmo **um colega meu próximo** estava eu, ele e mais quatro amigos no shopping e ele **foi assediado dentro do banheiro**. E aí ele saiu atordoado e contou isso pra gente e o rapaz que assediou ele saiu e aí **a gente tentou ir falar**. Só que na hora eu parei e **pensei a gente é cinco adolescente**, cinco ou seis adolescentes. **Quem vai ouvir a gente?** Porque o rapaz saiu com a mesma cara de que entrou e fingiu que nada tivesse acontecido. **A gente até tentou chamar o segurança, mas não deu em nada**.

E1: Eu cresci em um lar que minha mãe é uma mulher branca. Minha mãe não alisava meu cabelo, ela começou a alisar. Eu só alisei meu cabelo uma vez na vida. Eu sou mulher. Eu sempre fui muito magra na minha infância, então já **tudo o que eu poderia sofrer eu já sofri**, gente. Então, falando assim, se houvesse uma pessoa nessa situação, **eu já passei por isso. Então eu sei que não é bom estar nesse lugar**. Não é bom. Então eu **aconselharia essa pessoa procurar uma pessoa que tem mais autoridade**, uma pessoa que pode realmente ajudar, porque eu sei que a justiça é falha. **Infelizmente a justiça é falha** e eu **aconselharia essa pessoa a procurar outras pessoas que dessem apoio** a elas, porque passar por essa situação sem apoio é ruim, entendeu? E pra **pessoas que não tem um psicológico bom**, é horrível, **pode até levar a outras situações, a situações piores**. Então eu realmente aconselharia a falar com outras pessoas que tivessem poder o suficiente, porque é poder mesmo que se fala para resolver isso, entendeu? E que escutasse a pessoa. Porque **muitas vezes as pessoas que têm o poder na mão de resolver isso, não escutam**.

E4: **Já sofri bullying**, acho que tem uns seis anos, oito a nove anos. Foi **uma época da minha vida que eu não estava tão bem assim de psicológico**, que por mais que não aparentasse, por mais que eu desse risada dessas coisas assim, quando chegava em casa, aquilo afetava. **Afeta seu psicológico, não tem pra onde correr**. E isso também estava fazendo

outras coisas. **Estava afetando minhas notas.** Eu não era um aluno que tirava nota A, era nota B, mas do nada essas notas caíram para um D. Aí, como uma boa mãe, **minha mãe se preocupou e procurou ajuda.** A gente foi pra um psicólogo e **lá no psicólogo desabafei,** desabafei, desabafei, desabafei tanto que não só a psicóloga recomendou, mas **minha mãe sim junto com a psicóloga, foi lá no colégio falar sobre isso.** Tanto que **houve algumas mudanças lá no colégio** e que eu vejo que se não tivesse acontecido, **podia ter acontecido coisa pior comigo.** E como vítima disso, eu sempre **quando vejo acontecendo** com meus olhos, eu **sempre chego pra pessoa pra perguntar se ela está bem, porque eu já sofri,** sei que o que **a pessoa mais quer é desabafar antes de qualquer coisa,** ela quer desabafar, então sempre chego pra pessoa perguntando se ela quer conversar, se ela quer desabafar e depois **aconselho ela procurar ajuda.** Não precisa ser um psicólogo, pode ser qualquer outra pessoa, mas que ela possa conversar e essa pessoa possa intervir nesse meio.

Essa pergunta gerou muitas interações e alguns temas foram mais recorrentes que outros: racismo, assédio e *bullying*. Alguns/mas participantes relataram casos em que foram vítimas e também situações que presenciaram no passado. As reações foram semelhantes, de repúdio. A maioria afirmou que denunciaria o crime, apoiaria a vítima e incentivaria a buscar justiça, caso testemunhasse o fato na vida real ou no mundo virtual. As falas revelam habilidades de empatia, respeito, abertura para o diálogo, postura ética e responsável, habilidades que podemos relacionar com a subcategoria “cidadania digital e participação cívica”. Visando uma formação humana integral, a cidadania digital e participação cívica se vinculam à subcategoria “educação intelectual”, no que diz respeito a desenvolver o engajamento para a construção de uma sociedade melhor, mais justa, inclusiva e democrática.

Na questão 06, os/as participantes foram perguntados/as se achavam que as orientações dadas no ateliê, sobre como fazer checagem e curadoria de informações, poderiam fazer alguma diferença na forma como acessam a *internet*. Selecionamos os seguintes trechos:

E11: Bom, em relação a essa checagem de informações, eu **pesquisei em vários e vários outros sites, principalmente em sites oficiais.** Eu pesquisei assim do tipo pra poder obter informações concretas sobre aquilo que aquela notícia que eu recebi pra saber se é isso mesmo.

E2: (...) eu concordo que sim, **ajudou porque agora eu sei que eu devo buscar fontes confiáveis antes de simplesmente sair compartilhando qualquer informação,** sem nem saber de onde elas vieram ou se são verdades. E graças a isso eu **vou estar evitando um espalhamento de fake news.**

E4: Quanto a tudo o que foi falado aqui na oficina e nas outras aulas que a gente teve, a gente meio que **aprendeu a fazer um check up de fontes,** pegar cada fonte, **checar datas, checar os autores,** ver se os artigos que

eles postaram na internet são verídicos, se eles têm, se eles têm histórico de postar fake news, coisas do tipo. Ai eu **comecei a criar o hábito de fazer** isso, pegar outro produtor, checar se ele já tem algum histórico de fake news, qualquer coisa do tipo no currículo e ver as datas se são condizentes com os acontecimentos. (...) **a gente fez um trabalho sobre Indústria 4,0**, que é um novo modo de manutenção. E a gente foi fazendo o trabalho e a gente precisava de fontes. Eu fui checando fonte por fonte, autor por autor, data por data, para poder ver se eu chegava num consenso de que aquilo tudo era verdadeiro e mesmo assim eu como era um trabalho acadêmico, eu **não dei control C control V**. Procurei, acho que **foram 6 a 7 textos que eu peguei. Eu li cada um e fui colocando minha opinião**. E eu acho que isso foi graças a uma parte. Foi **graças à oficina que realmente me fez entender que não era só pegar qualquer fonte e acabou**.

No questionário aplicado antes da intervenção, a maioria dos/as estudantes afirmou não adotar métodos ou critérios no momento de fazer pesquisas na *internet*, não analisar as fontes e, em geral, utilizar as primeiras que aparecem no buscador. No desenvolvimento do ateliê, foram apresentadas algumas técnicas para leitura crítica de mídia (leitura vertical, leitura lateral), lista de questionamentos possíveis às fontes e estratégias para uma filtragem qualificada. Depois, na pesquisa para a produção do roteiro do *podcast*, os/as participantes foram mobilizados/as a refletir em relação às fontes e informações encontradas, listar evidências, elaborar seus próprios julgamentos e justificar suas escolhas, para então se sentirem mais seguros no processo de escrita autoral, processo fundamental na consolidação de aprendizagens na formação de pensadores/as autônomos/as. Desenvolver habilidades para o gerenciamento e o consumo responsável de informação em um primeiro momento, oferece boa base para que depois os/as estudantes possam criar conteúdos de forma responsável e participar mais ativamente na sociedade. Dentro da disciplina de língua portuguesa, a construção dessas habilidades são importantes para o manejo qualificado da linguagem e da informação em suas diversas funções sociais, seja no cotidiano, na vida pública e no trabalho, nos estudos e pesquisa, nos meios de comunicação ou no campo artístico-literário. Dessa forma, as habilidades midiáticas de letramento informacional, leitura crítica, fluência digital e autoexpressão se relacionam tanto com a subcategoria “educação intelectual” como “educação tecnológica” porque contribuem não só para o desenvolvimento mental, cultural e político dos/as estudantes, mas também para a sua formação produtiva e científica.

Na questão 07, os/as participantes foram perguntados se achavam que os conteúdos de educação midiática poderiam ser trabalhados dentro das disciplinas,

de forma integrada, atravessando os assuntos. A maioria dos/as estudantes respondeu afirmativamente sobre a possibilidade de ter a educação midiática permeando as diversas disciplinas. Um/a participante sugeriu que educação midiática tivesse mais destaque dentro da disciplina de Língua portuguesa e outro/a opinou que a educação midiática poderia ser uma disciplina à parte:

E4: Eu acho que não só nas disciplinas em si, mas **devia ser adicionada, como uma disciplina** em si. Educação midiática. A gente **teve uma nova reforma do ensino médio** que **a gente perdeu várias matérias importantes** no ensino público e foram acrescentadas algumas matérias adicionais. Eu acho que essas **matérias adicionadas são boas, mas não tem tanta importância** para o primeiro e terceiro ano. Seriam boas elas serem colocadas no segundo ano em si. **Educação midiática seria uma boa matéria** para ser colocada no primeiro, no segundo, terceiro ano, por exemplo, já que **é algo que a gente vai usar bastante**, não só no ensino médio, mas, por exemplo, se a pessoa for para faculdade, não só na faculdade, mas se depois do ensino médio a pessoa for trabalhar.

Perguntamos se achavam que a educação midiática poderia ser uma disciplina optativa no currículo. Um/a participante respondeu:

E4: **Não optativa**, mas sim algo como, por exemplo, como português, **uma matéria obrigatória, porque isso ajuda o aluno criar um senso crítico** sobre as coisas, o que evita que um aluno vá quando crescer, vai ajudar as coisas. Por exemplo, algo que ele não entende, não por não entender, ele começa a julgar aquilo. Esse senso crítico criado vai e **vai ajudar a vários problemas futuros não acontecerem**. E a **educação midiática seria algo que ajudaria bastante**. Seria algo **primordial pra gente ter que criar esse senso crítico**. **Porque muitas vezes os trabalhos que a gente faz a gente, algumas pessoas tem um desleixo em questão de fontes e qualquer fonte, às vezes mal lê o texto, dá control C control V**. E é a realidade e acaba que a pessoa perde bastante informação. Por exemplo, eu só pra fazer um trabalho sobre Indústria 4.0, por eu tive que aprender muita coisa pra poder fazer o trabalho em si.

É importante mencionar que a educação midiática aparece na nova BNCC, mas não de uma forma explícita. O documento serve de referência para a formação dos currículos na Educação Básica, mas tem sido bastante criticado por conta do contexto em que foi elaborado, sem participação social e sob forte pressão de vários grupos de interesse. Na normativa, a educação midiática permeia algumas competências gerais ligadas à comunicação, cultura digital e argumentação; está presente em algumas habilidades nas áreas de Ciências Exatas, Humanas e da Natureza; e aparece também nos cinco campos de atuação do componente de língua portuguesa, especialmente no campo jornalístico-midiático. Os Institutos Federais, no entanto, possuem autonomia didático-pedagógica, sendo que a oferta do Ensino Médio integrado (EMI) é garantida pela Lei nº 9.394/1996 – Leis de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), regulamentada pelo Decreto 5.154/2004 (Brasil, 2004) e pela Lei nº 11.892/2008 (Lei de criação dos Institutos Federais) (Brasil, 2008). Existe um entendimento⁴³ de que os Institutos Federais não devem se alinhar com a nova BNCC, nem com a Reforma do Ensino Médio, porque a adesão a tais propostas significaria a desconfiguração do EMI, que está estabelecido em legislação maior. Assim, a reformulação dos currículos dos cursos técnicos integrados está em discussão dentro desse novo panorama, mas isso não impede, por exemplo, que programas e projetos de educação midiática venham a ser implementados na rede federal. Em janeiro de 2023, o governo criou um Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática, ligado à Secretaria de Comunicação Social, que produziu um documento-base⁴⁴, a partir de uma consulta pública, com vistas à implementação de uma Política Nacional de Educação Midiática no país. No mesmo período, foi sancionada a Lei 14.533/2023 (Brasil, 2023), que criou a Política Nacional de Educação Digital para promover a inclusão, a capacitação, a especialização, a pesquisa e a educação escolar digitais, que também inclui ações para desenvolvimento da educação midiática. A expectativa é bastante positiva porque as ações estão sendo articuladas não só com o Ministério da Educação, mas também através de parceria com mais quatro Ministérios: da Justiça e Segurança Pública; dos Direitos Humanos e da Cidadania; de Mulheres e da Igualdade Racial.

Na questão 08, os/as participantes foram perguntados/as se consideravam que a produção de *podcasts* tinha ajudado a desenvolver ou melhorar alguma habilidade, e em caso afirmativo, foi pedido que falassem um pouco a respeito. Seguem algumas respostas:

E2: Bom, **ajudou minha dicção bastante**. Agora, eu consigo, sei lá, **me comunicar de uma forma mais clara** e que seja entendível.

E3: Exatamente o que ele falou. Eu acho que **o podcast me ajudou muito a melhorar a dicção**. Querendo ou não **a gente treina a nossa fala**. Com a tecnologia, essas coisas digitais, a gente passa a maior parte do tempo digitando. E geralmente usa muito abreviações, vc, etc. Então acho que o podcast meio que **ajuda bastante nessa parte da fala**.

E5: Eu já tenho um costume de escrever, então me **ajudou a melhorar minha escrita na hora de fazer o roteiro**. Até porque a gente já tem um

⁴³ Nota da Pró-Reitoria de Ensino do IFBA: <https://portal.ifba.edu.br/proen/destaque/em-defesa-do-ensino-medio-integrado-o-ifba-e-as-novas-diretrizes-da-educacao-profissional-e-tecnologica>

⁴⁴ Reúne contribuições da sociedade que vão definir os eixos de atuação no campo e enriquecer as iniciativas planejadas pela gestão. Link: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/educacao-midiatica>

trabalho de teatro para fazer. Isso **ajuda na hora de produzir**, elaborar um roteiro. Ficou até melhor pra gente, que **agora a gente já tem uma ideia de como começar, como produzir**. E eu também já tenho na minha religião. Já tenho um costume de escrever um texto com falas dividido, com linguagem formal, então **eu já tinha um treino e isso só melhorou minha habilidade**.

E11: Bom, sobre se a produção de podcast me ajudou a desenvolver algo. **Me ajudou a desenvolver bastante essa questão da pesquisa**, de você pesquisar bastante sobre o assunto, procurar fontes confiáveis para poder obter informações e conhecimento sobre aquilo para você realmente fazer um podcast de qualidade. E **me ajudou também** em outra questão, que é a **questão de você escrever o roteiro**. E para escrever o roteiro você precisa ter **aprimorar o jeito que você escreve na sua linguagem**, a linguagem informal. Porque para fazer um podcast você não fala de qualquer jeito, você **fala de uma forma que seja adequada** para esse tipo de conteúdo.

Complementando a questão anterior, perguntamos se achavam que a produção de mídia *podcast* contribuía para estimular a criatividade, se melhorava a escrita, a fala e de que forma. Abaixo alguns trechos selecionados:

E2: Bom, com toda certeza acaba melhorando ambos. Como a nossa colega aqui disse, ela já tinha costume de escrever formalmente, mas com o podcast **ela aperfeiçoou essa habilidade para escrever o roteiro** e tals. **E quanto a fala, também ajuda**, porque a gente vai utilizar o roteiro para falar do podcast.

E4: Acho que comigo foi diferente. **Sempre fui um menino criativo, mas sempre com medo de querer colocar as coisas em prática**. O podcast, na verdade, **me ajudou nisso de perceber que tudo é possível**. Eu sempre tive essa vontade de querer criar um podcast, não um podcast, mas sim uma mini reportagem sobre os esportes, já que esporte é algo que está na minha vida de fato. E o fato de **eu poder mostrar isso em público, o quanto eu amo o esporte** em forma de reportagem para as pessoas começarem a gostar do esporte, foi algo inovador. **O fato de eu poder fazer isso foi algo inovador** e eu acho que acima de tudo isso, de ver que nem tudo é impossível. Na verdade, em tudo não. Tudo é possível, basta a gente querer.

E11: O podcast **me ajudou principalmente nessa parte de escrever, porque antes eu tinha uma dificuldade** para escrever, porque eu escrevia da forma que eu falava ou da forma que eu pensava. Só que eu comecei a escrever roteiros de podcast e eu comecei a perceber que não é a mesma linguagem que eu uso para poder me comunicar com um amigo meu. Não vou usar a mesma linguagem para poder produzir um conteúdo digital como podcast. Então isso **me ajudou bastante a reconhecer o momento que eu devo falar de uma forma diferente**, de uma forma formal ou informal, e **me ajudou bastante nessa questão de pesquisa**, de procurar mais fontes e **me apropriar do conteúdo em si para poder falar do que eu realmente sei**, né? Não procurar um conteúdo ou conteúdo raso e simplesmente chegar lá com o conteúdo totalmente raso e querer **falar daquilo como se eu realmente tivesse propriedade**, como se realmente soubesse. E outra coisa que o podcast vai me ajudar também, eu imagino que vai ser na fala, né? (...) Você escreve de forma adequada para isso e você também fala de uma forma adequada. Então eu vou escrever de uma forma e eu vou também criar um roteiro para poder falar daquela forma com base no que eu escrevi. Aí eu vou falar de uma forma que seja clara e adequada para esse tipo de conteúdo que será produzido.

E5: Fazer o podcast **me ajudou até mesmo a controlar, a organizar meus pensamentos, porque eu penso muito e eu gosto muito de falar**. Eu conto tudo da minha vida, gosto de conversar o tempo todo e o podcast **me ajudou a concentrar meus pensamentos em um assunto só e conseguir conversar sobre aquilo**. Eu posso fazer o que eu gosto, que é falar, mas sobre um assunto só. Eu **consigo organizar meus pensamentos para que ocorra e não fique bagunçado**, não fique cheio de informações e essas coisas.

Os/as estudantes relataram melhorias significativas na fala (dicção), na escrita e na pesquisa. Nas palavras de alguns/mas participantes, o “treino” estaria proporcionando esse progresso. Para Ingold (2010), o aprender a “fazer bem feito” ocorre quando há uma atmosfera que propicia a atenção e o envolvimento com o que estamos realizando. Na concepção do autor, uma pessoa não aprende simplesmente por sua capacidade cognitiva, mas sim por um processo complexo do indivíduo imerso no ambiente, que permite adquirir e desenvolver habilidades. O conhecimento não seria algo comunicado ou transmitido, mas construído à medida que o indivíduo observa, escuta, segue os caminhos dos seus antecessores para encontrar sua própria habilidade, o seu próprio jeito de fazer e conhecer em uma espécie de redescobrimto dirigido. Essa “educação da atenção” preza pela construção do conhecimento no caminhar e o professor seria então um “catalisador de começos” cuja principal tarefa é destravar a imaginação. Quando a estudante fala que “ajudou a concentrar os pensamentos em um assunto só” é a atenção que está sendo mobilizada na realização da tarefa para construção da habilidade e que resulta em aprendizagens. Dessa maneira, a fluência digital midiática é desenvolvida quando os/as estudantes adquirirem a habilidade de aplicar recursos tecnológicos na construção do *podcast*. Outra habilidade midiática desenvolvida durante a escrita dos roteiros e na gravação das falas foi a autoexpressão, que é a capacidade de manifestar os próprios pensamentos, vontades, opiniões etc. por meio de palavras, gestos ou arte. Todo o corpo é mobilizado no processo de produção dos programas, seja operando as ferramentas digitais, pesquisando, escrevendo ou usando a voz. Assim, é possível afirmar que as habilidades midiáticas de fluência digital e autoexpressão contribuem para a “educação corporal” e “educação tecnológica” na perspectiva da formação humana integral.

Na questão 09, os/as participantes foram perguntados/as se acreditavam que participando das mídias digitais e produzindo conteúdos poderiam contribuir para melhorar a sociedade e de que forma. Abaixo alguns trechos selecionados:

E4: Eu tiro por mim mesmo. Como **eu ia fazer uma reportagem sobre o esporte**, como o esporte influencia na vida do aluno. **Como o esporte pode salvar a vida de um aluno. Eu acho que isso contribuiria de forma direta**, já que o Brasil é um país onde a gente tem muita, muitas pessoas que tem tendência ao esporte. A gente é conhecido como país do futebol. Uma parcela está começando a gostar um pouco do basquete, e a gente já tem uma tendência a ser bons jogadores de vôlei, tanto no vôlei de praia. Já estávamos e estamos está ficando à mostra que somos bons em outros esportes, como skate, atletismo e coisas do tipo. E o fato de eu estar mostrando isso pro aluno aqui, ver que não só o curso pode dar algo pra ele na vida, que o esporte também pode trazer algo para ele, como é o meu caso. **Minha família vem de mecânicos. Eu amo muito a mecânica, mas eu não gostaria que meu futuro fosse na mecânica em si.** Eu vejo, eu vejo como se fosse um plano B e um plano C. **Eu gostaria de, mesmo assim, continuar me ingressando no esporte cada vez mais. Se não como jogador, talvez como olheiro**, qualquer coisa do tipo. E **eu quero que as pessoas entendam isso.** (...) Até mesmo a curiosidade de tentar praticar seria algo importante. Às vezes, mesmo que ele não queira levar isso para vida, é **bom pra saúde.** Ou seja, no **esporte só tem benefícios.** Acho que o único malefício seria só a ganância. Querer ser o melhor por dinheiro, não querer ser o melhor por ser o melhor, para poder inspirar as pessoas.

E1: Eu acho que **as mídias é um ambiente para propagar muita coisa. Infelizmente tem uma boa parte que as pessoas propagam ódio, mas outra parte que as pessoas propagam coisas boas** e eu acho que aqui na oficina de podcast **conseguimos utilizar das mídias em si para propagar algo bom**, porque eu e [nome ocultado], por exemplo, por exemplo, **estamos falando de livros, que é algo que eu particularmente amo, sério.** Aí **entrou na minha vida de uma forma tão boa**, e aí, sério, é muito bom! **Eu amo ler e o mundo, são vários mundos que eu posso participar e isso é algo que é libertador realmente.** Então eu acho que **mostrar algo que gostamos para outras pessoas e fazer essas pessoas gostarem também é algo ótimo.** É algo que **pode ajudar várias pessoas**, como ele falou em relação aos esportes.

E6: É, sobre essa questão de ansiedade, acho que no meu caso. **Estimular a minha criatividade, me tira desse stress, dessa ansiedade.** Então, **produzir um roteiro, pensar em novos temas. Foi isso que eu aprendi nesse projeto.** Eu **descobri tantas possibilidades de podcast.** São tantos assuntos, são **tantos temas e tão diversos** sobre livros, sobre esporte, sobre culinária e o negócio que a pessoa fica viajando, literalmente. **Tudo isso é muito bom. Isso tira o estresse.** No meu caso, achei muito bom.

E5: No meu podcast. eu já **trago sobre variados temas, iniciando com saúde mental.** Mas um dos temas que eu quero trazer é uma convivência que eu tenho diária. **Para que as pessoas vejam que é comum conviver com crianças neurotípicas**, que claro, tem as adaptações que a gente faz da vida. Tem algumas coisas que as diferencia, mas são crianças comuns, que vivem, que brigam, que aprontam muito. Minha casa mesmo virou uma escultura pintada em tudo que é canto. Então, a gente aí eu **quis trazer um pouco da minha convivência para que outras pessoas que passam por isso entendam que não estão só e que para outros que não convivem, tem uma ideia** de que não é algo anormal, que **muita gente às vezes olha com aquele olhar de dó, de pena**, mas que não é, que é algo muito divertido e bom.

Ao desenvolver a autoexpressão na produção dos *podcasts*, os/as estudantes

estão trabalhando não só habilidades socioemocionais como também a criatividade. Se expressando de forma livre, autêntica e genuína, podem comunicar suas identidades, personalidades, singularidades, desejos, interesses e emoções. O envolvimento na atividade abre espaço para a experimentação através da articulação de palavras, da utilização do corpo na comunicação e do exercício da independência. Com orientação e acompanhamento, os/as jovens podem aprender a perceber as emoções e exercitar a autorregulação, trabalhando a assertividade, por exemplo. Assim, a prática pode contribuir para o desenvolvimento pessoal, a satisfação com a vida, a expressão pública, a aspiração à liberdade, a construção de relacionamentos saudáveis e a tolerância social. Os temas escolhidos para a produção dos *podcasts* revelam não só os interesses, os gostos, as paixões (pelo esporte, pelos livros, pela música, etc), mas também as realidades, os dilemas e as dificuldades (preconceitos, racismo, exclusão, etc) que esses/as jovens enfrentam. A produção de mídias em sala de aula pode ser um momento muito propício para trabalhar questões éticas: pontos de vista e repertório (escolhas e posicionamentos); limites (imparcialidade e neutralidade) e compromisso com a sociedade. Constitui um ‘*espaçotempo*’ para os/as estudantes refletirem e atentarem para a responsabilidade com as possíveis interpretações, o impacto das mensagens sobre os diferentes públicos, o direito de uso e a valorização da autoria, o compromisso de apresentar informações de forma equilibrada, justa, respeitosa, contextualizada e baseada em evidências. Nas respostas dos/as participantes E1/E4/E5 é possível perceber uma compreensão sobre a responsabilidade do papel de/a emissor/a, e também uma preocupação com os efeitos/repercussões das produções.

O trabalho com mídias em sala de aula, pode ser também um momento bastante favorável para fomentar a criatividade e a expressão artística. Alguns/mas participantes fizeram menção à criatividade nas respostas: “Sempre fui um menino criativo, mas sempre com medo de querer colocar as coisas em prática (...)”, disse o estudante E4 e “Estimular a minha criatividade, me tira desse stress, dessa ansiedade”, falou a estudante E6. Criatividade é a qualidade ou capacidade de gerar ou produzir; um conjunto de processos cognitivos, aptidões e habilidades para desenvolver novas ideias e resolver problemas (Lopes; Silva, 2019). Implica imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade. Produzir mídias na escola é uma prática pedagógica que permite uma aprendizagem criativa na medida em que dá aos/às jovens a oportunidade de explorar/investigar temas, planejar

rascunhos/protótipos e gerar produtos originais. Ao se expressarem criativamente, os/as estudantes podem demonstrar a compreensão de conteúdos, articular as razões para suas escolhas narrativas/estéticas e fazer novas conexões transformando o conhecimento. Além de fazer a criatividade fluir livremente, a prática artística traz benefícios para a saúde física e mental. Um relatório⁴⁵ produzido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2019 mostra que a arte pode fazer bem à saúde, reduzindo sintomas associados a doenças, ajudando pessoas a lidar com suas emoções e a processar experiências difíceis. Entre os adolescentes que vivem em áreas urbanas, a educação com base na dramaturgia pode ajudar a tomar decisões responsáveis, melhorar o bem-estar e reduzir a exposição à violência. A criatividade também flui melhor quando há encantamento e paixão. Sobre essa questão, hooks (2013, p. 255) fala da importância de Eros na aprendizagem, não em termos sexuais, mas no sentido de entrarmos na sala de aula "inteiras" e não como "espíritos descorporificados". Em diversas falas, o estudante E4 mencionou seu amor pelo esporte e pela mecânica. A estudante E1 também demonstrou paixão pela leitura e pelos livros: "é algo que eu particularmente amo, sério. Aí entrou na minha vida de uma forma tão boa, e aí, sério, é muito bom! Eu amo ler (...) é algo que é libertador". Ao trabalhar com seus interesses, os/as participantes ficaram mais engajados/as nas produções.

Na questão 10, os/as participantes foram perguntados/as se achavam que ficava mais divertido ou mais leve estudar quando professores usavam mídias em sala de aula, se ficava mais fácil ou tinham mais vontade de estudar o assunto. O grupo respondeu positivamente e uma participante completou:

E7: Falando em mídias em geral, o nosso professor de filosofia, ele sempre faz slides só com os slides dele e sempre acompanha com um videozinho. Ele vai sempre explicando um tema e ele mostra um vídeo que mostra o tema dele. Aí são todos ali, explicam o tema, mostram vídeo, explicam o tema, mostram o vídeo. Também mostra episódios de séries sobre a matéria, filmes e aí. Acho que para a sala toda é uma das matérias mais divertidas e que a gente tem mais facilidade para entender. E é um meio de usar mídias para ensinar. E ele usa isso facilmente. É bem explicativo. Ele explica o tema e depois ele mostra o vídeo. Não é um vídeo explicando o tema, não é tipo uma vídeo aula. É um exemplo daquela demonstração na vida real, tipo um vídeo do Chaves de um episódio, um pedacinho do episódio do Chaves ou uma coisa que aconteceu na vida real, tipo uma entrevista e coisas que vão acontecendo na vida real. E aí ele vai colocando isso nos slides dele e aí a gente sempre ou ri ou **a gente acaba entendendo porque é divertido ver aquilo.**

⁴⁵ A pesquisa analisou evidências de mais de 900 publicações globais e foi a análise mais abrangente sobre o assunto até o momento. Resumo disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1694131>

Pensar a educação nos dias atuais exige considerar a relação dos/as jovens com a tecnologia e a mídia como uma dimensão da cultura. Martin-Barbero (2004, p. 339) questiona sobre como a escola pode ser “um verdadeiro espaço social e cultural de apropriação de conhecimentos” ignorando as profundas mudanças em que os/as jovens estão inseridos/as, que envolvem alterações na percepção do espaço e do tempo, processos de “desterritorialização da experiência e da identidade”, captura em um “presente contínuo”, instantâneo, de “fluxo incessante” e “embriagador de informações e imagens”. Torna-se fundamental compreender o que significa saber e aprender em uma sociedade baseada na economia informacional. Entretanto, na perspectiva da educação midiática, não basta contemplar a mídia na formação escolar, é necessário assegurar uma relação emancipatória com as mídias. Para Tufte (2002), existem duas tendências no movimento internacional de educação para a mídia, uma aristocrática e outra democrática. A abordagem aristocrática é moralista, supõe haver uma “cultura superior” e se mostra hostil com relação à cultura popular e a mídia. Já a forma democrática de educar para a mídia parte do próprio uso que os/as jovens fazem da mídia, suas preferências e prazer. No entanto, a autora alerta para o risco desta forma democrática resultar em um tipo populista de “pedagogia do entretenimento”. A autora defende que a melhor abordagem fica entre os dois extremos: dialogar com normas/objetivos da escola a partir da competência cultural dos/as jovens.

Na questão 11, os/as participantes foram perguntados/as se achavam que produzindo conteúdos para mídias em sala de aula, poderiam aprender mais sobre o assunto. No caso do/a professor/a, por exemplo, solicitar um produto de mídia em que o/a estudante tem que apresentar um determinado conteúdo. Seguem trechos das respostas:

E7: **Acho que a maioria das pessoas aprende melhor ensinando.** No caso que você falou, mas eu acho que pra ter certeza mesmo, teria que ver na prática. Se fosse desse jeito, funcionaria. Porque eu acho que funcionaria. Mas pra ter certeza mesmo, só na prática mesmo.

E4: Acho que para **o pessoal de mecânica**, porque **a gente é exemplo disso**, porque a gente tem uma matéria, porque uma **parte da sala é repetente** e meio que **o professor era bastante amigo da gente** ano passado. Aí ele **fez um acordo com a gente**. Uma coisa simples de, pra não ficar repetitivo, ter todo o assunto do ano todo de novo. E como é uma matéria teórica mesmo, um assunto que a gente já aprendeu, **ele basicamente pegou a gente para começar a dar aula**. A gente preparar nosso próprio material, começou a dar a própria aula **para o pessoal que é**

calouro desse ano. É algo que é 1000 vezes melhor do que ver o professor falando todo o assunto de novo. Porque a gente colocando a mão na massa, a gente aprende mais, isso é fato. Você ensinar para outra pessoa, você tá aprendendo mais do que aquela pessoa. Aí meio que ficou assim, a gente ensinando para eles, aprendendo, aprendendo um pouco e eles aprendendo também. Acho que seria mais fácil falar assim.

E10: A gente **acaba pesquisando mais do que só estudando** a matéria para fazer uma prova. **Para dar aula, a gente tem que ir mais a fundo**, buscar mais exemplos e demonstrar para os outros alunos que não tiveram essa matéria antes. Então é bem mais aprofundado. **Tudo o que faz a gente gravar, mesmo sem ter consciência disso, sem ter a intenção.**

E11: me ajudou bastante em relação a muitas coisas, porque para produzir o podcast você precisa pesquisar sobre o assunto e nisso acaba envolvendo a sua criatividade. E **quando você usa a sua criatividade para poder produzir um podcast, você consegue absorver melhor os diversos temas (...)**. Isso pode ser algo mais produtivo no seu dia a dia e **aumenta a sua facilidade em absorver vários tipos de conteúdos**. Eu acho que o podcast pode me ajudar (...) em relação a esse tipo de coisa.

E3: E acho que **o maior exemplo disso** são as aulas, **foram as aulas EAD na questão da pandemia**. Que ficamos incapacitados de aprender por conta do covid, né? (...) Então **o podcast meio que proporcionou a gente continuar tendo nossas aulas**, não de forma tão eficaz como é presencialmente, mas querendo ou não, **ajudou a gente a continuar tendo aula**. Então **acho que sim. É muito importante**, é muito bom.

E5: Eu acho que **quando a gente está realmente produzindo**, a gente tem esse papel que **a gente tem que começar a pensar por nós e por quem vai usufruir daquele produto**. Então daquele conteúdo. Então **a gente acaba tendo que estudar como atingir aquele público, como conseguir fazer com que as pessoas entendam** e apliquem isso na vida. Então **a gente acaba aprendendo muito mais do que se a gente só assistir**, porque a gente pensa ah, isso me beneficia em tal coisa, mas depois a gente esquece. Então, quando a gente está produzindo, a gente estuda, a gente analisa os pontos, avalia o público alvo, como atingir, como abordar. **Também acho que produzir é mais eficaz.**

Nas falas, há um reconhecimento de que a produção mobiliza e faz com que os/as estudantes se envolvam mais no processo de aprendizagem. Em uma pesquisa⁴⁶ realizada no país em 2016, 36% dos/as estudantes afirmaram desejar uma escola com atividades práticas ou resolução de problemas e 44% disseram que não poderia faltar às oficinas e atividades de criação de mídias. O levantamento mostrou que 4 em cada 10 jovens desejavam ter oficinas e atividades de vídeos, jornais, programas de rádio, blogs, fotografia e outras mídias. Com atividades práticas, os/as estudantes podem aplicar conceitos estudados que parecem muito distantes ou abstratos e integrar saberes, internalizando melhor os conteúdos. Os cursos técnicos integrados se diferenciam justamente por este caráter prático.

⁴⁶ O Instituto Inspirare ouviu 132 mil jovens de 13 a 21 anos de todo o país. O relatório está disponível no site: <https://porvir.org/nossaescola>

Durante a produção dos *podcasts*, os/as estudantes se mostraram mais à vontade e motivados a aprender. Considerando o fato de que a sociedade contemporânea é “multitela”, onde as pessoas não são apenas receptoras de informações, mas são também produtoras e autoras de conteúdo para outros/as usuários/as, torna-se fundamental desenvolver uma educação que contemple tanto a leitura crítica de mídias como a produção responsável.

Na questão 13, os/as participantes foram perguntados/as se achavam que produzindo conteúdos para mídias em sala de aula, eles/as desenvolviam mais a autonomia, melhoravam a participação do próprio aprendizado para pesquisar, planejar, organizar as ideias. Seguem trechos das respostas:

E2: **Sim, a gente tem que correr atrás dos conteúdos.** Tipo, não vai ficar parado. Além disso, o conteúdo **não vai ser só pra gente, a gente vai passar para outros.** Com isso, (...) a gente **tem que se organizar mais, que fique de uma forma tipo clara, que todos consigam compreender.** É por isso que muitas vezes a gente acaba entendendo mais **os vídeos do YouTube**, porque eles acabam usando uma **linguagem que é igual a da gente** e usam linguagens no nosso dia a dia e por isso acabam, **a gente acaba entendendo melhor.**

E1: Eu acho que **em relação a produzir um conteúdo, exige a repetição** desse conteúdo. Na medida que esse conteúdo **vai se repetindo na sua mente ao longo de pesquisas**, de buscas, **ele fica mais fácil de fixar** na nossa mente. Aí, quando produzimos, já é com muito mais conhecimento em relação a esse conteúdo.

E11: **A mídia pode me ajudar a ter um maior desempenho e aprender sobre vários tipos de conteúdo**, porque por exemplo, eu começo a pesquisar sobre tal assunto e isso pode ser através de buscas sobre sites ou até mesmo indo até mesmo no YouTube e **pesquisar vídeos que tenham professores que tenham mais criatividade e que saibam expressar mais esse assunto de forma mais lúdica e criativa.** E dependendo da forma que eles possam explicar isso, vai ficar muito **mais fácil daquele conteúdo entrar na minha cabeça e eu conseguir aprender** sobre aquele conteúdo.

E2: Só complementando. Tipo, **as vezes não adianta só você ter pesquisado bem o assunto, ter entendido** totalmente o assunto, **se você não explicar bem, não adianta**, sei lá. Você está lá, o conteúdo, tudo bem feito. Mas na hora de explicar, você **explicar de uma forma que não fique clara, a gente não vai entender. Por isso que é importante também a parte vocal, a forma de falar.**

O conteúdo das respostas evidencia a percepção de que o processo de produção para a mídia em sala de aula exige ação e envolvimento do/a estudante com a atividade, o que nos leva a entender que isso poderia contribuir de alguma forma para o desenvolvimento da autonomia. Em sua crítica à educação capitalista ou educação bancária, Freire (1987) afirma que não pode haver conhecimento se

os/as educandos/as não são chamados/as a conhecer e apenas memorizam o conteúdo narrado pelo/a educador/a. Na lógica da educação bancária, existe um sujeito que age para educar enquanto o outro seria educado de forma passiva, configurando uma prática anti-dialógica de dominação que condiciona os indivíduos para se adaptarem a uma dada realidade social. Segundo o autor, a construção da autonomia passaria pela conscientização, uma atitude crítica perante o mundo que se constitui por meio do diálogo. Uma educação problematizadora ou dialógica tenta promover a autonomia dos/as educandos/as por meio da curiosidade epistêmica e da criticidade, entendendo o conhecimento como histórico e mutável, nunca absoluto (Freire, 1996; Freire, 2013d; Corrêa, 2016).

Uma educação para a autonomia possibilita a emancipação social. Emancipar-se significa livrar-se do poder exercido por outros, conquistando, ao mesmo tempo, a plena capacidade civil e cidadã no Estado democrático de direito (Catani *et al*, 2009, p. 175). Emancipação social também pode designar um processo pelo qual um grupo social supera a dominação, dependência ou tutela no âmbito econômico, social e cultural. Para Adorno (1995), a emancipação exige crítica à indústria cultural - meio de ideologização que não vende somente mercadorias, mas também ideias e opiniões. Para o autor, a educação teria um poder de resistência contra a dominação na formação de sujeitos emancipados, condição fundamental para uma democracia efetiva. Gramsci (1982) também enfatizava o caráter emancipatório da educação como forma de resistência à hegemonia, a partir da integração com o trabalho e a cultura visando uma formação integral. Assim, uma educação para as mídias na perspectiva da formação humana integral depende de uma prática problematizadora e dialógica que estimule a curiosidade, a criticidade, o questionamento do poder, da dominação e das ideologias para produzir sujeitos autônomos e emancipados.

Na questão 14, os/as participantes foram perguntados/as sobre como avaliavam a proposta de inserir a educação midiática com *podcast* na disciplina de língua portuguesa. Se achavam que a experiência tinha sido proveitosa ou poderia ser melhor trabalhada. Os/as participantes avaliaram positivamente e completaram:

E10: Ano passado, com a professora Fátima, a gente realizou um jornal que foi trabalhado durante a unidade inteira só com a turma. Teve a edição das matérias e a gente imprimiu e distribuiu. E foi uma forma que ela conseguiu lidar muito bem sobre textos midiáticos com a gente. Só que isso foi pouco tempo, então não teve como ser um jornal de fato. Mas a

gente conseguiu trabalhar muito bem. Então, acho que **a gente podia fazer de novo.** Acho que ela vai fazer de novo, provavelmente, **porque foi um projeto que deu certo** com a minha turma do ano passado. Então, acho que **seria legal também fazer de novo.**

E3: Eu acho que, por exemplo, **deveria ser intercalado por quatro aulas de português.** Como exemplo, **três ficam só pra matéria de português e uma específica para a educação midiática,** entendeu? Em vez de ter quatro aulas de português, seria três de português e uma de educação midiática.

E5: **Em História,** nessa unidade **a gente teve que produzir uma revista digital, e eu como editora chefe, eu tive que checar as fontes** que me mandaram, até mesmo para colocar as imagens. E teve uma das fontes que eu não estava conseguindo achar e tive que tirar a imagem. Não quis colocar uma das imagens que me mandaram porque eu não estava conseguindo acessar na fonte. Eu até perguntei às pessoas que tinham produzido, aí elas me informaram que no slide tinha uma fonte, mas eu não estava conseguindo achar, então desisti. **Então essa produção midiática ajuda a gente a chegar a fontes, a lidar com essas informações, para a gente não chegar e colocar lá e não saber o que está dizendo.** Então é importante a gente ter esse conhecimento, esse entendimento.

Foram relatadas algumas vivências com mídias, aparentemente marcantes, realizadas por professores/as em sala de aula. Se levarmos em conta a potência da dimensão do sensível e do afetivo, podemos pensar a formação enquanto experiência. Benjamin (1996) opõe o conceito de experiência ao de vivência (que seria algo passageiro) e nos fala sobre a possibilidade de “conhecer sentindo” e de “sentir conhecendo”. Na mesma direção, Larrosa Bondía (2004) afirma que a experiência é aquilo que nos acontece, nos toca, e que o excesso de informação/opinião/trabalho, a falta de tempo/silêncio/memória não permite ao sujeito moderno ser um sujeito do saber, do fazer, do poder ou do querer. Nesse sentido, a experiência seria uma vivência que deixa marcas e permanece em nós. É importante garantir a qualidade dessa experiência, para que seja narrada, refletida, compartilhada e venha ser de fato um momento de aprendizagem, significação, formação e transformação (Fantin, 2008).

Na questão 15, os/as participantes foram perguntados/as se consideravam que produzir vários gêneros para mídias digitais era uma forma interessante de aprender os conteúdos de língua portuguesa, e responderam:

E2: **Eu sinceramente acho interessante sim.** Eu acho que a gente não conseguiu mais por causa da falta de tempo. E **se a gente tivesse mais tempo, acho que daria pra organizar mais e teria mais tipos de podcast.** Como a senhora disse, foi mais entrevistas e solo, que são os mais comuns. Eu diria que as mais fáceis de fazer.

E7: Eu também **concordo que foi por causa da falta de tempo,** porque

por mais que algumas pessoas vão fazer o gênero de entrevista, achar uma pessoa **para entrevistar exige um pouco mais de tempo. Mesa redonda exige procurar mais pessoas para fazer. Se fosse fazer de fanfic, teria que produzir uma.** Por mais que a gente acaba deixando de lado alguns gêneros que fossem até mais fáceis de fazer contos, ou contar histórias, que você mostrou alguns para a gente de que contava poemas, esses até eram mais fáceis de fazer. Mas acho que o fato de que a gente também acabou deixando alguns de lado foi porque **a gente teve algumas ideias e essas ideias levou a gente para esses tipos de gênero.** Ou seja, **as ideias que a gente foi tendo foi levando a gente, não levou a gente para os outros gêneros.** Mas se a gente fosse tendo ideias que levassem a gente para gêneros, tipo de conto, de entrevistas, de mesa redonda, aí iam sendo feitos esses tipos de gênero. Mas acho que **a falta de tempo foi o maior problema mesmo.**

E2: (...) **o fato de a gente não conseguir fazer**, principalmente da **mesa redonda, porque é algo que exige participantes** e os participantes **têm que estar com argumentos** tipo tem que **ter estudado bem o assunto**, não que só vai chegar lá e fala. Além disso, **o mediador também tem que ter estudado bastante o assunto** e se não me engano, a mesa redonda tem a participação da platéia, se eu não me engano de papel. Até pode perguntar algo para alguns dos participantes e se você não tiver preparado...

Ao final da intervenção, esperava-se uma diversidade maior de gêneros textuais, mas as produções só exploraram dois tipos: expositivo (apresentação, entrevista) e argumentativo (debate). Dos 9 programas produzidos, 6 foram de entrevista. A preferência pela entrevista tem relação com a facilidade de produzir e também com o fato de ser um dos gêneros mais comuns na podosfera brasileira. A limitação de tempo e recursos influenciou bastante na escolha do gênero. Em intervenções futuras, a autoria pode ser melhor trabalhada através de variados gêneros: conto, romance, crônica, novela, biografia, notícia, reportagem, resenha, mesa redonda, aula, etc. Pode ser mais incentivada também a expressão artística, através de poesia, composição musical, canto, dramaturgia, literatura, etc.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional resultante da pesquisa intervenção consiste em uma proposta de ensino denominada “Ateliê de Educação Midiática com *Podcast*” que está descrita, de uma forma resumida, no guia disponível no Apêndice J. Para dar suporte a essa proposta, elaboramos uma “trilha de aprendizagem”, na plataforma *Google Sala de Aula*, que pode ser acessada por meio do endereço <https://classroom.google.com/c/NTUyOTIyOTQ2MTY5?cjc=lepy3qe> com o código da turma “lepy3qe”. Ela reúne alguns materiais das aulas expositivas e das oficinas educativas, mas também sugestões de recursos complementares para os/as participantes que queiram avançar no aprendizado. Além da trilha de aprendizagem, outro produto resultante do Ateliê de Educação Midiática com *Podcast* foi a “Rádio IFBA em *podcast*”, canal experimental de comunicação criado com o intuito de estimular a livre expressão dos/as estudantes e ampliar espaços para a diversidade de vozes existentes no IFBA *Campus* Salvador.

Fundamentando-se em Schneuwly e Dolz (2004) o Ateliê de Educação Midiática com *Podcast* propõe um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero textual, que permite aos/às estudantes praticar a escrita e oralidade a um só tempo, mas de forma modular para permitir uma diferenciação do ensino. Tem-se um contexto de produção preciso e realização de exercícios variados para que os/as estudantes se apropriem de noções, técnicas, instrumentos e desenvolvam suas capacidades comunicativas. As atividades foram distribuídas em cinco etapas: i) apresentação da proposta de intervenção e escolha do tema; ii) introdução à educação midiática e pesquisa de conteúdo; iii) introdução aos gêneros textuais/oralidade e elaboração dos roteiros; iv) oficina de *podcast* com produção dos programas; v) avaliação da experiência e apresentação das produções. A realização de uma sondagem prévia é importante para conhecer o perfil dos/as participantes e melhor direcionar as atividades, considerando o contexto e a realidade concreta em questão.

A trilha de aprendizagem que apóia o desenvolvimento do ateliê foi construída na plataforma do *Google Sala de Aula* e o ambiente virtual não só dá acesso aos recursos básicos e complementares das atividades, como também permite a interação entre os/as participantes, o acompanhamento e a avaliação das produções. Boa parte do conteúdo disponibilizado na plataforma foi adaptado a partir

de materiais já existentes produzidos pelo EducaMídia, que estão acessíveis no *site* educamidia.org.br e no ambiente do curso de formação de multiplicadores cursos.educamidia.org.br. O EducaMídia é um programa do Instituto Palavra Aberta criado para capacitar professores, organizações de ensino e busca engajar a sociedade no processo de educação midiática dos/as jovens.

Uma trilha, no sentido literal, pode significar rastro ou um caminho rústico. No âmbito educativo, podemos pensar a trilha, de uma forma simbólica, como um percurso de aprendizagem ou itinerário formativo. Para Lopes e Lima (2019) a trilha de aprendizagem é uma sequência de atividades que auxilia o/a aluno/a no processo de cocriação da aprendizagem. São caminhos alternativos, flexíveis e graduais que os/as aprendizes podem acessar de forma mais livre, levando em conta seus interesses e preferências. No espaço digital, as trilhas podem inclusive contribuir para uma maior interação, produzindo aprendizagens mais significativas.

O *Google* Sala de Aula foi o ambiente virtual de aprendizagem escolhido para abrigar a trilha de aprendizagem por ser uma ferramenta tecnológica flexível, intuitiva, que pode ser acessada gratuitamente em *smartphones* e computadores. A plataforma disponibiliza funcionalidades para comunicação, interação, avaliação, planejamento e administração de cursos. A Figura 1 mostra a página inicial do ambiente, na aba Mural. Neste espaço estão publicados: mensagem de boas vindas, informes sobre novos materiais e comunicados importantes. Os/as participantes podem interagir no mural publicando novas mensagens ou comentando as postagens já existentes.

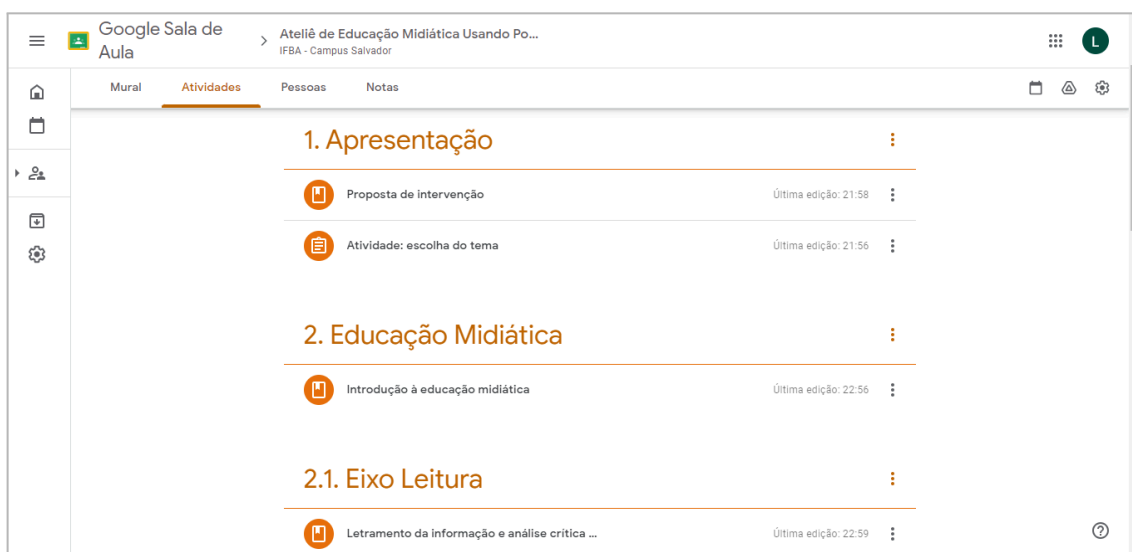
Figura 11 - Página inicial da trilha de aprendizagem no *Google Sala de Aula*

The screenshot displays the Google Classroom interface for a course titled "Ateliê de Educação Midiática Usando Podcast" at IFBA - Campus Salvador. The page features a navigation menu with "Mural", "Atividades", "Pessoas", and "Notas". The main content area includes a header with the course name and a "Personalizar" button. Below the header, there is a section for the course code "lepy3qe" and a "Próximas atividades" section indicating no activities for the next week. A welcome message from Lilian de Jesus Caldas is displayed, followed by a detailed description of the course and a link to a questionnaire. At the bottom, there are links to an interactive mural and the questionnaire.

Fonte: Autoria própria, 2023.

Na área Atividades do ambiente (Figura 2), a trilha de aprendizagem se divide em cinco grandes blocos: Apresentação; Educação Midiática; Gêneros Textuais e Oralidade; Podcast e Avaliação. O primeiro módulo apresenta a proposta de ensino do Ateliê de Educação Midiática com *Podcast*: resumo, objetivos, etapas, conteúdos, atividades, metodologias, avaliação, etc.

Figura 12 - Seção Atividades da trilha de aprendizagem no *Google Sala de Aula*



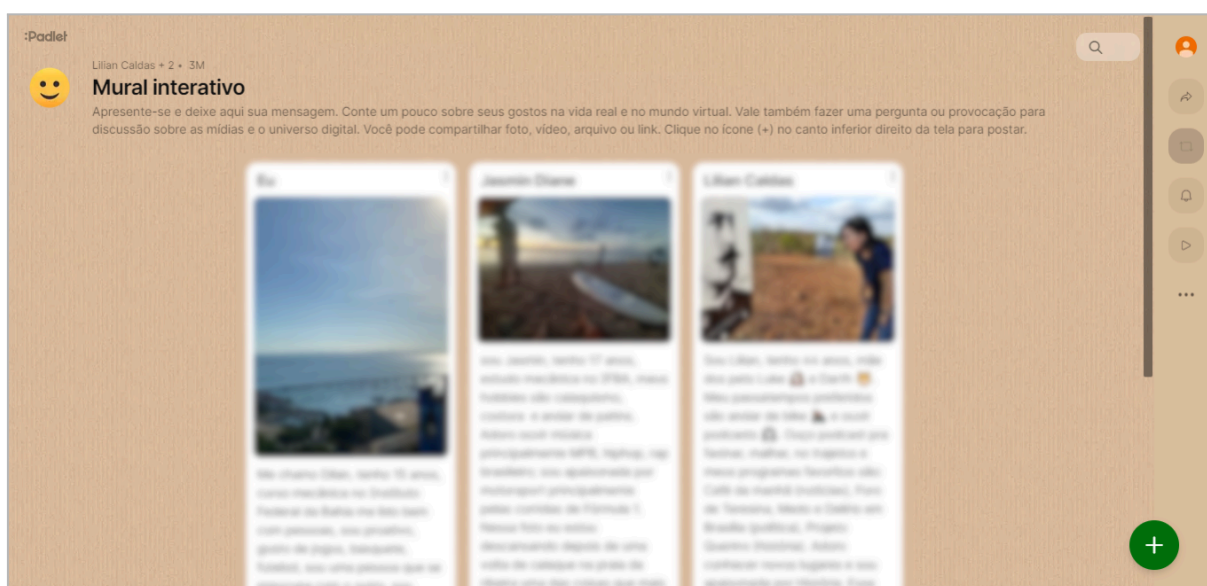
Fonte: Autoria própria, 2023.

Os/as participantes são convidados/as a responder um formulário online (Figura 3) que visa fazer uma sondagem acerca dos conhecimentos prévios, hábitos e preferências. Também são estimulados/as a deixar uma mensagem de texto, foto, vídeo, link ou arquivo no Mural Interativo do *Padlet* (Figura 4), com o intuito de aproximar mais os/as participantes e criar conexões.

Figura 13 - Formulário *online* elaborado no *Google Forms*

Fonte: Autoria própria, 2023.

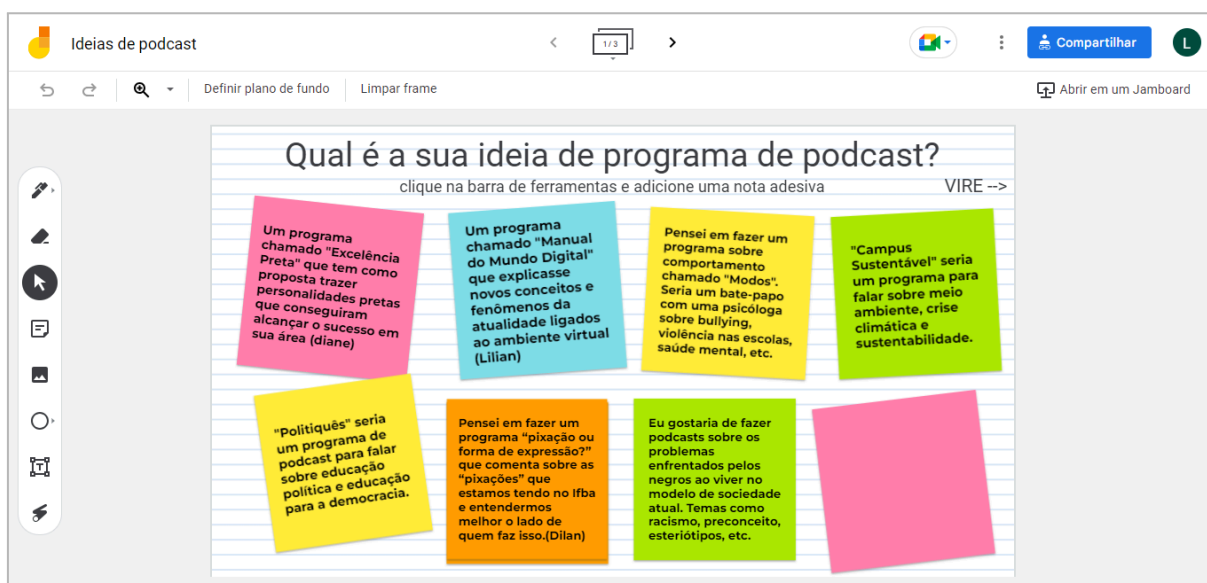
Figura 14 - Mural interativo elaborado no Padlet



Fonte: Autoria própria, 2023.

Fechando o bloco, uma atividade (Figura 3) propõe que os/as participantes se organizem em grupos de duas a três pessoas, escolham um tema para produzir um programa de *podcast* e compartilhem as ideias que surgiram na plataforma.

Figura 15 - Painel de ideias elaborado no Google Jamboard



Fonte: Autoria própria, 2023.

O segundo módulo (Figura 6) introduz o tema da educação para as mídias,

onde são apresentados alguns conceitos importantes, como o de tecnologias de informação e comunicação, mídias, meios de comunicação e educação midiática; a diferença entre mídias analógicas e digitais; um pouco de história, evolução das mídias e contextualização acerca do tema na sociedade atual. Seguindo a proposta sugerida pelo Programa EducaMídia, o Ateliê de Educação Midiática com *Podcast* busca desenvolver habilidades de educação midiática a partir de três eixos principais: leitura, escrita e participação. Este módulo contém um tópico dedicado ao Eixo Leitura, trazendo conteúdos que visam o desenvolvimento da análise crítica da mídia e do letramento da informação. O objetivo é mobilizar os/as participantes a praticar a leitura reflexiva de textos de mídia em vários formatos e utilizar técnicas de busca, curadoria e produção de conhecimento. Nos materiais sobre leitura crítica disponibilizados constam exemplos que podem auxiliar os/as participantes a identificar os diferentes gêneros textuais e perceber as intenções existentes por trás de cada tipo de mensagem. Os conteúdos versam sobre avaliação de fontes, checagem de fatos, análise de credibilidade, autoria, propósito, contexto, técnicas de leitura consciente, técnicas de busca e filtragem de dados confiáveis. Outro material disponível aborda desinformação, *fake news*, vieses cognitivos, bolha informacional e algoritmos. Ao final deste módulo, espera-se que os/as participantes disponham das ferramentas e orientações necessárias para iniciar a atividade de pesquisa de conteúdo que vai fundamentar a construção do roteiro do *podcast* mais adiante.

Figura 16 - Módulo Educação Midiática



Fonte: Autoria própria, 2023.

O terceiro módulo (Figura 7) disponibiliza materiais a respeito de gêneros textuais, digitais e orais: definição, tipos, diferentes usos sociais e exemplos (escritos, orais e híbridos, com ênfase especial nos digitais). Focamos três tipos para conhecer mais sobre características e etapas de produção: conto (narrativo), notícia (descritivo) e mesa redonda (expositivo). Outros recursos abordam a importância do roteiro e as principais estratégias para sua construção: delimitação do assunto; realização de uma pesquisa de conteúdo cuidadosa e embasada; estruturação em tópicos; texto com linguagem clara, simples e direta; uso de marcadores para sinalizar pausas, sons, etc. Foram disponibilizados vários modelos de roteiros de antigos programas da Rádio IFBA, para observação da estrutura e comparação entre diferentes tipos de programas, e também uma ficha para preenchimento com a escolha do nome do programa, tema, objetivo, tipo ou formato e público. O bloco se encerra com a atividade de elaboração dos roteiros dos programas que deverão ser postados na plataforma pelos/as participantes.

Figura 17 - Módulo Gêneros Textuais e Oralidade

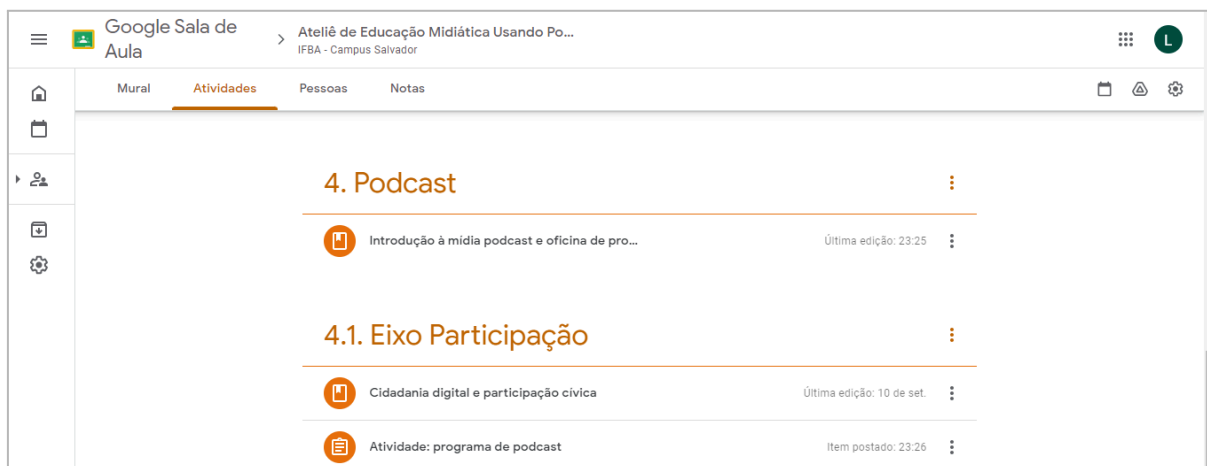


Fonte: Autoria própria, 2023.

O quarto módulo (Figura 8) aborda a mídia *podcast*: definição; características; um pouco da história; crescimento no mercado brasileiro; perspectivas de futuro; principais programas; tipos de *podcasts*; etapas, estrutura e equipamentos necessários para produção. O bloco disponibiliza tutoriais sobre o processo de gravação dos áudios, transferência, compilação, conversão, edição e exportação de arquivos. Traz também uma lista de *sites* para baixar programas de edição, trilhas e

efeitos sonoros sem direitos proprietários.

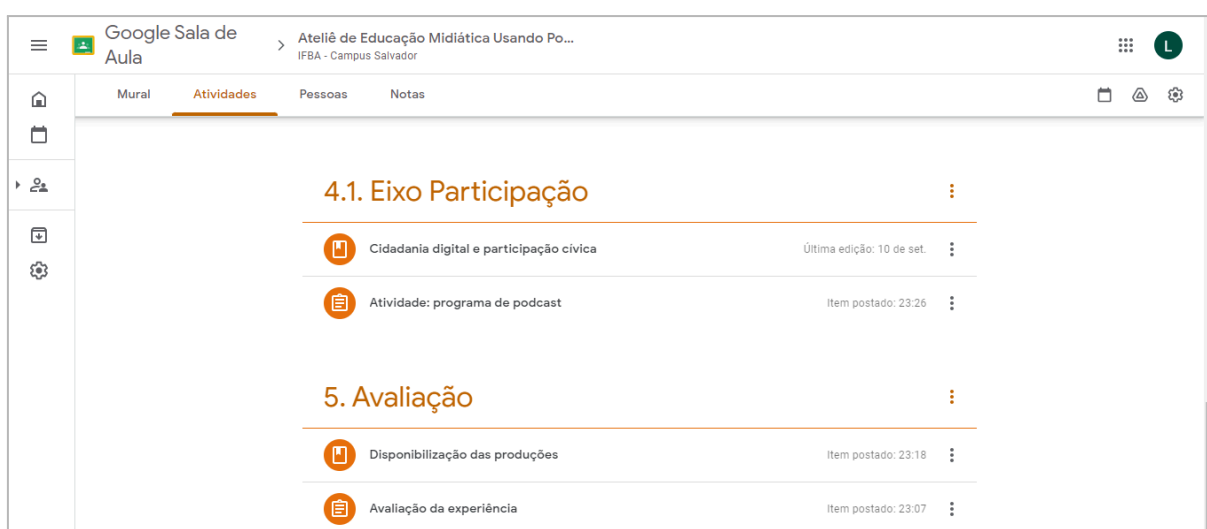
Figura 18 - Módulo Podcast



Fonte: Autoria própria, 2023.

O quinto e último módulo (Figura 9) contém uma atividade na qual os/as participantes devem compartilhar suas produções na plataforma para disponibilização no canal e divulgação junto à comunidade. No encerramento da trilha de aprendizagem, os/as participantes responderam um formulário *online* para avaliação da experiência.

Figura 19 - Módulo Avaliação



Fonte: Autoria própria, 2023.

Além da trilha formativa, um outro produto resultante do ateliê foi a “Rádio

IFBA em *podcast*”, que está disponível nos agregadores *Spotify*, *Google Podcasts* e *Amazon Music*. O canal pode ser acessado por meio da página de perfil <https://podcasters.spotify.com/pod/show/radioifba> (Figura 10) e o feed RSS para receber notificações é <https://anchor.fm/s/df3e2a30/podcast/rss>. Durante a intervenção foram produzidos 07 (sete) programas: *Inclusão em Foco*, *Entre Páginas e Café*, *Excelência Preta*, *As Notas da Vida*, *PodTudo*, *Além das Barreiras* e *Talk Word*. Os *podcasts* “*Inclusão em Foco*” e “*Entre Páginas e Café*” tiveram 02 (dois) episódios cada, somando um total de 09 (nove) programas no canal. A expectativa é que o canal continue funcionando como um espaço de experimentação para os/as estudantes do IFBA *campus* Salvador, em parceria com o Grêmio Estudantil ou fomentado por editais, com o objetivo de divulgar informações sobre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e culturais desenvolvidas na instituição, mas também debater temas da atualidade e questões de interesse da comunidade.

Figura 20 - Página de perfil da Rádio IFBA em *podcast*



Fonte: Autoria própria, 2023.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma era de abundância de informação onde as mídias exercem grande influência na sociedade e as transformações são constantes. As instituições de ensino, ainda que tenham dificuldades para acompanhar as mudanças, não podem ficar alheias a essa realidade. A educação midiática não é um tema novo, mas tem ganhado importância nos últimos anos por conta da expansão de nocivos fenômenos sociais ligados às mídias digitais: desinformação, *fake news*, polarização política, discursos de ódio e intolerância, disseminação da violência, negacionismo científico, revisionismos oportunistas, entre outros. Soma-se a isso, a preocupação com o avanço vertiginoso da inteligência artificial. Urge problematizar a relação da sociedade com a mídia, movimentando esse debate no espaço escolar. O atual desafio da educação nas culturas digitais consiste em despertar os/as jovens para os usos críticos e responsáveis das tecnologias.

Apesar do reconhecimento do problema pela sociedade, pouco avançamos em termos de políticas públicas efetivas no país. A versão vigente da BNCC apresenta referências relacionadas à educação midiática em pelo menos seis de suas competências gerais para a educação básica, mas somente a indicação em um documento normativo não é o suficiente. Faz-se necessário investimentos na formação inicial e continuada de professores, no desenvolvimento de programas integrados, na pesquisa, na sensibilização de atores sociais, na produção e distribuição de materiais didáticos etc. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Digital (PNED, Lei nº 14.533/2023), instituída em janeiro de 2023, definiu estratégias prioritárias para inclusão digital com enfoque em uma perspectiva informacional e cidadã, extrapolando o ensino formal. Em maio de 2023, o governo iniciou um processo de consultas e audiências públicas para a formulação de uma Política Nacional de Educação Midiática, que está em fase de implantação e deve incluir os ministérios de Direitos Humanos, Educação e Saúde. A criação da Secretaria de Políticas Digitais (SPDIGI) e do Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática, vinculados à Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM), são sinalizações positivas, mas muito recentes, de forma que ainda não é possível avaliar seus impactos e alcances.

Importante salientar, que para além da esfera acadêmica/escolar, outras ações no âmbito político/legislativo/jurídico são fundamentais, a exemplo da

proposta de regulação das plataformas digitais, conhecida como “PL das *Fake News*”, que visa criar mecanismos de proteção aos usuários e dar transparência ao funcionamento dos serviços oferecidos pelas *big techs* no Brasil. Após ser alvo de forte *lobby* das grandes empresas de tecnologia, grupos políticos conseguiram fatiar o texto original e buscam aprovar uma versão reduzida. A discussão segue suspensa temporariamente e o projeto, mesmo esvaziado, terá dificuldades para enfrentar o poder dos grandes grupos econômicos e políticos. A escola e a academia não são os únicos espaços de educação, por isso as demais instituições (a família, as religiões, os meios de comunicação, as corporações, o poder público, etc) também precisam se envolver na tarefa. Nesse sentido, uma outra ação recente e bastante positiva partiu do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), ao criar um grupo de trabalho para estudar e discutir estratégias de combate ao discurso de ódio e ao extremismo no país. A equipe formada por especialistas de várias áreas, estudiosos/as, comunicadores/as, influenciadores/as digitais, dentre outros/as, elaborou um relatório para orientar iniciativas públicas na perspectiva dos direitos humanos. Espera-se que essas ações auxiliem na formação de uma cultura de paz, respeito e preservação da dignidade humana para reduzir a violência na sociedade, especialmente após os atos golpistas do 8 de janeiro e os recentes atentados em escolas brasileiras no ano de 2023.

A desigualdade social no país é enorme e ainda temos muito o que avançar na questão do acesso ao ambiente digital, mas precisamos começar a ‘*sentirfazerpensar*’ também sobre a qualidade dessas conectividades. Podemos olhar para a educação midiática enquanto um direito humano. O indivíduo educado midiaticamente, sabe ler criticamente as informações que recebe, usa corretamente as ferramentas de comunicação para se expressar e participa de maneira ética e responsável do ambiente informacional, tornando-se capaz de exercer plenamente sua cidadania e também transformar a sociedade, fortalecendo assim a democracia.

De acordo com a LDB, os conteúdos relativos aos direitos humanos das crianças e dos adolescentes devem ser trabalhados de forma transversal nos currículos escolares e a nova BNCC sinaliza sobre a necessidade de educar os/as jovens para a cultura digital nos níveis fundamental e médio. Na RFEPCT, a movimentação em prol da educação midiática no currículo ocorre de forma bastante lenta. Os IFs possuem autonomia didático-pedagógica e resistem para se alinhar com a nova BNCC e a Reforma do Ensino Médio, por entenderem que o EMI está

estabelecido em legislação maior e que tal adesão significaria a desconfiguração da modalidade. Assim, a reformulação curricular dos cursos técnicos integrados é algo que está no horizonte e a rede federal terá a oportunidade de pensar sobre a inserção da educação midiática no percurso formativo dos/as estudantes.

Neste contexto, o presente trabalho apresentou uma proposta de intervenção pedagógica para introdução da educação midiática em sala de aula, realizada junto a estudantes do EMI do *campus* Salvador do IFBA, na disciplina de língua portuguesa. Partindo de uma visão mais ampliada de letramento, as atividades buscaram valorizar e estimular a oralidade na sala de aula por meio da mídia *podcast*. Os conteúdos de educação midiática foram trabalhados de forma integrada com os de língua portuguesa, visando ativar a aprendizagem. O *podcast* foi introduzido com intencionalidade para atingir tanto os objetivos curriculares ligados à disciplina quanto os objetivos de desenvolvimento de habilidades midiáticas. Abordando gêneros textuais digitais, oralidade e produção de textos, propomos aos/as estudantes a criação de *podcasts*, a partir de temas livres, e elaboramos atividades com o intuito de desenvolver as habilidades midiáticas de letramento da informação, análise crítica de mídia, fluência digital, autoexpressão, cidadania digital e participação cidadã.

A pesquisa de fundo buscou compreender como a educação midiática, desenvolvida a partir da produção de podcasts, poderia contribuir para a formação humana e integral de jovens no EMI do IFBA *campus* Salvador, na disciplina de língua portuguesa. Durante o processo de investigação, ao refletir sobre as experiências comunicativas e educativas vivenciadas no ateliê, identificamos muitos pontos de convergência entre a educação midiática e a formação humana integral. Os principais dizem respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. Analisando a relação entre a educação midiática e a formação humana integral, percebemos que ambas se fundamentam em pressupostos muito semelhantes. Assim, considerando o atual contexto da “sociedade da informação”, podemos afirmar que a educação midiática assume um papel fundamental para a formação humana integral dos/as jovens.

O foco principal da proposta do Ateliê de Educação Midiática com *Podcast* era desenvolver as habilidades de letramento da informação, análise crítica mídia, fluência digital, autoexpressão, cidadania digital e participação cidadã. Ao realizarem as atividades de pesquisa de conteúdo, escrita do roteiro, locução, gravação e

edição dos programas, os/as participantes tiveram a oportunidade de exercitar o pensamento crítico, a criatividade, a expressão, o compromisso ético, o trabalho em equipe e a regulação emocional, por exemplo. Sabemos que um único exercício não garante a aquisição de uma habilidade, mas o estímulo tem um papel fundamental nesse processo.

De uma maneira geral, houve uma boa aceitação da proposta e os/as participantes relataram aquisição de hábitos de checagem de informação, adoção de critérios e métodos de pesquisa, questionamento e investigação das fontes, treinamento da fala, melhoria na dicção, aumento da motivação, estimulação da criatividade, redução do estresse e ansiedade, evolução na escrita, avanço na organização de ideias e planejamento. Além das vantagens verbalizadas, as observações feitas em campo e os resultados das produções indicam que a experiência contribuiu também para o treinamento de outras capacidades não mencionadas, como a cooperação, a regulação emocional, o pensamento crítico, a autonomia, o compromisso ético e social.

Durante a realização da intervenção, vivenciamos alguns problemas relacionados ao excesso de atividades acadêmicas, dificuldades financeiras dos/as participantes, falta de acesso a tecnologias, ausência de condições adaptadas para neurodiversos e pessoas com deficiência, etc. Mas apesar dos desafios, a experiência se revelou ao mesmo tempo prazerosa e frutífera, pois os/as participantes se mostraram genuinamente interessados/as, motivados/as, engajados/as para experimentar, improvisar e criar, ainda que não tivessem as condições ideais para realizar as produções.

Os temas dos programas foram escolhidos livremente pelos/as próprios/as estudantes, porque o foco principal da proposta era desenvolver habilidades midiáticas. Entretanto, diversos conteúdos da disciplina de Língua portuguesa perpassaram a intervenção. Os/as estudantes escolheram tratar de questões que atravessam seus cotidianos (música, livros, saúde mental, racismo, inclusão, diversidade, acessibilidade, etc) e isso contribuiu bastante para que se tornassem mais engajados no processo de aprendizagem.

Os resultados da pesquisa sugerem que a inserção da educação midiática no currículo dos cursos técnicos integrados pode contribuir significativamente para formação de sujeitos autônomos e emancipados, em uma perspectiva humana e integral da educação. O desenvolvimento de habilidades midiáticas (letramento da

informação, análise crítica mídia, fluência digital, autoexpressão, cidadania digital e participação cidadã) pode ampliar as capacidades e as potencialidades dos/as jovens, tanto para atuarem no mundo do trabalho como para exercerem plenamente sua cidadania no século XXI.

No âmbito acadêmico, o desenvolvimento de uma educação crítica para as mídias insere a escola no debate sobre temas atuais e relevantes, fazendo também com que a mesma se aproxime da realidade social e cultural dos/as jovens. Trazer a cultura digital e as mídias para o contexto educativo gera interesse e motivação nos/as estudantes, podendo melhorar a aprendizagem e reduzir a evasão escolar. No caso específico das instituições de ensino profissional e tecnológico, a educação midiática pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades que são consideradas muito importantes atualmente para o mundo do trabalho, a exemplo do 4 C's: comunicação, criatividade, cooperação, criticidade. Já em termos de retorno social, consideramos que o investimento em ações de educação midiática dentro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica contribuirá significativamente para o fortalecimento da democracia, cidadania, pluralismo, liberdade de expressão, valorização do jornalismo e dos profissionais de comunicação na sociedade.

Sobre os limites da pesquisa, não foi possível fazer um estudo mais aprofundado e nem o acompanhamento posterior do grupo de estudantes pelo fato da pesquisadora não atuar como docente no *campus*. Entretanto, este trabalho pode acrescentar, aos estudos já realizados, uma nova experiência com produção de conteúdos midiáticos junto a estudantes e pode auxiliar educadores/as na tarefa de desenvolver habilidades midiáticas em sala de aula. Como caminhos a serem seguidos, apontamos para a necessidade de mais pesquisas que possam desenvolver propostas robustas de inserção curricular da educação midiática na EPT.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA PÚBLICA. Google pagou mais de meio milhão de reais em anúncios no Facebook contra PL das Fake News. **CartaCapital**, São Paulo, 10 jan. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/google-pagou-mais-de-meio-milhao-de-reais-em-anuncios-no-facebook-contra-pl-das-fake-news>. Acesso em: 19 mai. 2022
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (org.). **Nilda Alves: Praticantepensante** de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo/ Zygmunt Bauman**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BELLONI, M. L. **O Que É Mídia-Educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I - Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BERARDI, F. **Asfixia: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem**. São Paulo: Ubu, 2020.
- BERNARDI, A. J. B. **Educação crítica midiática: formação para cidadania de jovens no contexto de pós-verdade e fake news**. 2021. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2021.
- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, J.; OLIVEIRA, G.; MASSA, N. Análise do discurso na pesquisa em educação: possibilidades e limites. **Cadernos da FUCAMP** [Internet], v. 20, n. 48, p. 65-76, 2021.
- BORGES, G. ; SILVA, M. B. ; FANTIN, M. ; PIMENTA, M. A. ; VIEIRA, S. F. Práticas culturais e níveis de competência midiática de jovens brasileiros. **Icono14**, v. 18, n. 2, p. 320-352, 2020.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denice B. Catani. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.533**, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm.

BUCKINGHAM, D. **Media education** - literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade** [online], v. 35, n. 03, p. 37-58, 2010.

BURN, A.; DURRAN, J. What is Media Literacy? *In*: BURN, A.; DURRAN, J. **Media Literacy in Schools**: Practice, Production, Progression. London: Sage, 2007.

CAPLAN, S. Using focus group methodology for ergonomic design. **Ergonomics**, v. 33, n. 5, p. 527-33, 1990.

CARA, D. *et al.* **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para ação governamental**. São Paulo: S.I., 2022.

Disponível em:

https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.

CASTRO, G. G. S. Podcasting e consumo cultural. **E-Compós**, [S. l.], v. 4, 2005.

DOI: 10.30962/ec.53. Disponível em:

<https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/53>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CATTANI, A. D. *et al.* **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra: Almedina, 2009.

Centro Europeu de Política Estratégica. **10 Trends transforming education as we know it**. European Commission, 2017.

CERIGATTO, M. P. Educação para a Mídia em Tempos de Cibercultura:

Desenvolvendo Habilidades para a Cultura Participativa. *In*: VERSUTI, A.; MIER, C.;

SANTINELLO, J. (org.). **Comunicação, Educação e a Construção do**

Conhecimento. 1. ed. Aveiro: Ria Editorial, 2019, cap. 1, p. 47-67.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no**

Brasil: TIC Kids Online Brasil 2019. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto

BR. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em:

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123093344/tic_kids_online_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no**

Brasil: TIC Kids Online Brasil 2021. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto

BR. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em:

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121120124/tic_kids_online_2021_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

CHAVES, M.; MELO, L. Educação midiática para notícias: histórico e mapeamento

de iniciativas para combater a desinformação por meio da educação. **Revista Mídia**

e Cotidiano, v. 13, n. 3, p. 62-82, 2019.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória

e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino**

médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CITELLI, A. O. Comunicação e educação: os movimentos do pêndulo. Revista **FAMECOS**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. ID29914, 2018. DOI: 10.15448/1980-3729.2018.3.29914. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistafamecos/article/view/29914>. Acesso em: 14 out. 2022.

CORADINI, N. H. K. **Podcasts na Educação Profissional e Tecnológica**. 2020. 75 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT) – Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, Porto Velho, 2020.

CORDEIRO, J. D. R. *et al.* Desinformação na cultura digital: reflexões a partir da Democracia Cognitiva e do Diálogo de Saberes. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 6, n. 6, p. a10pt, 2020. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2020v6n6a10pt. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/10019>. Acesso em: 14 out. 2022.

CORNELLA, Alfons. Cómo darse de baja y evitar la infoxicación en Internet. **Extra!-Net. Revista de Infonomía**, 1996.

CORRÊA, R. F. **Tecnologias sociais e educação:** possibilidades e limites de transformação de sentidos. Florianópolis: UFSC, 2016.

CORTES, T. P. B.; MARTINS, A. O.; SOUZA, C. H. M. Educação midiática, educomunicação e formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases Scielo e Scopus. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

CORTES, T. P. B.; MARTINS, A. O.; SOUZA, C. H. M. Perspectiva dos formadores: integração curricular das TICs em licenciaturas de letras. **ETD Educação Temática Digital**, v. 23, n. 4, p. 818-842, 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, R. G.; BIGLIARDI, R. V.; MINASI, L. F. A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p.40-54, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2061/pdf_242>. Acesso em: 22 jul. 2023.

DAMIANI, M. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.

DINIS, N. F. Educação, cinema e alteridade. **Educar**, Curitiba, n. 26, p. 67-79, 2005.

DREYFUS, H. L. **A internet: Uma crítica filosófica à educação a distância e ao mundo virtual**. 2. edição. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2012.

DUARTE, P. M.; ARAÚJO, U. F. As competências e habilidades socioemocionais: origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 63, p. 1-19, e23287, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n63.23287>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DUARTE, V. M.; VALLE, I. C. B. R. Relações dialógicas no letramento midiático. **A Cor das Letras**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 274–282, 2019. DOI: 10.13102/cl.v20i2.4890. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4890>. Acesso em: 25 jul. 2023.

EDIRISINGHA, P. **Podcasting technology**. Open university press. Disponível em: <http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/9780335235346.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

FANTIN, M. A mídia na formação escolar de crianças e jovens. *In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, 2008, Natal. Anais [...]*. São Paulo: Intercom, 2008.

FANTIN, M. Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.

FEILITZEN, C. V. Educação para mídia na perspectiva das crianças e adolescentes. *In: MACEDO, A. X. N.; PIRES, D. U. B. S.; ANJOS, F. A. Educação para a mídia*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, 2014.

FELIX, C. B. Da educação para as mídias ao letramento midiático e informacional: trânsitos e diálogos na consolidação de um campo. **ECCOM - EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO**, v. 12, p. 63-76, 2021.

FERRARI, A. C.; MACHADO, D.; OCHS, M. **Guia da Educação Midiática**. 1. ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/guia>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. [Média literacy: Articulated proposal of dimensions and indicators]. **Comunicar**, 38, 2012. p. 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=38&articulo=38-2012-10>.

Acesso em: 12 jul. 2023.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. *Lumina*, [S. l.], v. 9, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21183>. Acesso em: 12 jul. 2023.

FÍGARO, R. Paulo Freire, comunicação e democracia. *Comunicação & Educação*, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 7-15, 2015. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v20i1p7-15. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/96803>. Acesso em: 07 jul. 2023

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 ago. 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, C. M. S. S. **As possibilidades do Podcast como ferramenta midiática na educação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

FREIRE, E. P. A. **Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação**. 2013a. 338 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2013a.

FREIRE, E. P. A. Conceito educativo de *podcast*: um olhar para além do foco técnico. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, Caparica, Portugal, v. 6, n. 1, p. 35-51, jul. 2013b.

FREIRE, E. P. A. Aplicações escolares do *Podcast*. In: Congresso Nacional de Ambientes Hipermedia para Aprendizagem (CONAHPA). Anais [...], 2013c.

FREIRE, E. P. A. **Relações educacionais do podcast com as hierarquias expressivas online**//Educational relations of brazilian *podcast* with expressive hierarchies online. *Conjectura: filosofia e educação*, v. 19, n. 2, p. 55-67, 2014.

FREIRE, E. P. A. *Podcast*: breve história de uma nova tecnologia educacional. **Educação em Revista**, v. 18, n. 2, p. 55-70, 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, L. A. M. G. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso? **Educação e Ciência On-line**. Brasília: Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: <http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>. Acesso em: 07 jul. 2023

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIRARDELLO, G.; FANTIN, M.; PEREIRA, R. S. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. **Cadernos CEDES**, v. 41, p. 33-43, 2021.

GOEKING, W. Metade dos jovens prefere estudar com jogos e YouTube, mostra pesquisa. **Valor Investe** [online], São Paulo, 29 set. 2021. Disponível em: <https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2021/09/29/metade-dos-jovens-prefere-estudar-com-jogos-e-youtube-mostra-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 19 mai. 2022.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: Como Fazer Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOMES, A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Eccos Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GONNET, J. **Educação e mídias**. Tradução: Maria Luiza Belloni. São Paulo: Loyola, 2004.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GROSSI, M. G. R.; LEAL, D. C. C. C.; DA SILVA, M. F. Educação midiática, cultura digital e as fake news em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, v. 22, n. esp2, p. 179-198, 2021.

GUIMARÃES, L. Google contrata Michel Temer para fazer lobby contra o PL das fake news. **O Tempo**, Contagem, 2 jul. 2023. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/congresso/google-contrata-michel-temer-para-fazer-lobby-contra-o-pl-das-fake-news-1.2965052>. Acesso em: 19 mai. 2022

GUIMARÃES, K. O. **A prática educomunicativa na formação integral**: Produção de Podcast no IFTO Campus Araguatins. 2020. 76 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Tocantins, Palmas, 2021.

HABILIDADE. *In*: **MICHAELIS**. Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. [S.l.]: Editora Melhoramentos Ltda, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/habilidade>. Acesso em: 8 jul. 2023.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico**: Sabedoria prática. Tradução: Bhuvan Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

INGOLD, T. **Estar Vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>. Acesso em: 19 ago. 2023.

KAPLÚN, M. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & sociedade**, v. 29, p. 687-715, 2008.

KOERICH, V. A. M. **Formação de professores para apropriação crítica de tecnologias digitais de informação e comunicação**. 2018. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed.

São Paulo: Atlas, 2017.

LANGANI, B. **Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil 2002-2023.**

[On-line]: Instituto Sou da Paz, 2023. Disponível em:<https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2023/05/Raio-x-ataque-a-escolas.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LARROSA BONDÍA, J. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEMO, A. *Podcast*: Emissão sonora, futuro do rádio e cibercultura. **404nOtf0und**, v. 1, n. 46, Salvador, 2005.

LEMO, A. A crítica da crítica essencialista da cibercultura. **Matrizes**, v. 9, n. 1, p. 29-51, 2015. Disponível em:<https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/100672>. Acesso em: 12 jul. 2023.

LENHARO, R. I.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Podcast*, participação social e desenvolvimento. **Educação em Revista**, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 32, n. 1, p. 307-335, 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LONGO, J. A. **A produção de documentários jornalísticos como práxis para a emancipação social de adolescentes**. 2021. 112 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2021.

LOPES, J., & SILVA, H. **Pensamento Crítico e Criativo**: 100 fichas para trabalhar em sala de aula. Lisboa: Pactor, 2019.

LOUREIRO, C. C.; MARCHI, R. C. Crianças e Mídias Digitais: um diálogo com pesquisadores. **Educação & Realidade**, v. 46, p. e98076, 2021.

LIMA, D. W. C. *et al.* Historicidade, conceitos e procedimentos da análise do discurso. **Revista Enfermagem UERJ**, [S.l.], v. 25, p. 01-04, e12913, 2017.

MACEDO, L. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In: MORAES, J. S. (org.). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: Fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto (INEP/MEC), 2005.

MACEDO, L. **Competências na Educação**. Escola de Formação dos Profissionais

de Educação do Estado de São Paulo - Rede do Saber, 2008. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/competencias_na_educacao_cr.pdf. Acesso: 07 jul 2023.

MACHADO, A. **O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARQUETTO, C. R. Distinguindo conceitos de educação para mídia: Alfabetização midiática como objetivo. **Revista ECCOM**, Lorena, v. 11, n. 22, p. 201-212, jul./dez. 2020.

MARX, K. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões**. Lisboa: Avante Edições, 1982.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Vol. II. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. *In*: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2008, p. 409-432.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. **De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía**. Barcelona: Gustavo Gili, 1987.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da Comunicação à Educação. **Comunicação & Educação**. São Paulo, v. 6, n. 18, p. 51-61, mai./ago. 2000.

MARTÍN-BARBERO, J. **Ofícios de Cartógrafo – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MILLIET, J. S.; DUARTE, R.; CARVALHO, J. M. A. Letramento midiático de

professores e o ensino remoto emergencial na pandemia de Covid-19. **ETD Educação Temática Digital**, v. 24, n. 1, p. 32-52, 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, R.; BARRETO, I. Observatório e Oficinas de Mídias:: ações de Extensão na pandemia e o incentivo das mediações críticas no modelo digital. **Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense**, Blumenau, v. 8, n. 16, p. 24-35, 2021. DOI: 10.21166/rext.v8i16.2067. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/2067>. Acesso em: 16 ago. 2023.

MOROZOV, E. Empresas que permitem disseminação de Fake News devem ser multadas, diz um dos principais teóricos sobre a relação entre política e tecnologia. Entrevista concedida a Amanda Rossi. **BBC News Brasil** [online], São Paulo, 03 nov. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46067403>. Acesso em: 18 mai. 2022.

MOTTER, A. Crimes de ódio na internet crescem até 650% em ano eleitoral. **Globonews**, Rio de Janeiro, 29 ago. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2022/08/29/crimes-de-odio-na-internet-cresce-m-ate-650percent-em-ano-eleitoral.ghtml>. Acesso em: 25 jul. 2023

NIELSEN, J. **How users read on the Web**. Nielsen Norman Group, 1997. Disponível em: <https://www.nngroup.com/articles/how-users-read-on-the-web>. Acesso em: 21 mai. 2022.

NUNES, K. P. **Contribuições da semiótica para práticas de leitura em tempos de fake news: uma proposta de atividades para o ensino fundamental**. 2021.151 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Araguaína, 2021.

OCDE. **21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World**, PISA. Paris: OECD Publishing, 2021. 213 p. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/a83d84cb-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2Fa83d84cb-en&mimeType=pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

OLIVEIRA, E. A. S.; CERNY, R. Z. Professores, BNCC e construção de currículo na cultura digital. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 404–414, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40684. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.4068>
4. Acesso em: 16 mar. 2023.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

OSELAME, M. C. *et al.* **Pedagogia da notícia: uma rota de aprendizagem para o consumo consciente da informação jornalística no ambiente digital**. 2020. 203 p. Tese (Doutorado em Comunicação Social) - Escola de Comunicação, Artes e Design, PUCRS, Porto Alegre, 2020.

PACITTI, M. H.; TARDIN, H. P.; ROMERO, L. R. As tecnologias digitais da informação e comunicação: uma análise documental na base nacional comum curricular do ensino médio. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 19, p. 34-45, jan./dez. 2022.

PAGANOTTI, I.; SAKAMOTO, L. M.; RATIER, R. P. “Vaza, Falsiane!”: iniciativa de letramento midiático contra notícias falsas em redes sociais. **Intexto**, n. 52, p. 94227-94227, 2021.

PEGURER-CAPRINO, M.; MARTÍNEZ-CERDÁ, J. F. Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos en educación no formal. **Comunicar**, v. 24, n. 49, p. 39-48, 2016.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 15-24, mai./dez. 1997.

PÉREZ-RODRÍGUEZ, M.A., & DELGADO-PONCE, Á. De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. [From digital and audiovisual literacy to media literacy: Dimensions and indicators]. **Comunicar**, v. 20, n. 39, p 25-34, 2012.

PÉREZ-TORNERO, J.M., & VARIS, T. **Alfabetización mediática y nuevo humanismo**. Unesco, UAB/ATEI, 2012.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. 1. ed. Califórnia: NBC University press, 2001.

PRIMO, A. F. T. **Para além da emissão sonora: As interações no podcasting.** *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 13, p. 1-23, jul./dez. 2005.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013.

RAMOS, M. N. Concepção de ensino médio integrado à educação profissional. *In: Secretaria do Estado da Educação do Paraná (org.). O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.* 1. ed. Curitiba: SEED, 2008, v. 1, p. 23-37.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In: MOLL, J. et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.* Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional.** 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, R. L. S. **A mídia podcast como instrumento de divulgação científica da educação profissional e tecnológica brasileira.** 2021. 48 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Santana, 2021.

REIS, L. R.; MENDONÇA, R. H. Por uma educação da presença: 'conhecimentossignificações' nas redes educativas. *In: RANGEL, L. R.; SITJA, L. M. Q. (org.). Mundo da vida e redes educativas.* Salvador: EDUFBA, 2021, p. 261-291.

RENÉS ARELLANO, P. *et al.* YouTube e influencers en la infancia. Análisis de contenidos y propuestas educativas. *Icono14*, v. 18, n. 2, p. 269-295, 2020.

RIVOLTELLA, P. C.; FANTIN, M. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. *Revista de Estudos Universitários-REU*, v. 36, n. 1, 2010.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

RODRIGUES, J. Educação Politécnica. *In: PEREIRA, I. B. Dicionário da Educação Profissional em Saúde.* Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SANTOS, E. Caminhar ubíquo: dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura. *In: SANTOS, E.; RANGEL, L. O Caminhar na educação: narrativas de aprendizagem,*

pesquisa e formação. Ponta Grossa-PR: Mmmm 2020.

SANTOS, H. S.; LOBATO, A. M. A abordagem educomunicativa em práticas pedagógicas na educação profissional de jovens marajoaras. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 153-168, abr. 2020.

SANTOS NETO, J. L. O que é Educação Midiática? Um campo de interação entre cinema e educação. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 1, p. 156-168, 2020.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.131-152, mar. 2003.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, R. C. F.; CARVALHO, J. S. *Fakenews*, implicações sociais e urgência do diálogo na educação. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 155-175, 2020. DOI: 10.30681/21787476.2020.33.155175. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4790>. Acesso em: 14 out. 2022.

SIQUEIRA, A. B.; CERIGATTO, M. P. Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer. **Educar em Revista**, p. 235-254, 2012.

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

SOARES, I. O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-25, jan./abr. 2002.

SOARES, I. O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. O. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. **Revista FGV online**, v. 4, n. 1, p. 19-34, 2014a. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/41468/40212>. Acesso em: 02 jul. 2022.

SOARES, I. O. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2014b.

SORJ, B., NOUJAIM, L. **Corações e Mentes**: Pensando de forma Autônoma Fora e Dentro da Internet. São Paulo: Plataforma Democrática, 2021.

SOUSA, L. S. **Favelação**: experiências de letramento midiático através da pesquisa-ação. 2019. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SPINELLI, E. M.; SANTOS, J. A. Saberes necessários da educação midiática na era da desinformação. **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 13, n. 3, p. 45-61, 2019.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

TUFTE, B. A Educação para a Mídia na Europa com foco especial nos países nórdicos. *In*: CARLSSON, U. & FEILITZEN, C (org.). **A criança e a mídia**: imagem, educação e participação. São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco, 2002.

UNESCO. **Declaração de Grünwald sobre educação para os media**. Grünwald: Unesco, 1982.

UNESCO. **L'éducation aux médias**. Paris: Unesco, 1984.

UNESCO. **L'éducation aux médias**: actes, synthèse et recommandations do Encontro Internacional de Paris. Paris: Unesco, 2007.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: Unesco, 2013.

UNESCO. **Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)**: disposição e competências do país. Brasília: Unesco, Cetic.br, 2016.

VALIM, E. V. *et al.* A contribuição da educomunicação para uma formação ampla e integral no ensino médio: legislação, currículos e espaço catalisador. **Revista Ecom**, Lorena, v. 11, n. 22, set. 2020.

VALIM, E. V. *et al.* A educomunicação no ensino profissional integrado ao médio: uma análise dos PPCS e Práticas Pedagógicas no campus Palmas do IFTO. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 20, p. 1-21, e10860, mar. 2021.

VELLEI, C. Finlândia combate fake news usando como arma crianças do jardim de infância. **Ecoa UOL** [online], São Paulo, 14 mar. 2021. Disponível em:

<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/03/14/finlandia-combate-fake-news-usando-como-arma-criancas-do-jardim-de-infancia.htm>. Acesso em: 3 jul. 2022.

VOSOUGHI, S; DEB, R; ARAL, S. The spread of true and false news online. **Science**, v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, 2018.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. Reflexão sobre a desordem da desinformação: formatos da informação incorreta, desinformação e má informação. *In*: IRETON, C.; POSETTI, J. (org.). **Jornalismo, fake news & desinformação: manual para educação e treinamento em jornalismo**. [S. l.]: Unesco, 2019. p. 46-58.

APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, **IVES LIMA DE JESUS, Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia- IFBA/ Campus Salvador**, instituição proponente deste projeto, estou ciente e autorizo a pesquisadora Lilian de Jesus Caldas, a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “**Contribuições da educação midiática para a formação integral dos jovens: uma experiência com produção de podcast no Ensino Médio Integrado do IFBA - campus Salvador**”, o qual será executado em consonância com as Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12.

Reitera-se se que deverá observar e cumprir todos os passos necessários para a execução deste trabalho conforme a orientação e legislação vigente para esse fim, do Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA.

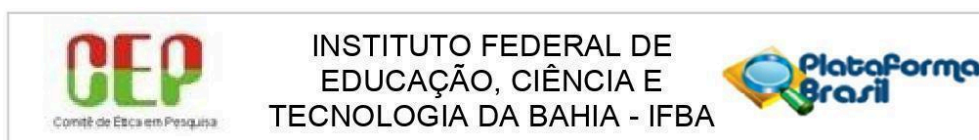
Cabe salientar que a **pesquisa só será iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA**, considerando o disposto na **Resolução nº 466/2012 e na Resolução 510/2016**.

Salvador, 03 de outubro de 2022.

IVES LIMA DE JESUS
DIRETOR GERAL CAMPUS DE SALVADOR
SIAPE Nº 1194526

Ives Lima de Jesus
Diretor Geral do IFBA – Campus Salvador

APÊNDICE B - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Contribuições da educação midiática para a formação integral dos jovens: uma experiência com produção de podcast no ensino médio integrado do IFBA - campus Salvador

Pesquisador: LILIAN DE JESUS CALDAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64967422.9.0000.5031

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.888.332

Apresentação do Projeto:

Trata-se do Projeto de pesquisa "Contribuições da educação midiática para a formação integral dos jovens: uma experiência com produção de podcast no ensino médio integrado do IFBA - campus Salvador" da pesquisadora LILIAN DE JESUS CALDAS, em 2ª versão, buscando sanear pendências sinalizadas no PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP de n: 5.803.866 de 08 de Dezembro de 2022. São anexados a plataforma em 06/01/2023, os seguintes documentos abaixo destacados, que passamos a analisar para avaliação do atendimento as solicitações deste CEP:

<PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2023993.pdf>

<5ProjetoPesquisa.docx>

<CurriculoLattesFatimaSantiago.pdf>

<CronogramaAtualizado.pdf>

<TermoSigiloConfidencialidade.docx>

<TCLE2.docx>

<TCLE1.docx>

<TALE.docx>

Objetivo da Pesquisa:

No PB < PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2023993.pdf>

"Objetivo Primário: Desenvolver atividades de educação midiática, em um ateliê pedagógico, a

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39, Ca
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, Lilian de Jesus Caldas, do Instituto Federal da Bahia (IFBA), convido você a participar de uma pesquisa intitulada “Contribuições da educação midiática para a formação integral dos/as jovens: uma experiência com produção de *podcast* no Ensino Médio Integrado do IFBA – *campus* Salvador”.

- a) Esta pesquisa é importante para conhecer como as atividades de educação midiática repercutem no comportamento dos/as estudantes e em que medida contribuem para sua formação crítica e emancipatória.
- b) O objetivo desta pesquisa é desenvolver atividades de educação midiática, em um ateliê pedagógico, a partir da produção de *podcasts* na disciplina de língua portuguesa, de modo a contribuir para a formação integral dos/as jovens no ensino médio integrado do IFBA, *campus* Salvador.
- c) Para tanto, você deverá participar do ateliê de educação midiática com *podcast*, que acontecerá no mês de março de 2023, por aproximadamente 04 (quatro) semanas, durante a disciplina de língua portuguesa da professora Fátima Santiago, no *campus* Salvador do IFBA, localizado no bairro do Barbalho. No ateliê pedagógico, serão desenvolvidas atividades de educação midiática, a partir dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa, para produção de programas de *podcast*. Durante o processo, serão coletadas informações por meio de questionários, observação e entrevistas de grupo focal para avaliação das atividades. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme as recomendações das Resoluções 466/2012 e 510/2016.
- d) Durante a pesquisa, os/as participantes da pesquisa poderão correr o risco de sentir desconforto, vergonha, cansaço, estresse ou constrangimento ao responder os questionários ou participar das entrevistas de grupo focal. Também podem sentir receio quanto à invasão de privacidade, disponibilidade de tempo para responder ao instrumento, exposição de dados e imagem. Para minimizar os riscos, serão prestadas todas as informações sobre ações, objetivos, riscos e benefícios esperados, de forma acessível e adaptada à capacidade do participante. A pesquisadora se encarregará de garantir um espaço confortável e reservado para que os/as participantes da pesquisa se sintam à vontade e livres para responder, sem nenhum receio. Será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção de dados, de imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos/as participantes e da comunidade.
- e) O principal benefício desta pesquisa é a possibilidade do estudante desenvolver novas habilidades midiáticas durante a produção de *podcasts*, a partir dos

conteúdos da disciplina de língua portuguesa e dos temas escolhidos pelos/as próprios/as participantes. **Impacto científico:** a pesquisa pretende contribuir com os estudos sobre educação midiática voltados para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Impacto pedagógico:** indicar alguns caminhos para o tratamento adequado da temática na EPT. **Impacto social:** os achados da pesquisa podem contribuir para um maior conhecimento e conscientização sobre os efeitos da educação midiática na construção de interações mais saudáveis entre as pessoas, na prevenção de adoecimentos provenientes do mau uso das mídias, no fortalecimento da democracia e na melhoria do debate público.

- f) As despesas necessárias para a realização da pesquisa são de responsabilidade da pesquisadora, de maneira que você poderá ser ressarcido pelos gastos que tiver com a sua participação na pesquisa. Porém, além deste ressarcimento, você não receberá qualquer outro valor pela participação na pesquisa. Caso ocorra algum risco ou dano decorrentes da sua participação nesta pesquisa, você terá direito a receber assistência integral, imediata e gratuita e poderá buscar indenização, conforme a legislação brasileira.
- g) Sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, sem nenhum prejuízo.
- h) Será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos/as participantes da pesquisa. As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas apenas pela pesquisadora, porém, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma anônima, para que a sua identidade seja preservada. No entanto, caso queira, você pode solicitar e autorizar a divulgação do seu nome.
- i) O material obtido por meio de questionários, observação e entrevistas de grupo focal, será utilizado unicamente para esta pesquisa e será guardado em uma pasta arquivo por, no mínimo, cinco anos após o seu término, sob a responsabilidade da pesquisadora.
- j) Você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável por esta pesquisa para esclarecer eventuais dúvidas que possa ter e fornecer-lhe as informações que julgar relevantes, antes, durante ou depois do encerramento da pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.
- k) Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas. Você receberá uma via deste Termo de Consentimento assinada pela pesquisadora.
- l) Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Bahia (CEP/IFBA). O comitê tem por objetivo principal assegurar os interesses dos/as participantes de pesquisa que envolva seres humanos, procurando garantir que elas sejam realizadas de maneira ética. Caso você tenha dúvidas, mesmo após os esclarecimentos dados pela pesquisadora responsável por esta pesquisa, ou se tiver sugestões ou denúncias, o CEP

estará disponível para lhe atender. Os contatos estão descritos no final deste termo.

- m) Desejo () ou NÃO desejo () receber os resultados da pesquisa após o seu término. A melhor forma de envio é por meio de: _____
- n) Autorizo (), não autorizo (), gravação em áudio e imagem nesta pesquisa.
- o) Concordo (), não concordo () que os áudios e imagens obtidos e relacionados à minha pessoa podem ser publicados, com os resultados da pesquisa, em aula, congressos, eventos científicos, palestras.

Eu li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa.

Salvador/BA, _____ de _____ de _____.

Assinatura

Nome completo do(a) participante da pesquisa

Assinatura

Nome completo do(a) pesquisador(a) responsável

Pesquisadora Responsável: Lilian de Jesus Caldas – aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *campus* Salvador, localizado na rua Emídio dos Santos, s/n - Barbalho, Salvador/BA, Cep 40301-015. Telefone: (71) 2102-9509. E-mail: lilian.caldas@gmail.com

Professor orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis – professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *campus* Salvador, localizado na rua Emídio dos Santos, s/n - Barbalho, Salvador/BA, Cep 40301-015. Telefone: (71) 2102-9400. E-mail: leonardorangelrreis@gmail.com

Pesquisadora Parceira: Prof^{fa} Dr^a Fátima de Araújo Góes Santiago - E-mail: fsantiago@ifba.edu.br

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-IFBA) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. Endereço: Av. Araújo Pinho, nº 39, Canela, 2º andar, Cep 40.110-150 - Salvador/BA. Telefone: (71) 3221-0332. E-mail: cep@ifba.edu.br. Horário de Atendimento: Segunda a sexta-feira, das 09h às 12h e das 13h às 16h.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (responsável pelo participante)

O(A) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) por mim, Lilian de Jesus Caldas, do Instituto Federal da Bahia (IFBA), convido você a participar de uma pesquisa intitulada “Contribuições da educação midiática para a formação integral dos/as jovens: uma experiência com produção de *podcast* no Ensino Médio Integrado do IFBA - *campus* Salvador”.

- a) Esta pesquisa é importante para conhecer como as atividades de educação midiática repercutem no comportamento dos/as estudantes e em que medida contribuem para sua formação crítica e emancipatória.
- b) O objetivo desta pesquisa é desenvolver atividades de educação midiática, em um ateliê pedagógico, a partir da produção de *podcasts* na disciplina de língua portuguesa, de modo a contribuir para a formação integral dos/as jovens no ensino médio integrado do IFBA, *campus* Salvador.
- c) Caso o senhor ou a senhora autorize a participação do(a) menor sob sua responsabilidade nesta pesquisa, será necessário que o(a) menor participe do ateliê de educação midiática com *podcast*, que acontecerá no mês de março de 2023, por aproximadamente 04 (quatro) semanas, durante a disciplina de língua portuguesa da professora Fátima Santiago, no *campus* Salvador do IFBA, localizado no bairro do Barbalho. No ateliê pedagógico, serão desenvolvidas atividades de educação midiática, a partir dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa, para produção de programas de *podcast*. Durante o processo, serão coletadas informações por meio de questionários, observação e entrevistas de grupo focal para avaliação das atividades. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme as recomendações das Resoluções 466/2012 e 510/2016.
- d) Durante a pesquisa, os/as participantes da pesquisa poderão correr o risco de sentir desconforto, vergonha, cansaço, estresse ou constrangimento ao responder os questionários ou participar das entrevistas de grupo focal. Também podem sentir receio quanto à invasão de privacidade, disponibilidade de tempo para responder ao instrumento, exposição de dados e imagem. Para minimizar os riscos, serão prestadas todas as informações sobre ações, objetivos, riscos e benefícios esperados, de forma acessível e adaptada à capacidade do participante. A pesquisadora se encarregará de garantir um espaço confortável e reservado para que os/as participantes da pesquisa se sintam à vontade e livres para responder, sem nenhum receio. Será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção de dados, de imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos/as participantes e da comunidade.

- e) O principal benefício desta pesquisa é a possibilidade do estudante desenvolver novas habilidades midiáticas durante a produção de *podcasts*, a partir dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa e dos temas escolhidos pelos/as próprios/as participantes. **Impacto científico:** a pesquisa pretende contribuir com os estudos sobre educação midiática voltados para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Impacto pedagógico:** indicar alguns caminhos para o tratamento adequado da temática na EPT. **Impacto social:** os achados da pesquisa podem contribuir para um maior conhecimento e conscientização sobre os efeitos da educação midiática na construção de interações mais saudáveis entre as pessoas, na prevenção de adoecimentos provenientes do mau uso das mídias, no fortalecimento da democracia e na melhoria do debate público.
- f) O senhor ou a senhora poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável por esta pesquisa, a qualquer momento, para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor ou a senhora possa ter e fornecer-lhe as informações que julgar relevantes, antes, durante ou depois do encerramento da pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.
- g) A participação do(a) menor nesta pesquisa é voluntária e se ele(a) e/ou o(a) senhor(a) não quiserem mais fazer parte da pesquisa poderão desistir a qualquer momento e solicitar que lhes devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, sem nenhum prejuízo.
- h) As informações relacionadas à pesquisa serão conhecidas apenas por esta pesquisadora, porém, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma anônima, para que a identidade do(a) menor seja preservada, mantendo sigilo e privacidade. No entanto, caso queiram, o senhor ou a senhora podem solicitar e autorizar a divulgação do nome dele(a).
- i) O material obtido por meio de questionários, observação e entrevistas de grupo focal, será utilizado unicamente para esta pesquisa e será guardado em uma pasta arquivo por, no mínimo, cinco anos após o seu término, sob a responsabilidade da pesquisadora.
- j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa são de responsabilidade da pesquisadora, ou seja, o(a) menor ou o senhor ou a senhora serão ressarcidos pelos gastos decorrentes da pesquisa, mas não receberão qualquer pagamento pela sua participação. Caso ocorra algum risco ou dano decorrentes da participação do(a) menor sob sua responsabilidade nesta pesquisa, será garantida a assistência integral, imediata e gratuita.
- k) Caso ocorra um dano decorrente da pesquisa, o senhor ou a senhora poderá buscar indenização, conforme a legislação brasileira.
- l) Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas. O senhor ou a senhora receberão uma via deste Termo de Consentimento assinada pelos pesquisadores.
- m) Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Bahia (CEP/IFBA). O comitê tem por objetivo principal assegurar os interesses dos/as participantes de pesquisa que envolva seres humanos,

procurando garantir que elas sejam realizadas de maneira ética. Caso você tenha dúvidas, mesmo após os esclarecimentos dados pela pesquisadora responsável por esta pesquisa, ou se tiver sugestões ou denúncias, o CEP estará disponível para lhe atender. Os contatos estão descritos no final deste termo.

- n) Desejo () ou NÃO desejo () receber os resultados da pesquisa após o seu término. A melhor forma de envio é por meio de: _____
- o) Autorizo (), não autorizo (), que o(a) menor seja gravado em áudio e imagem nesta pesquisa.
- p) Concordo (), não concordo () que os áudios e imagens obtidos e relacionados ao(a) menor podem ser publicados, com os resultados da pesquisa, em aula, congressos, eventos científicos ou palestras.

Eu li este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a participação do(a) menor sob minha responsabilidade na pesquisa.

Salvador/BA, ____ de _____ de _____.

Assinatura - Nome completo do(a) responsável pelo(a) participante da pesquisa

Assinatura - Nome completo do(a) Pesquisador(a) Responsável

Pesquisadora Responsável: Lilian de Jesus Caldas – aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *campus* Salvador, localizado na rua Emídio dos Santos, s/n - Barbalho, Salvador/BA, Cep 40301-015. Telefone: (71) 2102-9509. E-mail: lilian.caldas@gmail.com

Professor orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis – professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *campus* Salvador, localizado na rua Emídio dos Santos, s/n - Barbalho, Salvador/BA, Cep 40301-015. Telefone: (71) 2102-9400. E-mail: leonardorangelrreis@gmail.com

Pesquisadora Parceira: Prof^ª Dr^ª Fátima de Araújo Góes Santiago - E-mail: fsantiago@ifba.edu.br

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-IFBA) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. Endereço: Av. Araújo Pinho, nº 39, Canela, 2º andar, Cep 40.110-150 - Salvador/BA. Telefone: (71) 3221-0332. E-mail: cep@ifba.edu.br. Horário de Atendimento: Segunda a sexta-feira, das 09h às 12h e das 13h às 16h.

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Contribuições da educação midiática para a formação integral dos/as jovens: uma experiência com produção de *podcast* no Ensino Médio Integrado do IFBA - *campus* Salvador

Pesquisadora: Lilian de Jesus Caldas

Local da Pesquisa: IFBA - *campus* Salvador

Endereço: Rua Emídio dos Santos, s/n - Barbalho, Salvador/BA, Cep 40301-015

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa.

Este estudo é importante para conhecer como as atividades de educação midiática repercutem no comportamento dos/as estudantes e em que medida contribuem para sua formação crítica e emancipatória. Seu objetivo é desenvolver atividades de educação midiática, em um ateliê pedagógico, a partir da produção de *podcasts* na disciplina de língua portuguesa, de modo a contribuir para a formação integral dos/as jovens no ensino médio integrado do IFBA, *campus* Salvador.

A pesquisa será realizada durante o ateliê de educação midiática com *podcast*, a realizar-se no mês de março de 2023, no *campus* Salvador do IFBA, por aproximadamente 04 (quatro) semanas, dentro da disciplina de língua portuguesa da professora Fátima Santiago. Serão desenvolvidas atividades de educação midiática, a partir dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa, para produção de programas de *podcast*. Além dos áudios produzidos pelos/as estudantes para os programas de *podcast*, serão feitos alguns registros em imagens da experiência pedagógica. No decurso do processo, também serão coletadas informações por meio de questionários, observação e grupo focal. As entrevistas de grupo focal serão gravadas em áudio, mas com garantia de sigilo e privacidade dos/as participantes. Qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma anônima, para preservação da identidade do estudante. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme as recomendações das Resoluções 466/2012 e 510/2016.

O principal benefício desta pesquisa é a possibilidade do estudante desenvolver novas habilidades midiáticas durante a produção de *podcasts*, a partir dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa e dos temas escolhidos pelos/as próprios/as participantes. **Impacto científico:** a pesquisa pretende contribuir com os estudos sobre educação midiática voltados para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Impacto pedagógico:** indicar alguns caminhos para o tratamento adequado da temática na EPT. **Impacto social:** os achados da pesquisa podem contribuir para um maior conhecimento e conscientização sobre os efeitos da educação midiática na construção de interações mais saudáveis entre as pessoas,

na prevenção de adoecimentos provenientes do mau uso das mídias, no fortalecimento da democracia e na melhoria do debate público.

Durante a pesquisa, você pode correr o risco de sentir desconforto, vergonha, cansaço, estresse ou constrangimento ao responder os questionários ou participar das entrevistas de grupo focal. Também pode sentir receio quanto à invasão de privacidade, disponibilidade de tempo para responder ao instrumento ou exposição de dados e imagem. Para minimizar os riscos, serão prestadas todas as informações sobre ações, objetivos, riscos e benefícios esperados, de forma acessível e adaptada. A pesquisadora se encarregará de garantir um espaço confortável e reservado para que você se sinta à vontade e livre para responder, sem nenhum receio. Será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção de dados, de imagem e a não estigmatização.

A sua participação é voluntária. Caso você não queira participar não terá nenhum prejuízo nos seus estudos. Mesmo que seus responsáveis permitam que você participe, a decisão final em participar, ou não, é sua.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa são de responsabilidade da pesquisadora, de maneira que você poderá ser ressarcido pelos gastos que tiver com a sua participação na pesquisa. Porém, além deste ressarcimento, você não receberá qualquer outro valor pela participação na pesquisa.

O material obtido por meio de questionários, observação e entrevistas de grupo focal, será utilizado unicamente para esta pesquisa e será guardado em uma pasta arquivo por, no mínimo, cinco anos após o seu término, sob a responsabilidade da pesquisadora.

Caso ocorra algum risco ou dano decorrentes da sua participação nesta pesquisa, você terá direito a receber assistência integral, imediata e gratuita e poderá buscar indenização, conforme a legislação brasileira.

Eu desejo () ou NÃO desejo () receber os resultados da pesquisa após o seu término. A melhor forma de envio é por meio de _____

_____.

Eu autorizo (), não autorizo (), ser gravado em áudio e imagem nesta pesquisa.

Eu concordo (), não concordo () que os áudios e imagens obtidos e relacionados à minha pessoa podem ser publicados, com os resultados da pesquisa, em aula, congressos, eventos científicos, palestras.

Contato para dúvidas: se você ou os seus responsáveis tiverem dúvidas com relação à pesquisa ou aos riscos relacionados a ela, vocês podem entrar em contato com a pesquisadora responsável para esclarecimentos e para fornecer-lhes as informações que julgar relevantes, antes, durante ou depois do encerramento da pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.

Em caso de dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, é possível entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Bahia (CEP/IFBA), que é responsável por proteger os/as participantes e garantir os aspectos éticos da pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outros/as participantes desta pesquisa têm de 14 a 18 anos de idade.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Declaro que eu li o que está escrito neste documento e decidi participar da pesquisa.

Salvador/BA, _____ de _____ de _____.

Assinatura

Nome completo do(a) menor participante da pesquisa

Assinatura

Nome completo do(a) pesquisador(a) responsável

Pesquisadora Responsável: Lilian de Jesus Caldas – aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *campus* Salvador, localizado na rua Emídio dos Santos, s/n - Barbalho, Salvador/BA, Cep 40301-015. Telefone: (71) 2102-9509. E-mail: lilian.caldas@gmail.com

Professor orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis – professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *campus* Salvador, localizado na rua Emídio dos Santos, s/n - Barbalho, Salvador/BA, Cep 40301-015. Telefone: (71) 2102-9400. E-mail: leonardorangelrreis@gmail.com

Pesquisadora Parceira: Prof^{fa} Dr^a Fátima de Araújo Góes Santiago - E-mail: fsantiago@ifba.edu.br

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-IFBA) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. Endereço: Av. Araújo Pinho, nº 39, Canela, 2º andar, Cep 40.110-150 - Salvador/BA. Telefone: (71) 3221-0332. E-mail: cep@ifba.edu.br. Horário de Atendimento: Segunda a sexta-feira, das 09h às 12h e das 13h às 16h.

APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO USO DE IMAGEM, VOZ E TEXTO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E TEXTO**

Eu, _____, autorizo livre e voluntariamente, a pesquisadora Lilian de Jesus Caldas a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada “Contribuições da educação midiática para a formação integral dos/as jovens: uma experiência com produção de *podcast* no Ensino Médio Integrado do IFBA – *campus* Salvador” e concordo livremente em participar dela. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa, bem como os textos por mim produzidos durante a participação na pesquisa, possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora.

_____ (BA), ____ de _____ de _____.

Assinatura

Nome completo do(a) participante da pesquisa

APÊNDICE G - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, _____, brasileiro(a), inscrito(a) no CPF nº _____, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “Contribuições da educação midiática para a formação integral dos/as jovens: uma experiência com produção de *podcast* no Ensino Médio Integrado do IFBA - *campus* Salvador”, sob a responsabilidade da pesquisadora Lilian de Jesus Caldas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, realizado no âmbito do Instituto Federal da Bahia - IFBA; ou ainda informações de qualquer pessoa física ou jurídica vinculada de alguma forma a este projeto.

Por este **Termo de Confidencialidade e Sigilo** comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para uso de terceiros;
2. A não divulgar a terceiros a natureza e o conteúdo de qualquer informação que componha ou tenha resultado de atividades técnicas do projeto de pesquisa;
3. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
4. A não explorar, em benefício próprio, informações e documentos adquiridos através da participação em atividades do projeto de pesquisa;
5. A não permitir o uso por outrem de informações e documentos adquiridos através da participação em atividades do projeto de pesquisa.

Neste termo, a seguinte expressão é assim definida:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação de tecnologia, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

A vigência da obrigação de confidencialidade e sigilo, assumida pela minha pessoa por meio deste termo, terá validade enquanto a informação não for tornada de conhecimento público por qualquer outra pessoa, ou mediante autorização escrita, concedida à minha pessoa pelas partes interessadas neste termo.

Declaro ter conhecimento de que as informações e os documentos pertinentes às atividades técnicas do projeto de pesquisa somente podem ser acessados por aqueles que assinaram o Termo de Confidencialidade e Sigilo, excetuando-se os casos em que a quebra de confidencialidade é inerente à atividade ou em que a informação e/ou documentação já for de domínio público.

Salvador, _____ de _____ de _____.

Nome completo e assinatura do(a) participante da pesquisa

APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO

1. Nome ou apelido (opcional): _____

2. Qual a sua identidade de gênero?

() Feminino () Masculino () Prefiro não responder () Outro: _____

3. Qual a sua idade? _____

4. Como você se identifica em relação à origem/cultura?

() Africana () Asiática () Européia () Indígena () Outro: _____

5. Que mídia(s) você mais usa para se manter informado(a)? Pode marcar mais de uma opção ou enumerar por ordem de uso/importância:

() Site de notícias

() Redes sociais

() Jornais impressos

() Revistas

() Canais de TV

() Emissoras de Rádio

() Outro: _____

6. Em geral, a partir de que suporte você costuma acessar a *internet*? Pode marcar mais de uma opção ou enumerar por ordem de uso/importância:

() Dispositivos móveis (celular, tablet, etc)

() Computador

() Notebook/netbook

() Smart TV/Dongle de streaming

() Outro: _____

7. Com que frequência você acessa a *internet*?

() Diariamente

() Algumas vezes por semana

() Esporadicamente (de vez em quando)

() Não tenho acesso à *internet*

() Outro: _____

8. Quando acessa, quanto tempo você passa na *internet*?

() Mais de 3h por dia

() Entre 1h e 3h por dia

() Menos de 1h por dia

() Não tenho acesso à *internet*

9. O que você costuma fazer na *internet*? Pode marcar mais de uma opção ou enumerar por ordem de importância:

Acessar redes sociais (*Facebook, Instagram, Tiktok, Twitter, etc*)

Comunicação online (*WhatsApp, Telegram, E-mail, etc*)

Pesquisar informações ou acompanhar notícias

Assistir filmes ou vídeos

Ouvir música ou podcast

Jogos online

Estudar ou fazer pesquisas escolares

Comprar

Outro: _____

10. Você costuma ouvir podcasts (áudios no *Spotify, Deezer, etc*) ou assistir videocasts (*Youtube, Spotify*)? Em caso afirmativo, quais programas você acompanha?

Sim: _____

Não

11. Você já teve algum(a) professor(a) que usou podcast em sala de aula? Em caso afirmativo, como foi a experiência? _____

12. Como você costuma acessar conteúdos na *internet*? Adota algum tipo de método ou critérios para selecionar as fontes e as informações? Quais são?

13. Ao receber alguma informação duvidosa, você costuma fazer algum tipo de checagem ou verificação? Em caso afirmativo, de que forma?

14. Você já acreditou em alguma informação falsa ou foi vítima de golpes ou tentativas de golpe? Conte um pouco.

Sim Não _____

15. Você já sofreu algum tipo de preconceito, *bullying*, assédio, perseguição ou ameaças pela *internet*? Fale a respeito.

() Sim () Não _____

16. Você já ouviu falar em educação midiática? O que você sabe a respeito desse assunto?

() Sim () Não _____

17. Você considera que no IFBA há espaço ou meio de comunicação onde os/as estudantes podem se expressar? Explique sua resposta.

() Sim () Não _____

18. Você participa de algum grupo ou atividade envolvendo mídia ou comunicação? Em caso afirmativo, fale a respeito. _____

19. Você ficou com alguma dúvida ou gostaria de fazer algum comentário ou consideração sobre a pesquisa ou a temática? _____

Obrigado pela sua colaboração!

APÊNDICE I - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

Se você receber uma informação impactante hoje e ficar em dúvida sobre sua autenticidade, o que faz? Espera um pouco para ver se mais alguém fala a respeito; passa logo adiante perguntando se é verdade ou pesquisa para saber antes de compartilhar?

Caso você se depara hoje com uma informação/opinião polêmica ou se veja dentro de uma discussão controversa na *internet*, como acha que vai reagir?

Se você receber hoje um conteúdo sensível, de violência ou de nudez nas redes sociais, o que faz?

Se você presenciar uma pessoa sofrendo preconceito, *bullying*, assédio, perseguição ou ameaças pela *internet*, como reage?

Você acha que as orientações dadas no ateliê sobre como fazer checagem e curadoria de informações na *internet* podem fazer alguma diferença na forma como você acessa a *internet*? Explique.

Você considera que tem um pensamento crítico a respeito das informações que recebe? De que forma você o exerce?

Você considera que a produção de *podcasts* te ajudou a desenvolver ou melhorar alguma habilidade? Em caso afirmativo, fale um pouco a respeito.

Você acha que a experiência na produção de *podcasts* te ajudou a se expressar melhor por meio da oralidade?

Você acha que a utilização de mídias no processo de ensino-aprendizagem estimula a sua criatividade? De que forma?

Você acredita que ao participar das mídias pode contribuir para melhorar a sociedade? De que forma?

No geral, como você avalia a experiência do ateliê de educação midiática com *podcast* na disciplina de língua portuguesa?

Indique pontos positivos e pontos negativos da inserção da educação midiática na disciplina de língua portuguesa.

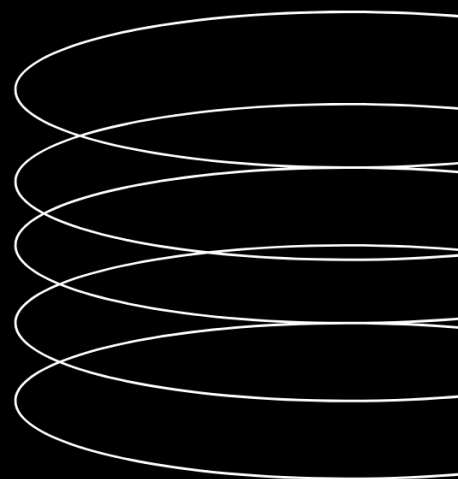
APÊNDICE J - GUIA DO ATELIÊ DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COM *PODCAST*

Lilian de Jesus Caldas

Guia do Ateliê de Educação Midiática com *Podcast*



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



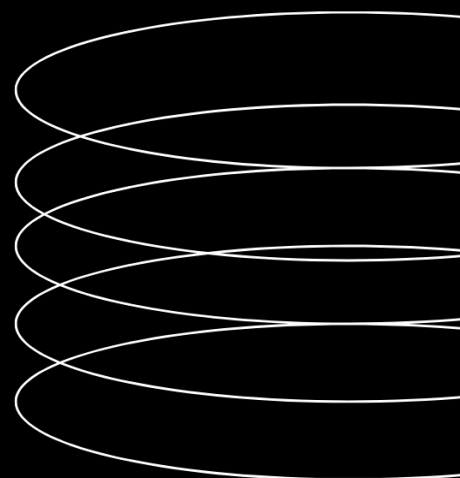
Lilian de Jesus Caldas

Guia do Ateliê de Educação Midiática com *Podcast*

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Salvador do Instituto Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Orientador: Leonardo Rangel dos Reis
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT

Salvador
2023



A Autora



Graduada em Desenho Industrial pela Universidade do Estado da Bahia (2001) e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Atua no setor de comunicação do Instituto Federal da Bahia, campus de Salvador.

SUMÁRIO

Apresentação	05
Introdução	07
Momento 1: Apresentação da proposta e escolha do tema	09
Momento 2: Introdução à educação midiática e pesquisa de conteúdo	13
Momento 3: Introdução aos gêneros textuais/oralidade e elaboração dos roteiros	18
Momento 4: Oficina de podcast com produção dos programas	21
Momento 5: Avaliação da experiência e apresentação das produções	25
Referências	27



Apresentação



Apresentação



O Guia do Ateliê de Educação Midiática com Podcast é o produto educacional resultante da pesquisa de mestrado intitulada “Contribuições da educação midiática para a formação integral dos jovens: uma experiência com produção de podcast no ensino médio integrado do IFBA - Campus Salvador”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal da Bahia - ProfEPT/IFBA. Esta proposta quer inspirar educadores na tarefa de introduzir a educação midiática em sala de aula. A ideia é proporcionar aos jovens estudantes uma experiência enriquecedora com a mídia podcast, a fim de desenvolver habilidades necessárias para a leitura crítica, a escrita responsável e a participação ativa na sociedade conectada

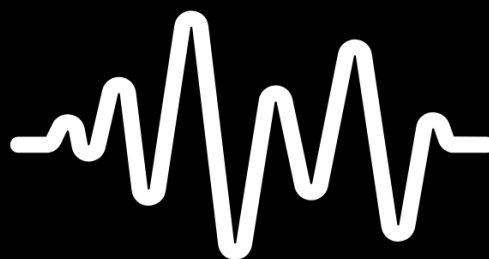
Adotamos o termo “ateliê” em razão do seu sentido de oficina ou local de trabalho e criação. Um ateliê pedagógico vem a ser, então, um espaço de experimentação e vivências reais onde os estudantes podem criar, imaginar e se expressar. Fundamentamo-nos em Larrosa Bondía (2002) que propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido, entendendo experiência como aquilo nos passa, nos acontece, nos toca; enquanto o sentido (ou não sentido) tem relação com o saber da experiência do que nos acontece. Aristóteles já afirmava: “É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer”, por isso, aprender é experimentar. Na experimentação, vamos construindo e reconstruindo caminhos para diferentes aprendizagens, saberes e tempos.

Ampliando a visão de letramento, as atividades buscam valorizar e estimular a oralidade na sala de aula por meio da mídia podcast. A educação midiática é incorporada como uma camada, integrada ao conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa para movimentar as aprendizagens. Dessa maneira, o podcast não constitui apenas um recurso em sala de aula, mas deve ser introduzido com intencionalidade para mobilizar tanto os objetivos curriculares ligados à disciplina quanto os objetivos de desenvolvimento das habilidades midiáticas.

As atividades são distribuídas em cinco etapas: i) apresentação da proposta de intervenção e escolha do tema; ii) introdução à educação midiática e pesquisa de conteúdo; iii) introdução aos gêneros textuais/oralidade e elaboração dos roteiros; iv) oficina de podcast com produção dos programas; v) avaliação da experiência e apresentação das produções.



Introdução



Introdução

Vivemos em uma era de abundância de informação onde as mídias exercem grande poder de influência e as transformações são constantes. A escola, ainda que tenha dificuldades para acompanhar as mudanças, não pode ficar alheia a essa realidade. Além da questão da universalidade de acesso ao mundo digital, precisamos começar a pensar também na qualidade desse acesso como um direito dos/as estudantes.

A inclusão de uma educação para as mídias no processo educativo não só proporciona boas experiências para os/as alunos/as nas redes, como também oferece melhores condições de aprendizagem e participação efetiva em suas comunidades, preparando-os/as para os desafios do século 21. O/a estudante educado/a midiaticamente sabe ler de forma crítica as mensagens que recebe, usa adequadamente as ferramentas de comunicação para se expressar e atua de forma ética, consciente e responsável nos espaços de (in)formação.

Com isso, a educação midiática beneficia também todo o conjunto da sociedade, fortalecendo a democracia, promovendo a liberdade de expressão, o respeito às diferenças, a pluralidade, o livre acesso às informações, a transparência e a cidadania.



Momento 1

Apresentação da proposta e escolha do tema



Antes de iniciar a intervenção, é interessante realizar uma sondagem prévia por meio de questionários para conhecer o público, seus hábitos, preferências, saber quais conhecimentos ou habilidades já possuem ou precisam desenvolver, por exemplo. Estas informações ajudam a organizar melhor as atividades e direcioná-las de uma forma mais adequada, levando em conta o contexto e a realidade concreta dos/as participantes. Um questionário online (Figura 1) pode ser elaborado no aplicativo Formulários do Google e disponibilizado no ambiente virtual do Google Sala de Aula para facilitar o acesso às respostas, de uma forma mais rápida e organizada.

The image shows a screenshot of a Google Form titled "Questionário". The form's purpose is to gather information about participants' previous knowledge, habits, and preferences. It is owned by "lillian.caldas@gmail.com" and is currently not shared. The form includes an optional identification field for the respondent's name. The first question asks, "Que mídia(s) você mais usa para se manter informado(a)?" and provides a list of media options with checkboxes: Sites de notícias, Redes sociais, Jornais impressos, Revistas, Canais de TV, and Emissoras de rádio.

Figura 1-
Questionário online
elaborado no
Formulários do
Google

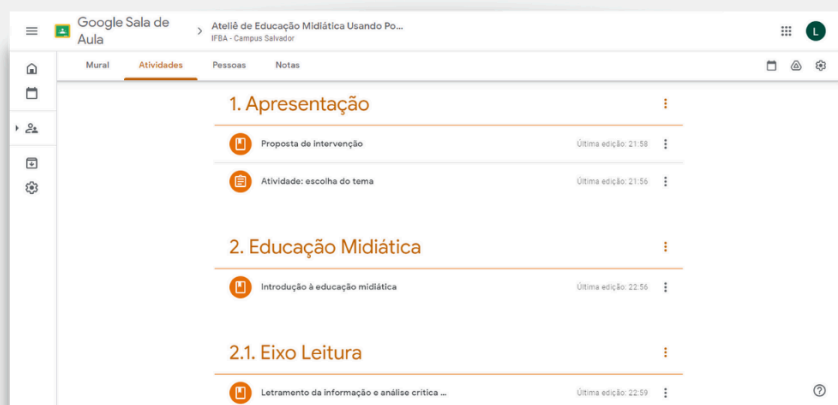
Fonte: Autoria
própria, 2023.

Nesse primeiro momento, a proposta de ensino deve ser apresentada: resumo, objetivos, etapas, conteúdos, atividades, metodologias, avaliação, etc. É importante fornecer todas as informações para que os/as participantes conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Além de explicitar sobre pré-requisitos, temas, datas, ferramentas, etc, é possível discutir e negociar alguns pontos a fim de tornar o processo mais pertinente e significativo. Os materiais podem ser disponibilizados em uma trilha de aprendizagem construída no Google Sala de Aula, de forma modular (Figura 2).

Acesse <https://classroom.google.com/c/NTUyOTIyOTQ2MTY5?cjc=lepy3qe> com o código da turma "lepy3qe" para visualizar a trilha de aprendizagem que hospeda os conteúdos e os recursos necessários para o desenvolvimento do Ateliê de Educação Midiática com Podcast.



Figura 2 - Seção Atividades na trilha de aprendizagem do Google Sala de Aula



Fonte: Autoria própria, 2023.

Com o intuito de aproximar mais e criar conexões, os/as participantes podem ser mobilizados/as a interagir na seção Mural do Google Sala de Aula ou a deixar mensagens de texto, foto, vídeo, link ou arquivo em um Mural Interativo elaborado no Padlet (ver exemplo na trilha). Estimule os participantes a se apresentar, expor dúvidas ou falar das expectativas. O momento pode ser oportuno para lançar uma pergunta ou fazer uma provocação que traga à tona uma discussão sobre as mídias e o universo digital.

Como o resultado final do Ateliê de Educação Midiática com Podcast consiste em produzir programas de podcasts, os/as participantes precisam se organizar em grupos de duas a três pessoas e escolher um tema para ser explorado no primeiro episódio. É aconselhável que as equipes se reúnam para discutir sobre nome, formato, estrutura do programa, divisão de tarefas, etc. Estipule um tempo mínimo e máximo para a duração dos programas, que pode ficar entre 10 e 40 minutos, por exemplo. No encerramento deste momento, os/as participantes devem compartilhar as ideias que surgiram no Jamboard (Figura 3).

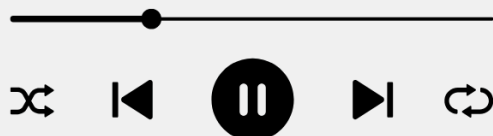
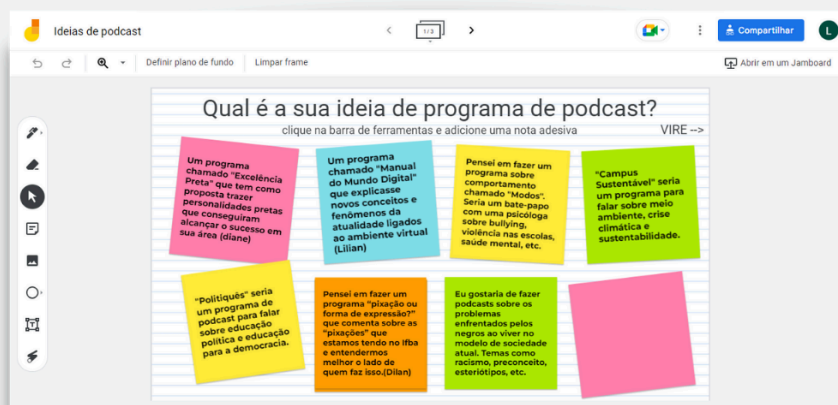


Figura 3 - Painel de ideias elaborado no Google Jamboard



Fonte: Autoria própria, 2023.



Momento 2
Introdução à
educação
midiática e
pesquisa de
conteúdo



Momento 2

Introdução à educação midiática e pesquisa de conteúdo

O segundo momento da intervenção (Figura 4) introduz o tema da educação para as mídias, onde são apresentados alguns conceitos importantes, como o de tecnologias de informação e comunicação, mídias, meios de comunicação e educação midiática; a diferença entre mídias analógicas e digitais; um pouco de história, evolução das mídias e contextualização acerca do tema na sociedade atual. Seguindo a proposta sugerida pelo Programa EducaMídia, o Ateliê de Educação Midiática com Podcast busca desenvolver habilidades de educação midiática a partir de três eixos principais: leitura, escrita e participação. Esta etapa é dedicada ao Eixo Leitura, trazendo conteúdos que visam o desenvolvimento da análise crítica da mídia e do letramento da informação. O objetivo é estimular os/as participantes a praticar a leitura reflexiva de textos de mídia em vários formatos e utilizar técnicas de busca, curadoria e produção de conhecimento.

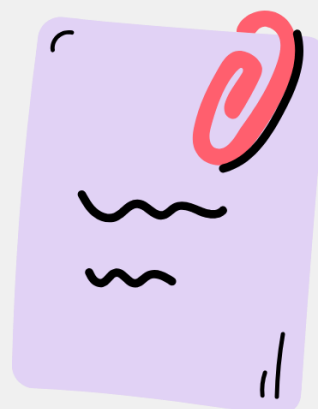
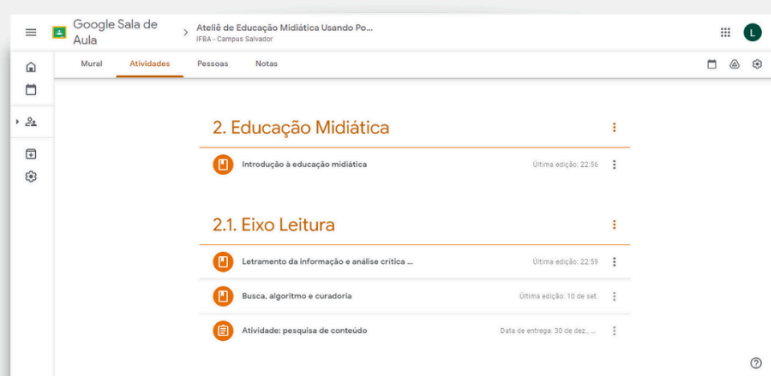


Figura 4 - Módulo sobre Educação Midiática



Fonte: Google Classroom, 2023.

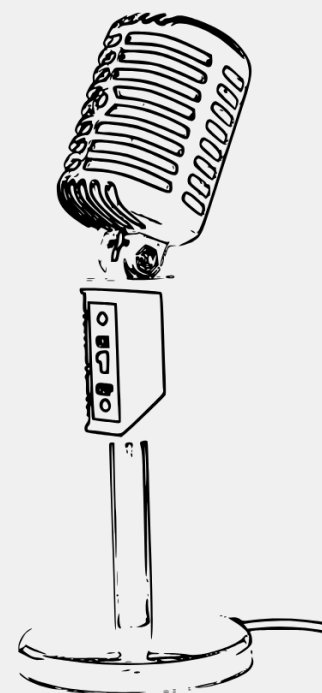
Uma boa sugestão de atividade para esse momento é apresentar alguns dos principais tipos de gêneros digitais que circulam na Internet e analisá-los. Como tarefa podem ser mostrados exemplos para que os participantes tentem identificar os diferentes gêneros textuais e possam perceber as intenções existentes por trás de cada tipo de mensagem. Entre os materiais disponibilizados na trilha de aprendizagem, consta uma tabela com os principais tipos de gêneros digitais, descrição e verbos mais associados com os seus respectivos propósitos.

Em seguida, pode-se realizar uma exposição sobre avaliação de fontes. Nessa etapa, o objetivo é estimular o desenvolvimento da capacidade de realizar curadoria de informações. Apresente o conceito de fontes, os tipos existentes (primária, secundária, terciária) e algumas estratégias para ajudar na checagem de fatos e na filtragem de dados confiáveis. Fale sobre a importância de realizar uma leitura consciente e desenvolver o hábito de refletir sobre as informações que recebemos diariamente.

Aborde sobre a necessidade de fazer uma análise comparativa de fontes ao nos depararmos com informações conflitantes. Alguns exemplos de fontes contraditórias podem ser apresentados e os participantes instigados a refletir sobre a confiabilidade delas.

Questionamentos possíveis sobre autoria e evidências podem ser listados e alguns indicadores tradicionais de confiabilidade apresentados e problematizados. Nesse momento, faça uma exposição sobre a técnica de leitura lateral que consiste em movimentos simples para checar a confiabilidade das fontes. Na leitura lateral, o leitor não fica restrito apenas ao texto em questão, abre outras abas no eixo horizontal e investiga informações sobre a página (autores, financiadores, etc). O objetivo é compreender melhor o contexto daquelas informações. Já na leitura vertical, o/a leitor/a se concentra em uma fonte, que é examinada detalhadamente.

Outro tópico deve tratar sobre *fake news* e desinformação. A conversa pode iniciar apresentando exemplos de situações que aconteceram ao longo da história e que no contexto atual algumas pessoas chamariam de “fake news”. Provoque os/as participantes a identificar as intenções subjacentes aos conteúdos divulgados de cada exemplo apresentado e problematize o uso do termo. Após o exercício, pontue as características e uma definição de *fake news*, contrapondo com as características e o conceito do gênero jornalístico notícia, a fim de provocar uma reflexão acerca dos sentidos e usos desses termos.



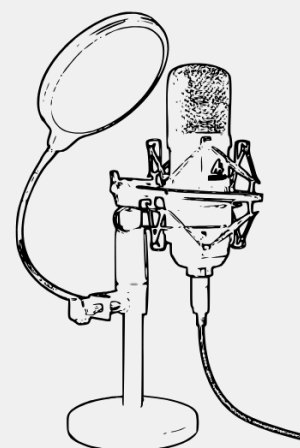
Alguns conteúdos digitais podem ser exibidos e os/as participantes desafiados/as a identificar se as informações são confiáveis ou não, por meio de uma análise do gênero e do propósito das mensagens. É interessante mostrar casos recentes e do período pandêmico: imagens reais com alegações falsas ou fora de contexto, peças de humor, conteúdos falsos ou noticiosos com simplificações do assunto (acesse exemplos na trilha).

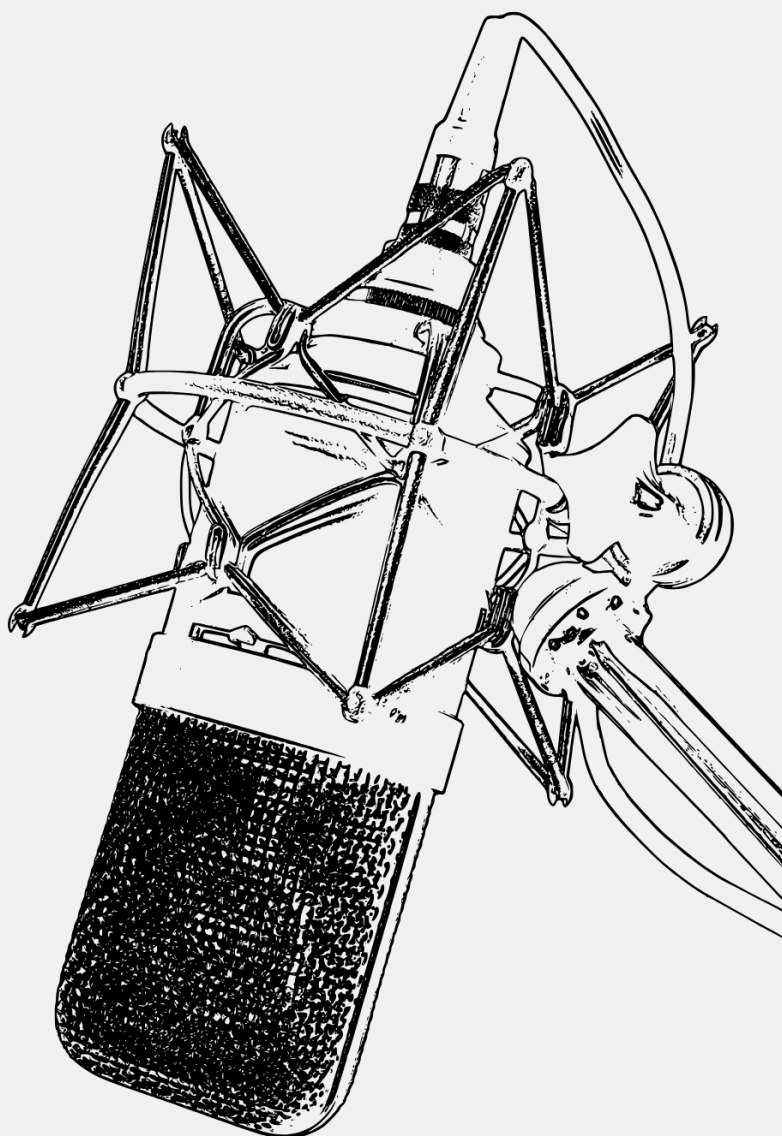
Exponha alguns conteúdos semelhantes a notícias: artigos de opinião, caça-cliques e conteúdo patrocinado. Os/as participantes/as podem ser indagados/as sobre a confiabilidade das informações e solicitados/as a identificar os elementos e as características de cada um dos gêneros digitais apresentados. O objetivo dessa atividade é demonstrar como uma informação pode ter muitas nuances e assumir muitas configurações possíveis entre o verdadeiro e o falso. Dessa maneira, surge uma oportunidade para apresentar o conceito de desinformação, refletir sobre os problemas que ela pode ocasionar e as consequências para a coletividade.

Provoque os/as participantes a pensar sobre as motivações para a disseminação de desinformação e as razões pelas quais as pessoas acreditam em informações falsas. Exponha a definição de vieses cognitivos, apresente os tipos mais comuns, exemplos do cotidiano onde podem se manifestar e liste as atitudes que as pessoas precisam ter para evitá-los.

Aproveitando o gancho, é interessante abordar uma definição de bolha informacional, relacionando-a com o conceito de algoritmo. Mostre o vídeo (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PMYoTKFjjvU>) que explica como as redes sociais utilizam o algoritmo para manipular emoções e gerar engajamento, causando as bolhas informacionais. Estimule uma reflexão sobre as vantagens e desvantagens da utilização dos algoritmos nos sistemas, sua influência no comportamento das pessoas e no funcionamento da sociedade. Fale sobre as maneiras de driblar os algoritmos e romper com a bolha informacional, mostrando algumas formas mais eficientes de pesquisar na Internet.

Alguns passos simples para se fazer a checagem de informação podem ser apresentados: (i) observar a mensagem com atenção; (ii) investigar sobre a fonte; (iii) buscar a informação em outros locais; e, (iv) procurar entender o contexto. Disponibilize na trilha de aprendizagem uma tabela com as principais perguntas que podemos fazer ao analisar um texto de mídia e uma lista de dicas importantes do que fazer no momento de analisar a confiabilidade de uma informação. Mencione o trabalho das agências de checagem, citando algumas mais populares. Mostre como fazer “busca reversa” de imagens na internet. Recomende filmes, livros e seriados sobre o tema (acesse uma lista de dicas culturais na trilha).





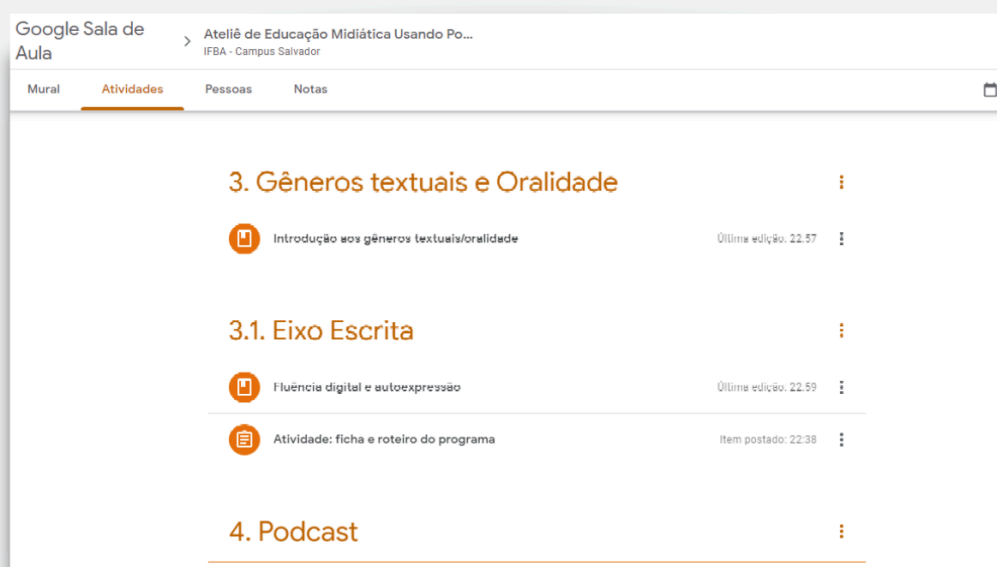
Ao final deste módulo, espera-se que os/as participantes disponham das ferramentas e orientações necessárias para iniciar a atividade de pesquisa de conteúdo que vai fundamentar a construção do roteiro do podcast mais adiante. Estipule uma data para a entrega da pesquisa de conteúdo, lembrando sobre a importância da citação das fontes nas referências. O módulo se encerra com a postagem da pesquisa de conteúdo na plataforma.

Momento 3
Introdução aos
gêneros
textuais/oralidade
e elaboração dos
roteiros



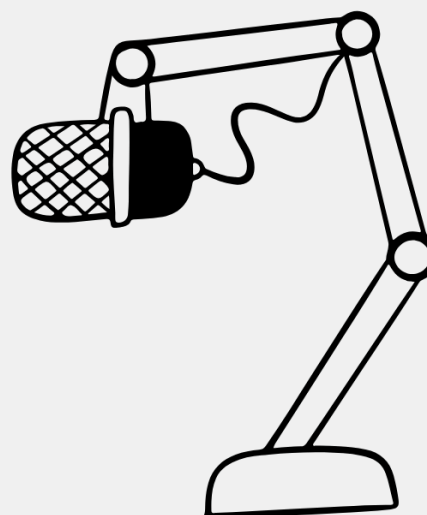
O terceiro módulo (Figura 5) trata de gêneros textuais, digitais e orais. Fale sobre definição, tipos, diferentes usos sociais e exemplos (escritos, orais e híbridos, com ênfase especial nos digitais). Apresente ao menos três tipos para que os participantes possam conhecer mais a respeito das características e etapas de produção: conto (narrativo), notícia (descritivo) e mesa redonda (expositivo).

Figura 5 - Módulo sobre Gêneros Textuais e Oralidade



Fonte: Autoria própria, 2023.

Mostre sugestões de podcasts de diferentes gêneros e fale da importância de escutá-los buscando observar a estrutura e atentando para os detalhes. Nessa etapa, a intenção é fazer com que estudantes entrem em contato com as inúmeras possibilidades existentes, antes de definir suas produções.

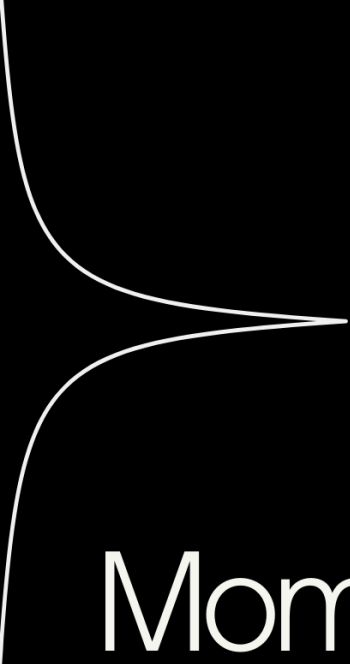


Disponibilize para as equipes, no ambiente virtual, a ficha para preenchimento com nome do programa, tema, objetivo, tipo ou formato e público. Recomenda-se que as produções sejam feitas em dupla e no máximo em trio, para que os participantes exercitem realmente a capacidade de trabalhar em equipe. Estipule um prazo para entrega das fichas preenchidas.

Na sequência, aborde a importância do roteiro e as principais estratégias para sua construção: (i) delimitação do assunto; (ii) realização de uma pesquisa de conteúdo cuidadosa e embasada; (iii) estruturação em tópicos; (iv) texto com linguagem clara, simples e direta; (v) uso de marcadores para sinalizar pausas, sons, etc. Apresente variados modelos de roteiros de programas (disponíveis na trilha) para que os/as participantes possam observar a estrutura e fazer comparações entre diferentes tipos de programas: de notícias, entrevistas, radionovela, biografias, etc.

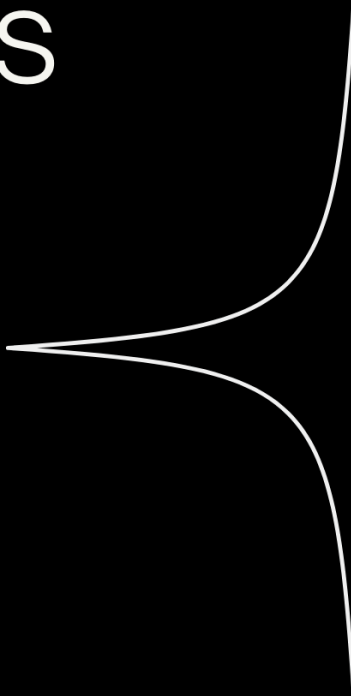
Os/as participantes devem usar a pesquisa de conteúdo realizada na etapa anterior para construir o roteiro do programa. Faça um acompanhamento personalizado de cada equipe, visando o aprimoramento dos textos. Além de facilitar bastante na hora da gravação, um texto bem elaborado influencia diretamente na qualidade final do podcast. É esperado que os/as participantes tenham boas ideias e saibam falar muito bem a respeito delas, mas alguns podem ter dificuldade para colocá-las no papel, por isso reforce as orientações sobre coesão textual e argumentação em sala de aula. Estipule um prazo para a entrega do roteiro definitivo. O módulo se encerra com a postagem da ficha de identificação do programa e o roteiro do primeiro episódio na plataforma.





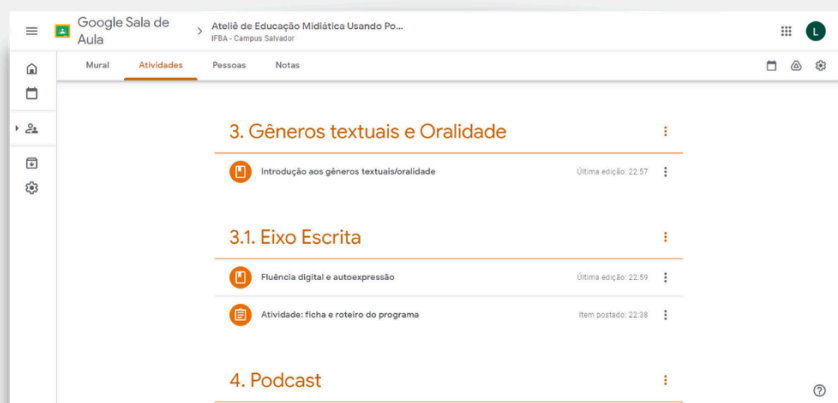
Momento 4

Oficina de podcast com produção dos programas



O quarto módulo (Figura 6) aborda uma introdução à mídia podcast e oficina prática com produção de programas. O conteúdo da exposição teórica pode apresentar os seguintes tópicos: definição de podcast; características; um pouco da história; crescimento no mercado brasileiro; perspectivas de futuro; principais programas; tipos de podcasts; etapas, estrutura e equipamentos necessários para produção.

Figura 6 - Módulo Podcast



Fonte: Autoria própria, 2023.

As atividades práticas devem ocorrer, preferencialmente, em um laboratório de informática equipado com computadores e o aplicativo Audacity instalado. Recomenda-se a realização de uma atividade que simule uma rádio improvisada em sala de aula, para experimentar o processo de gravação com microfone e captação através do software Audacity. Se possível, utilize um microfone próprio para podcasts, direcional, com conexão USB e tecnologia Plug N Play. Aproveite a oportunidade para falar sobre as características da linguagem radiofônica e pontuar as semelhanças e diferenças em relação ao podcast. Fale sobre os recursos expressivos usados no rádio, também presentes no podcast: a voz humana, a música, os efeitos sonoros e o silêncio. Apresente e diferencie os elementos mais usados, que enriquecem bastante as produções sonoras: a vinheta, a trilha característica, a vírgula sonora ou cortina, a música de fundo (bg ou background) e os efeitos sonoros diversos (para ambientar, pontuar, dramatizar, etc).



Antes de iniciar o treinamento operacional sobre gravações, reserve alguns minutos para instruir a respeito da preparação da voz. Realize alguns exercícios vocais simples que são indicados para fortalecer a musculatura da face, soltar os lábios, controlar a respiração e ajudar a obter uma locução mais natural e bem articulada. As instruções estão contidas em um vídeo tutorial disponível na trilha de aprendizagem.

Áudios captados durante a simulação em sala de aula podem ser usados para treinar os comandos básicos e testar os principais plugins e efeitos do Audacity. Demonstre cada um dos comandos básicos: abrir, importar, gravar, salvar, exportar, selecionar, cortar, separar, apagar, aumentar ou reduzir a visualização, mover, etc. Mostre também os efeitos de edição mais utilizados: reduzir ruídos, normalizar, comprimir, amplificar, nivelar, remover cliques, equalizar, reparar, limitar, reverberar, alterar tempo, alterar tom, efeito eletrônico, fade in/out, agudos/graves, etc. Os participantes podem acessar o vídeo tutorial completo sobre produção de podcasts, disponível na trilha de aprendizagem.

De forma opcional, é possível demonstrar como fazer mixagem primária de áudios com o programa Kdenlive: importação, corte e organização de arquivos em faixas, sobreposição em multifaixas (gravação, trilha e efeitos), fade in/fade out, exportação de arquivos nos formatos MP3 e WAV.

Mostre como publicar os podcasts gratuitamente por meio da plataforma Spotify For Podcasts (antigo Anchor) e forneça dicas sobre como monetizar o canal. A oficina de podcast possibilita aos participantes a oportunidade de ter um contato inicial com as ferramentas (equipamentos e programas), explorar suas funcionalidades e vislumbrar o potencial da mídia.

O módulo disponibiliza tutoriais sobre o processo de gravação dos áudios, transferência, compilação, conversão, edição e exportação de arquivos. Traz também uma lista de sites para baixar programas de edição, trilhas e efeitos sonoros sem direitos proprietários. Existem vários bancos de áudios gratuitos: biblioteca de áudio do Youtube Studio, arquivo de efeitos sonoros da BBC, Freesound, Soundsnap, Free Music Bg, Free SFX, Pixabay, etc.

É esperado que os/as participantes selecionem músicas de grandes artistas para usar em suas produções. Aproveite esse momento para conversar um pouco sobre direitos autorais na internet. Apresente as licenças Creative Commons, fale da importância de observar os procedimentos, dar os devidos créditos aos autores das obras originais e também da possibilidade de registrar as próprias produções.

As licenças Creative Commons foram criadas para dar maior flexibilidade na utilização de obras protegidas por direitos autorais, de modo que os conteúdos sejam utilizados amplamente, sem que as leis de proteção à propriedade intelectual sejam infringidas. Indicam tipos de permissões e acessos diferenciados, bastando mencionar a opção no processo de publicação na internet para estabelecer a concessão de uso. O bloco se encerra com o compartilhamento da produção na plataforma.



Algumas dicas importantes

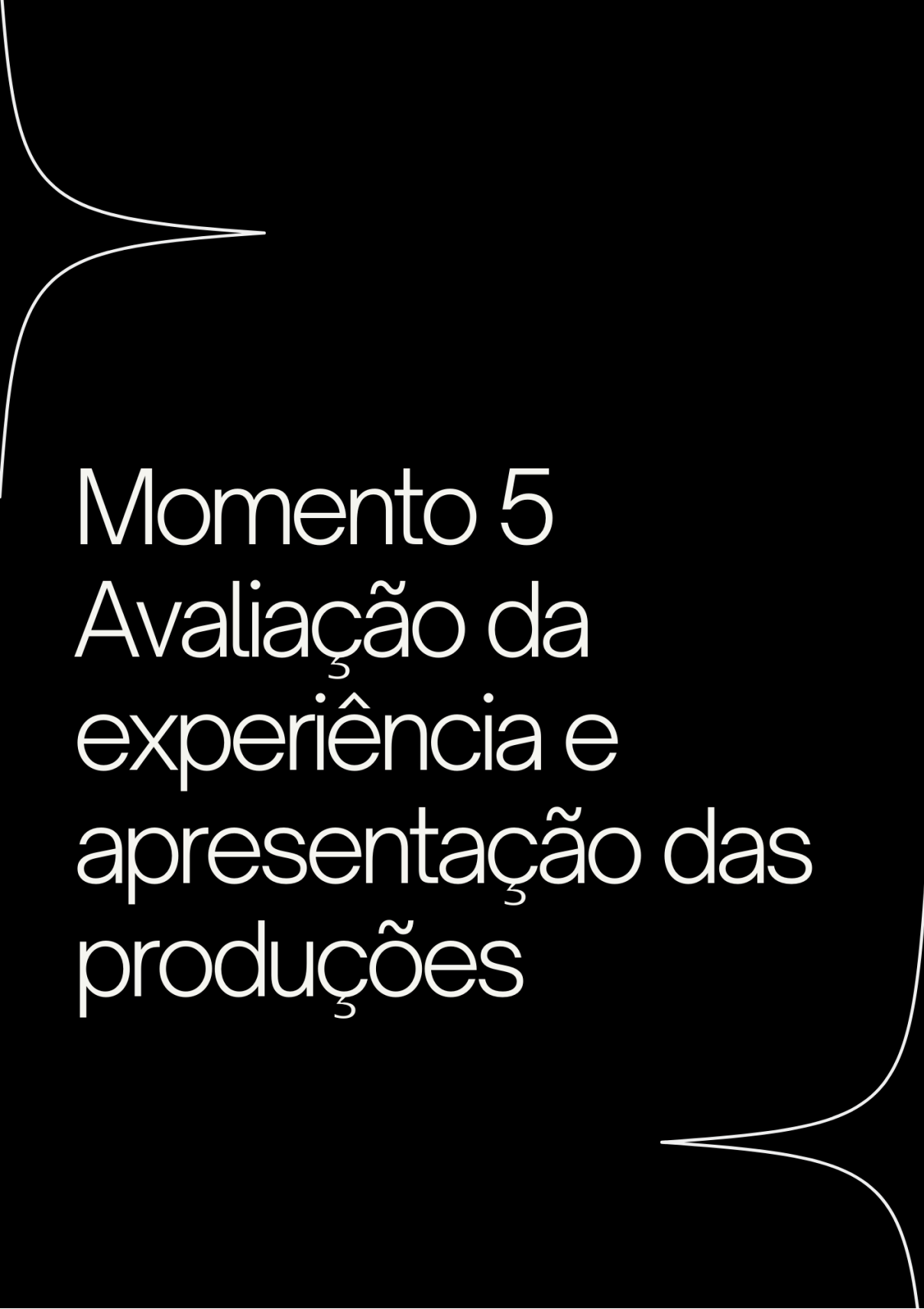


Para realizar as gravações dos programas, busque encontrar um local adequado, silencioso, se possível com isolamento acústico, pois a existência de muitos ruídos de fundo nos áudios exigem mais tempo de edição para a limpeza.

Antes de iniciar as atividades práticas no laboratório, verifique a disponibilidade e estabilidade da internet no local. Providencie um dispositivo de armazenamento móvel para transporte dos arquivos de áudio e, se possível também, fones de ouvido suficientes para todos os computadores. É interessante ter mais de um microfone disponível para as equipes gravarem com mais tranquilidade. Além dos computadores com os aplicativos instalados, o projetor e a tela auxiliam bastante no treinamento operacional para gravação e edição dos programas de podcast. Mesmo que a escola não tenha boa estrutura com laboratórios equipados, ainda assim é possível realizar todo o processo de produção de podcast usando apenas um smartphone.

Faça o acompanhamento individualizado com os participantes mais introspectivos, neurodiversos ou com deficiências. A atividade com podcast em sala de aula oferece a oportunidade de exercitar a oralidade sem a pressão da exposição síncrona de um seminário, por exemplo. Os/as participantes podem praticar a autoexpressão sem se preocupar tanto com os julgamentos a respeito do seu desempenho oral.





Momento 5
Avaliação da
experiência e
apresentação das
produções

O quinto e último módulo (Figura 7) é dedicado à disponibilização das produções no canal e divulgação junto à comunidade.

Figura 7 - Módulo sobre Avaliação



Fonte: Autoria própria, 2023.

Com todos os programas finalizados, é hora de publicá-los na podosfera usando a plataforma Spotify For Podcasters (antigo Anchor). Após o cadastro do canal, faça o upload dos arquivos para gerar automaticamente uma página de perfil e um feed RSS. A disponibilização do podcast nos agregadores Spotify, Google Podcasts e Amazon Music pode ser feita por meio de cadastro do feed em cada uma das plataformas. Qualquer pessoa consegue ouvir os podcasts fazendo uma busca com o nome do canal ou se inscrevendo com o feed para receber notificações de novos episódios. No encerramento da trilha de aprendizagem, os/as participantes devem responder um formulário online para avaliação da experiência.



REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **O Que É Mídia-Educação**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FERRARI, A. C.; MACHADO, D.; OCHS, M. **Guia da Educação Midiática**. 1. ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/guia>. Acesso em: 20 mar. 2022.

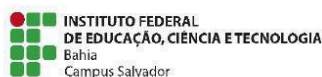
FREIRE, E. P. A. **Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação**. 2013. 338 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2013.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: Unesco, 2013.



ANEXO 1 - PLANO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional
e Tecnológica

DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUA VERNÁCULA- DALV PLANO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA

Eixo Tecnológico:

Curso: Técnicos-integrados

Componente Curricular / Disciplina: Língua Portuguesa - 1º ano

Carga Horária: 120h

Horas Semanais: 4h

EMENTA	A disciplina Língua Portuguesa estuda a língua oficial, através do uso da habilidade de ler, escutar, analisar e produzir gêneros textuais diversos, com coesão e coerência. Entende-se o estudo da língua considerando a sua unidade e a variedade, a partir da perspectiva sociointeracionista. Analisa ainda textos da literatura brasileira e portuguesa – Quinhentismo, Barroco e Arcadismo – e da literatura indígena, compreendendo o estudo do texto literário para além da historiografia, a partir de produções do passado com as interfaces da contemporaneidade.
OBJETIVOS	Instigar o senso crítico sobre o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social, compreendendo os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais. Ademais, busca-se intermediar a apreciação estética das mais diversas produções artísticas e culturais, bem como mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos.
HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Elucidar sobre concepção de língua, linguagem e variação, para que, a partir da análise de aspectos da sintaxe do português, possa potencializar os processos de compreensão e produção de textos, possibilitando escolhas adequadas à situação comunicativa. • Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção, de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e produzir textos adequados a diferentes situações. • Estabelecer relações entre as partes do texto, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos, bem como as relações de intertextualidade e interdiscursividade. • Analisar e selecionar informações, estratégias argumentativas, usos expressivos da linguagem e seus efeitos de sentido. • Ler, analisar e produzir textos de gêneros textuais multissemióticos, literários, do campo jornalístico e acadêmico. • Identificar e comentar assimilações, rupturas e permanências na historiografia literária brasileira e portuguesa do século XVI ao começo do XVIII. • Ler e analisar produções literárias indígenas.

OBJETOS DO CONHECIMENTO	<p>Unidade I</p> <p>1 Leitura e escuta</p> <p>1.1 Gêneros e tipologias textuais</p> <p> 1.1.1 Gêneros jornalísticos: entrevista, notícia e/ou reportagem</p> <p>1.2 Figuras de linguagem I: figuras de pensamento e figuras de palavras</p> <p>1.3 Literatura</p> <p> 1.3.1 Quinhentismo e suas interfaces</p> <p> 1.3.2 Literatura indígena</p> <p>2 Análise linguística/semiótica</p> <p>2.1 Língua, linguagem, discurso e sociedade</p> <p>2.2 Variação linguística</p> <p>2.3 Norma e preconceito linguístico</p> <p>2.4 Formação do português brasileiro: influências europeias, africanas e indígenas</p> <p>2.5 Interdiscursividade</p> <p>2.6 Tipologias textuais: descrição e narração</p> <p>2.7 Morfosintaxe: termos essenciais da oração</p> <p> 2.7.1 Noções gerais sobre período simples</p> <p> 2.7.2 Tipos de sujeito</p> <p>3 Produção de textos</p> <p>3.1 Vlogs, charge, memes e/ou podcasts culturais</p> <p>3.2 Ferramentas de apoio de apresentação oral multissemiótica (slides, tabelas, uso de imagens, infográficos etc.)</p> <p>3.3 Resumo</p>
	<p>Unidade II</p> <p>1 Leitura e escuta</p> <p>1.1 Fatores de coerência</p> <p>1.2 Literatura</p> <p> 1.2.1 Barroco (Brasil, Portugal e suas interfaces)</p> <p>1.3 Gênero literário</p> <p> 1.3.1 Poesia</p> <p> 1.3.2 Conto e/ou crônica</p> <p>2 Análise linguística/semiótica</p> <p>2.1 Figuras de linguagem II: figuras de construção e figuras de som</p> <p>2.2 Morfosintaxe</p> <p> 2.2.1 Predicação</p> <p> 2.2.2 Termos integrantes da oração</p> <p>3 Produção de textos</p> <p>3.1 Poema</p> <p>3.2 Conto e/ou crônicas</p> <p>3.3 Resenhas de texto acadêmico/cultural</p>
	<p>Unidade III</p> <p>1 Leitura e escuta</p> <p>1.1 Literatura</p> <p> 1.1.1 Arcadismo (Brasil, Portugal e suas interfaces)</p>

	<p>1.2 Texto autobiográfico</p> <p>2 Análise linguística/semiótica</p> <p>2.1 Tipologia textual: argumentação</p> <p>2.3 Morfossintaxe: termos acessórios da oração</p> <p>2.4 Coesão textual</p> <p>2.5 Pontuação</p> <p>3 Produção de textos</p> <p>3.1 Relatório</p> <p>3.2 Petição online e/ou abaixo-assinados</p> <p>3.3 Texto autobiográfico</p>
Metodologia	<p>O percurso do ensino-aprendizagem transcorrerá mediado por um conjunto de atividades nas quais o educador deverá assumir a função de provocador, a fim de assegurar as condições para que o aluno promova uma ruptura de seu estágio cognitivo anterior e atinja um nível mais complexo e abrangente, que lhe permita desvelar a realidade e intervir de modo autônomo. A estratégia metodológica prevê exposição participativa; leitura filmica; visitas técnica; orientação para elaboração e execução de projetos; dramatizações a partir de adaptações de textos literários; vivência em ambientes virtuais de aprendizagem; leitura, análise linguística e produção de diferentes gêneros textuais; realização de Saraus literários; orientação para elaboração de pesquisas; trabalho individual e em grupo orientado; eventos temáticos organizados de modo interdisciplinar; seminários temáticos.</p>
Avaliação	<p>A avaliação permeia o processo como um todo, o que requer a variação dos instrumentos avaliativos, na tentativa de garantir a ênfase no processo e não apenas no resultado. Constarão como atividades avaliativas: participação individual e coletiva nas atividades propostas; qualidade das participações individuais e coletivas; leitura e análise dos textos indicados; elaboração de seminários; elaboração e execução de projetos; produção de textos orais e escritos; participação em eventos e outra atividade extraclasse; observação direta e indireta; exames teóricos e práticos.</p>
Bibliografia Básica	<p>ANTUNES, M. I. C. M. Muito além da gramática: por um ensino de gramática sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.</p> <p>_____. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editora, 2015.</p> <p>BAGNO, Marcos. Dramática da Língua Portuguesa. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.</p> <p>_____. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 10. ed. São Paulo: 2002.</p> <p>BECHARA, Evanildo. Gramática escolar da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.</p> <p>BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 277-326.</p> <p>BOSI, Alferdo. Dialética da colonização. São Paulo: Cia das Letras, 1995.</p> <p>CÂNDIDO, Antônio & CASTELLO, Aderaldo. Presença da literatura brasileira: das origens ao realismo. 9. ed. São Paulo: DIFEL, 1983.</p> <p>COSCARELLI, C.V; RIBEIRO, A. E. (Orgs). Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2.ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.</p> <p>COUTINHO, Afrânio. Introdução à literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.</p> <p>GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula: leitura & produção.</p>

	<p>Cascavel: Assoeste, 1984.</p> <p>_____, J. W.O ensino da língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.</p> <p>KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.</p> <p>NEVES, Maria Helena de Moura. Texto e gramática. São Paulo, Contexto, 2006.</p> <p>ORLANDI, E. P. Terra a vista: confronto: velho e novo inundo. São Paulo: Cortez, 1990.</p> <p>VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças. São Paulo: Libertad, 1998.</p>
Bibliografia Complementar	<p>BRASIL. Ministério da educação. A presença indígena na formação do Brasil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.</p> <p>BOSI, Alfredo. História Concisa da Literatura Brasileira. São Paulo: Cultrix, 1989.</p> <p>BOSI, Alfredo. O conto brasileiro contemporâneo. São Paulo: Cultrix, 1987.</p> <p>CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos? São Paulo: Cia. das Letras, 1993.</p> <p>CÂNDIDO, Antônio. Formação da literatura brasileira: momentos decisivos. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981 (2 vs.).</p> <p>CASTELLO, José Aderaldo. A literatura brasileira: origens e unidade (1500-1960). São Paulo: EDUSP, 1999. 2 v.</p> <p>CASTILHO, A. T. de (org.) Gramática do português falado. Campinas: EDUNICAMP/FAPESP, 1990.</p> <p>FÁVERO, Leonor Lopes et al. Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.</p> <p>HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. 14 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.</p> <p>KOCH, I. G. V. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.</p> <p>MARCUSCHI, Antônio. Da fala para a escrita: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>MERIJE, W. Movimento: educação e comunicação mobile. São Paulo: Petrópolis, 2012.</p> <p>ORLANDI, E. P. Discurso e leitura. 6. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, 2001.</p> <p>ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.</p>