

EDUCOMUNICAÇÃO OU ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL?

EDUCOMMUNICATION OR MEDIA
AND INFORMATIONAL LITERACY?

Ericler Gutierrez

Universidade Federal do Espírito Santo
kekagutierrez@hotmail.com

Cleonara Maria Schwartz

Universidade Federal do Espírito Santo
cleonara.schwartz@ufes.br

Ednalva Gutierrez Rodrigues

Universidade Federal do Espírito Santo
nalvaguti@hotmail.com

RESUMO

O artigo discute o termo utilizado pela Unesco sobre a interface entre Educação e Comunicação como também o conceito de Educomunicação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com estudo de caso e com observação participante. Como referência teórica, utiliza a concepção bakhtiniana de linguagem, a produção de textos audiovisuais e o cinema como enunciado. Constata que a terminologia “Alfabetização Midiática e Informacional” serve a uma concepção utilitarista do processo de produção audiovisual no contexto escolar. Ao contrário, a concepção de Educomunicação dialoga com a proposta bakhtiniana pela defesa da produção de sentidos na interface entre Educação e Comunicação, fundamentada em alteridade e dialogismo.

Palavras-chave: Alfabetização Midiática e Informacional, Educomunicação, surdez, professores surdos, linguagem audiovisual.

ABSTRACT

The article discusses both the term used by UNESCO about the interface between Education and Communication and the concept of Educommunication. This is qualitative research with a case study and participant observation. As a theoretical reference, it uses the Bakhtinian conception of language, the production of audiovisual texts and cinema as an utterance. It is noted that the terminology “Media and Information Literacy” serves a utilitarian conception of the audiovisual production process in the school context. On the contrary, the concept of Educommunication dialogues with the Bakhtinian proposal for the defense of the production of meanings at the interface between Education and Communication, based on alterity and dialogism.

Keywords: Media and Information Literacy, Educommunication, deafness, deaf teachers, audiovisual language.

CONSTRUÇÃO DO CAMPO MÍDIA-EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL DA UNESCO

É inegável a contribuição e o protagonismo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) nas discussões, em âmbito internacional, a respeito do campo de interface entre Comunicação e Educação, que fez surgir propostas específicas sobre a relação entre mídia e educação (Belloni, 2009; Gonnet, 2004). Sob sua gestão, diversos encontros internacionais foram realizados e obras importantes foram publicadas (Bévort; Belloni, 2009). Logo, consideramos necessário pontuar a participação da Unesco no campo, os termos que por ela foram elaborados para designar essa interface e principalmente dialogar sobre nossa escolha por não caminhar sob a orientação da Unesco.

Gontijo (2014), discutindo a influência dos organismos internacionais na política pública de alfabetização, critica a concepção adotada pela Unesco, que incorpora a ideia de alfabetização funcional como um pacote de competências e habilidades a serem adquiridas pelos indivíduos, de forma autônoma. A autora enfatiza que essa proposta não produz mudança na vida dos sujeitos, sendo mais orientada para a manutenção do *status quo* do que para uma real transformação social. Apropriamo-nos dessa crítica para questionar a proposta de mídia-educação, atualmente denominada Alfabetização Midiática e Informacional (AMI).

De acordo com Bévort e Belloni (2009), o campo da mídia-educação ou educação para as mídias foi sendo constituído em discussões articuladas pela Unesco, órgão que tem pautado o debate internacional sobre esse tema. As autoras indicam que inicialmente o campo se ateve em conceber a circulação das mensagens midiáticas no contexto escolar, na função de ferramenta pedagógica, quando apropriadas pelo professor em sala de aula para exemplificar conteúdos e temas disciplinares. O uso da mídia como ferramenta pedagógica configura-se como forma mais antiga das utilizadas no contexto escolar, se comparada às outras possibilidades discutidas pelo campo (Bévort; Belloni, 2009).

Posteriormente a proposta de mídia-educação para essa interface foi de conceber a mídia não apenas como recurso, mas incluí-la como objeto de estudo, principalmente no âmbito da leitura crítica das mensagens e, de menos intensamente, como forma de expressão criativa, ou seja, pela produção de mensagens audiovisuais, por exemplo (Belloni, 2009; Fisher, 2006). Quanto a isso, Bévort e Belloni (2009) ponderam que tal mudança se deu pela compreensão de que a mídia-educação não se limita a discutir somente o uso dos meios como ferramentas didáticas. Essa interface propõe perspectivas mais complexas que têm a ver com a apropriação da mídia e suas potencialidades na escola. Por exemplo, no caso da linguagem audiovisual, o campo traçou como um de seus objetivos formar o cidadão para lidar de forma crítica com as mensagens produzidas em imagem e som, linguagem própria da sociedade do conhecimento e da informação (Belloni, 2009; Gonnet, 2004).

Desde a década de 1960, a Unesco debate a educação midiática, tendo sido o espaço que deu origem ao conceito de mídia-educação, elaborado em reuniões internacionais. De acordo com Gonnet (2004, p. 23), a primeira definição de mídia-educação, elaborada em 1973, concebeu o campo a partir da noção de

[...] estudo e aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para ensino e aprendizagem em outros campos do conhecimento.

Dessa forma, o campo demarcava a relevância da leitura crítica das mensagens que circulam pelos meios de comunicação de massa e ainda diferenciando-a das práticas mais comuns de uso da mídia como ferramenta pedagógica utilizada até então (Belloni, 2009; Gonnet, 2004). Por essa via, as mensagens em linguagem audiovisual não seriam utilizadas apenas como instrumento didático de apoio aos conteúdos, mas se tornariam objeto de estudo, considerando sua estrutura, suas linguagens, seus gêneros, suas relações de poder que definem produção, circulação e consumo. Por exemplo, compreender os efeitos da publicidade infantil, refletir sobre as representações de grupos minoritários nas telenovelas brasileiras e discutir o ponto de vista editorial de um telejornal para desenvolvimento da leitura crítica das mensagens passavam a ser ações de interesse de educadores e comunicadores.

Segundo Bévort e Belloni (2009), o conceito de mídia-educação passou por mais uma análise em evento internacional promovido pela Unesco, na cidade de Paris, em setembro de 1979. Nessa reunião, especialistas da área de Comunicação e de Educação ampliaram a definição da ideia:

Todas as maneiras de estudar, aprender e ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação, a modificação do modo de percepção que elas trazem, o papel do trabalho criativo e o acesso às mídias (Unesco, 1984, p. 8, tradução nossa).

Em relação à linguagem audiovisual, essa definição incluiu a possibilidade do trabalho criativo das mídias, entretanto ainda sem especificar o direito a se enunciar por meio dos suportes midiáticos. Em 1982, o conceito evoluiu e, de acordo com Bévort e Belloni (2009, p. 1087), a mídia-educação conservou a proposta de “[...] uma formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos [...]”.

Demarcamos que relativamente à expressão criativa, termo que se aproxima do nosso objeto de pesquisa, que é a produção de textos audiovisuais por professores surdos, a apropriação que fazemos do termo “expressão” a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem difere da proposta da Unesco. Valemo-nos da perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin para defender que a expressão não se limita a um ato artístico isolado, fruto da capacidade do criador ou de um acúmulo de habilidades e competências, elementos recorrentes nas propostas da Unesco.

Na perspectiva de Bakhtin, o ato criador é concebido como evento estético que só pode acontecer completamente implicado em relações dialógicas. Não se concebe a criação como um ato de dentro para fora, com a consciência do criador atuando sozinha.

A teoria estética expressiva é apenas uma das inúmeras teorias filosóficas, éticas, histórico-filosóficas, metafísicas e religiosas, que podemos qualificar de empobrecedoras, uma vez que procuram explicar um acontecimento produtivo promovendo seu empobrecimento, antes de tudo o empobrecimento quantitativo de seus participantes (Bakhtin, 1997, p. 79).

Bakhtin explica que esse empobrecimento ocorrido na perspectiva expressionista diz respeito a considerar que o ato criador não envolve o Outro no processo de criação. Em Bakhtin, o simples monólogo não é resultado de um único criador, pois a fala tem natureza social e não individual. Em direção oposta ao expressionismo, o autor discute que, para a obra ser considerada estética, deve ser criada em um processo dialógico entre o autor e o personagem, entre o autor e os leitores, instituindo o quantitativo de seus participantes e não o seu empobrecimento.

Nesse sentido, à luz dos pressupostos bakhtinianos, consideramos que concepções de expressão ou autoexpressão por meio das linguagens midiáticas, seja produções de vídeos, seja realizações cinematográficas de alunos ou de professores, desprovidas de relação alteritária e dialógica, servem para limitar o processo de criação nesse campo. A criação estética, no viés enunciativo-discursivo, “[...] não poderia ser explicada ou pensada como imanente a uma única e mesma consciência, o acontecimento estético não pode ter um único participante” (Bakhtin, 1997, p. 102), uma vez que

[...] o componente essencial do acontecimento é essa relação de uma consciência com outra consciência, caracterizada justamente por sua alteridade — é isso que sucede com todo acontecimento criativamente positivo, que veicula o novo, que é único e irreversível (Bakhtin, 1997, p. 102).

A necessidade do Outro é imanente no processo de criação e, por essa razão, a expressão e a autoexpressão são condições estéticas inviáveis pela perspectiva bakhtiniana. As reflexões de Bakhtin (1997) nos levam a ponderar a fragilidade das propostas de expressão e autoexpressão, uma vez que, para o autor, o processo de criação se constitui pela alteridade:

Supondo-se que eu possa situar-me fisicamente fora de mim — admitamos que eu receba a possibilidade física de dar-me uma forma de fora —, ainda assim eu não terei nenhum princípio segundo o qual eu poderia dar-me essa forma, modelar minha própria exterioridade, proporcionar-lhe o acabamento estético, se eu não souber situar-me fora de minha vida, se não souber percebê-la como vida do outro. Para tanto, preciso encontrar uma posição firme que seja fundamentada no sentido externo e também no sentido interno e que esteja situada não só fora de minha vida tal como ela se manifesta em seu enfoque do objeto e do sentido, em seus desejos, em suas aspirações, em suas aquisições — coisas que precisarei perceber noutra categoria. O que é indispensável para a criação de um todo artístico (inclusive no caso de uma obra lírica), não é expressar sua vida e sim expressar-se sobre sua vida pela boca do outro. [...] (Bakhtin, 1997, p. 101).

Assim, consideramos que nossa pesquisa poderá contribuir para problematizar a questão de relacionar a criação audiovisual à ideia de expressão ou autoexpressão, indicando caminhos para um trabalho na interface entre Educação e Comunicação, especificamente quanto aos textos audiovisuais, como possibilidade de enunciado e discurso na escola, em diálogo com os pressupostos bakhtinianos de linguagem.

Em seguimento às discussões sobre o campo, em 1990, a Unesco reuniu 180 delegados de 40 países no *Colóquio Internacional de Toulouse*, na cidade de Toulouse, França, a fim de discutirem novas direções para o futuro da mídia-educação, incluindo a escolha de mais uma terminologia para se referir a esse campo (Dudziak; Ferreira; Ferrari, 2017). As autoras afirmam que houve uma disputa para a definição do termo apropriado:

Havia ainda muita discussão sobre se o termo correto seria “educação midiática”, “conscientização da mídia” ou “alfabetização mediática”. Parece que a “alfabetização mediática” venceu por causa da associação mental com “letramento”, que significa a capacidade de “ler” e processar informações para participar plenamente da sociedade (Dudziak; Ferreira; Ferrari, 2017, p. 219-220).

No que se refere à escolha da Unesco, o termo “alfabetização midiática” foi eleito por estabelecer uma relação com a alfabetização linguística. Verificamos que o documento, produzido no Colóquio de Toulouse, indica a base conceitual de alfabetização funcional que sustentou a escolha do termo.

Aferimos que não há relação da perspectiva linguística proposta pela Unesco com a perspectiva de linguagem enunciativo-discursiva, que fundamenta nossa pesquisa. Para compreender esse processo de escolha, dialogamos com Bévort e Belloni (2009), que discutem a evolução histórica dos conceitos adotados por esse organismo internacional para designar a interface entre mídia e educação. As autoras ressaltam que o Colóquio de Toulouse reuniu um número expressivo de professores-pesquisadores das Ciências Sociais, de comunicadores e de jornalistas, promovendo maior participação de países de terceiro mundo no debate sobre a mídia-educação.

No entanto, Bévort e Belloni (2009, p. 1090-1091) criticaram o fato de o colóquio ter feito uma distinção entre Comunicação e Educação, ao constatarem, no âmbito das pesquisas, “[...] uma relativa ausência do campo da Educação, cuja implicação parece ser considerada implícita, mais como campo de aplicação de práticas que como campo de pesquisa e produção de conhecimento”. De acordo com as autoras, o Brasil foi representado por uma assessora técnica da Fundação Roberto Marinho.

Diante do panorama configurado no Colóquio de Toulouse quanto à pequena participação de pesquisadores da Educação e ainda da falta de representação brasileira de instituições públicas de Educação e Comunicação, ponderamos que a discussão sobre o termo “alfabetização” ficou prejudicada. A ausência de um debate mais aprofundado sobre as bases teóricas e epistemológicas dessa área refletem o interesse da Unesco pelo campo da Comunicação em detrimento da Educação, como também o desprestígio da alfabetização como campo de produção de conhecimento.

De acordo com a Unesco, o termo “alfabetização” revela a necessidade de adaptação desse campo às diferentes linguagens provenientes do contexto das sociedades contemporâneas e se aplica às necessidades inerentes à forma de vida no século XXI. Conforme salienta Horton Jr. (2007, p. 2, tradução nossa), essa propositura defendida pela Unesco se alinha à seguinte proposta:

Mudar definições, teorias e padrões de alfabetização que expandiu o próprio uso da palavra alfabetização para significar mais do que apenas convencionais (que agora são chamadas) ‘alfabetizações básicas’ de leitura, escrita e numeracia, para aplicar a outras áreas; portanto começamos a ver “alfabetização computacional”, “alfabetização midiática”, “alfabetização cultural”, e assim por diante.

No decorrer dos anos, a Unesco foi ampliando a utilização do termo “alfabetização” para outras áreas e, no ano de 2003, a informação foi incorporada a esse debate com a nomenclatura “alfabetização informacional”. Dois anos mais tarde, as discussões apontaram para uma aproximação entre alfabetização midiática e alfabetização informacional. A partir de 2011, a Unesco reuniu os dois termos — alfabetização midiática e alfabetização informacional —, passando a adotar o conceito composto Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Wilson *et al.* (2013, p. 18) explicam como se constituem essas duas vertentes da AMI:

Por um lado, a alfabetização informacional enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro, a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão.

Compreendemos que tal junção se alinha às transformações tecnológicas que permitiram que as linguagens e os recursos analógicos pudessem ser integrados ao universo digital. Dessa forma, um vídeo visualizado em vídeo cassete, um filme que só poderia ser visto no cinema e um telejornal veiculado somente pela televisão passaram a circular em ambiente digital.

Questionamos a apropriação do termo “alfabetização”, pois consideramos que a escolha foi realizada com base na abordagem puramente linguística da alfabetização, sem considerar a dimensão discursiva defendida por grupos de pesquisas e linhas de programas de Pós-Graduação *stricto sensu* desse campo, como é o caso da linha Educação e Linguagens, na qual nossa pesquisa se insere.

Ponderamos que a escolha da Unesco não revela mais que a comparação superficial com os processos de codificação e decodificação linguística, para propor a relação com o processo de leitura e escrita das novas linguagens provenientes da mídia e da área informacional. Consideramos que a ampliação do conceito no que se refere à “promoção da expressão criativa” e a proposta de leitura crítica das mensagens estão longe de configurar uma real preocupação com a formação de cidadãos críticos, se apoiadas em uma concepção restrita de alfabetização. Analisando a cultura digital à luz da dialogia bakhtiniana, Santaella questiona a aplicação do termo “*literacy*”, traduzido por alfabetização ou letramento nesse campo do conhecimento.

Para fazer jus à riqueza semiótica do hibridismo discursivo, que está presente nos diálogos mediados pelas plataformas de relacionamento, tenho preferido a utilização do termo “hipermídia” em lugar de “letramento digital” ou “informacional”. Penso que “hipermídia”, de saída, nos livra de qualquer resíduo de “linguocentrismo”. O termo em inglês “*literacy*” já vem suficientemente marcado por uma tendenciosidade linguística (Santaella, 2014, p. 211).

A pertinência da crítica de Santaella se aplica à nossa decisão por não utilizar o termo “alfabetização midiática e informacional” para definir o contexto de nossa pesquisa, que trata da apropriação da linguagem audiovisual por professores surdos. Assumimos a crítica ao termo “alfabetização”, analisando que a escolha se deu de forma aligeirada, sem participação do campo que produz esse conhecimento.

As reflexões apresentadas sobre a utilização do termo “alfabetização” que discutimos dialoga com trabalhos de nossa linha de pesquisa em Educação e Linguagens de programas de pós-graduação no Brasil (Ramos, 2020; Tavares, 2020). A linha tem se dedicado a estudar e investigar a alfabetização e, nesse percurso, tem adotado um posicionamento crítico quanto ao uso indiscriminado pelas diversas áreas do conhecimento, conforme exposto no trabalho de Ramos (2020) e ainda na pesquisa de Tavares (2020), que questiona o uso do termo aplicado ao ensino de Ciências.

Em contraposição a esse uso, propomos dialogar com o conceito de alfabetização defendido pelo grupo de pesquisa, no intuito de inserir a contribuição dos estudos sobre alfabetização na perspectiva bakhtiniana no campo da relação entre Educação e Comunicação, no tocante à produção de textos audiovisuais na educação bilíngue de surdos. O conceito, proposto por Gontijo, concebe a alfabetização como

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem cidadania, criatividade e inventividade (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p. 26).

Segundo Gontijo (2017), o conceito de alfabetização, adotado pela linha Educação e Linguagens, descarta uma perspectiva “[...] restrita, que reduz a alfabetização às habilidades de ler e escrever, ou à aquisição do código escrito, ou às capacidades de aprendizagem de codificação e decodificação”. Desse modo, a crítica da autora indica que a habilidade de codificar e decodificar, se for a única proposta para alfabetizar, empobrece o processo, retirando do cidadão a possibilidade de atuar de forma ativa e responsiva.

Essa concepção se distancia da alfabetização centrada nas unidades da língua, em que as crianças são expostas a um processo limitado de codificação e decodificação e se aproxima do postulado discursivo-enunciativo de “[...] teorias do discurso que definem o texto/enunciado como unidade da comunicação discursiva” (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p. 26). Em nossa pesquisa, a produção audiovisual é concebida como produção de texto audiovisual e, por esse viés, estabelecemos relações com as práticas de produção de texto na concepção de alfabetização adotada pela linha Educação e Linguagens. Em relação à alfabetização, associamos nosso trabalho ao conceito proposto por Gontijo no sentido de que concebemos a produção de textos audiovisuais como uma prática sociocultural, que vai além da habilidade de ler mensagens ou produzi-las por meio de conhecimentos técnicos sobre imagem e som.

Propomos conceber as vertentes de leitura e de produção de mensagens por meio da linguagem audiovisual como ensino de leitura e de produção de texto audiovisual, em um processo de apropriação discursivo-enunciativo. Logo, trata-se da expressão como um direito a se enunciar discursivamente, em uma perspectiva: “A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa [...]” (Bakhtin, 1997, p. 298). É preciso trazer de fora o outro que me complementa, me explica, me constitui com seu excedente de visão e, nessa relação alteritária e dialógica, propomos pesquisar a produção de textos audiovisuais.

Analisando a publicação mais recente da Unesco, que incorpora o conceito composto AMI, verificamos que o uso do termo “alfabetização” tem ligação com o desenvolvimento de habilidades e competências. No guia *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*, Wilson et al. (2013, p. 16) afirmam: “As competências adquiridas pela alfabetização midiática e informacional podem equipar os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico, permitindo que eles demandem serviços de alta qualidade das mídias e de outros provedores de informação”.

Parece-nos limitadora a ideia de equipar os indivíduos com um conjunto de habilidades e competências para desenvolver as ações que compõem a alfabetização midiática e informacional. Essa via dá indícios de que os sujeitos não participam do processo como autores, como quem produz sentidos, na construção da alfabetização proposta pela Unesco sobre a relação entre mídia e informação. João Wanderley Geraldi, em *live* transmitida em 2020, com Maria do Rosário Longo Mortatti e Fernando Rodrigues de Oliveira, fez a seguinte assertiva: “Quando você transforma conhecimento em competência e habilidades você dá um fim ao conhecimento” (Diálogos [...], 2020).

Gontijo (2014), ao criticar a concepção adotada pela Unesco, que incorpora a ideia de alfabetização funcional como um pacote de competências e habilidades a serem adquiridas pelos indivíduos de forma autônoma, enfatiza que a concepção restrita do processo de alfabetização, postulado pela Unesco, tem relação com as demandas da sociedade e com o jogo de poderes que perpetuam as diferenças sociais, econômicas e de participação política entre os diferentes grupos sociais. Esse conceito de alfabetização não se restringe mais ao campo da alfabetização, ele vem sendo incorporado em diferentes áreas da sociedade,

principalmente, no contexto tecnológico, e tem sido disseminado pela terminologia de alfabetizações múltiplas. Ponderamos que a simples transposição do conceito para as diversas áreas de produção humana vem contribuindo para perpetuar exclusões, antes limitadas ao mundo letrado, conforme assevera Gontijo (2014, p. 23):

Em relação às noções de alfabetizações múltiplas, podemos dizer que essas noções e seus correlatos criam possibilidades de diferenciação de competências e habilidades a serem adquiridas pelos indivíduos, comunidades, grupos sociais etc., de acordo com o lugar que ocupam e devem continuar a ocupar na sociedade nacional e mundial.

Tal reflexão nos leva a considerar que as práticas de alfabetização midiática e informacional, propostas pela Unesco, merecem nossa atenção, uma vez que as novas alfabetizações continuam servindo para sustentar a manutenção das desigualdades. Kendall e McDougall (2012) argumentam que o compromisso em desenvolver competências e habilidades à alfabetização digital, mais voltada para o mercado, se constitui uma das barreiras para o desenvolvimento da criticidade, frente ao contexto de interface entre mídia e educação. Urge denunciar que formações baseadas em competências e habilidades, atreladas às demandas tecnológicas, têm servido à política neoliberal, comprometida em atender a um mercado cada vez mais excludente e subserviente do capital.

Gutiérrez-Martín e Tyner (2012, p. 33) advertem que a supervalorização das tecnologias de informação e comunicação como instrumentos capazes de resolver problemas sociais deve ser desmitificada. Os autores ponderam: “Talvez em nossa sociedade neoliberal, os modelos de mercado permaneçam focados na geração de capital e consumo, assim incluindo a educação para a alfabetização midiática sob a bandeira da educação aplicada aos discursos do livre mercado”.

No âmbito da alfabetização, Gontijo (2014, p. 13) faz denúncia similar ao argumentar que a concepção de alfabetização concebida como “[...] processo de aquisição das habilidades de ler e escrever [...]” desconsidera que o processo de alfabetização deve se movimentar histórica e socialmente, considerando as diferenças locais e as práticas sociais diversas. A crítica de Gontijo é mais contundente, pois não apenas critica o neoliberalismo, mas denuncia os organismos internacionais como articuladores da concepção restrita sobre alfabetização.

O conceito de alfabetização adotado pela Unesco tem servido para delinear políticas públicas de alfabetização, ao redor do mundo e no Brasil, e se configura da seguinte maneira:

Está alfabetizada funcionalmente toda pessoa que pode realizar todas as atividades nas quais é necessária a alfabetização para propiciar um funcionamento eficaz de seu grupo ou comunidade e permitir a ela continuar utilizando a leitura, a escrita e o cálculo com vistas a seu desenvolvimento individual e ao da comunidade (Unesco, 2006, p. 164)

Dessa forma, a alfabetização não é considerada apenas como a capacidade de ler, escrever e calcular, ela também incorpora a finalidade de servir ao desenvolvimento econômico de cada sociedade. De acordo com Gontijo (2014), essa concepção de alfabetização disseminada mundialmente com a chancela da Unesco contribui para alimentar a falsa ideia de que a alfabetização também centraliza o poder de promover mudanças econômicas e sociais.

Logo, consideramos que a alfabetização e a alfabetização midiática, conforme proposto pela Unesco, têm contribuído para perpetuar as relações excludentes sem apresentar propostas reais de mudança e de apropriação dos conhecimentos desses campos. Nesse sentido, sendo a alfabetização concebida de forma funcional, sua aplicação em tecnologia e variadas produções humanas segue o mesmo padrão de funcionalidade. Concordamos com Gontijo (2014, p. 132) que o processo de alfabetização não prescinde dos conhecimentos do aspecto funcional, entretanto “[...] esse aspecto não pode subsumir a dimensão e o caráter político da alfabetização”.

Em via inversa à proposta da Unesco, ancoradas na concepção de linguagem enunciativo-discursiva de Bakhtin, Gontijo, Costa e Oliveira (2019, p. 41) defendem que “[...] a leitura e a produção de textos se configuram como produção de sentidos e produção de enunciados e oportunizam [...] a aprendizagem de conhecimentos sobre o sistema de escrita”. Logo, aferimos que esse processo não se resume a uma quantidade de competências e de habilidades estabelecidas *a priori* para servirem a demandas econômicas e sociais. Nesse sentido, tanto o mundo letrado quanto o contexto tecnológico e comunicacional, concebidos em diálogo com a perspectiva bakhtiniana de linguagem, apontam possibilidades de real mudança social.

Por conseguinte, compreendemos que um conjunto de competências e habilidades também não é suficiente para constituir a escrita audiovisual, produzidas pela montagem de imagem e som. Ao contrário, essa escrita se constitui na produção de sentidos que tem natureza histórica e cultural, e seu processo de criação não deve e nem precisa estar subordinado a um conjunto finito de competências e habilidades, como etapas e estágios a serem superados. Cremos que esse caminho empobrece o processo, que deve se guiar pelos sentidos, possibilitando uma infinidade de enunciados. Dessa forma, a viabilidade da escrita audiovisual tem que considerar que o sentido

[...] existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por essa razão que cada um dos seus elos se renova sempre; a bem dizer, renasce outra vez (Bakhtin, 1997, p. 386).

Portanto, nos apropriamos dessa discussão para considerar a produção de textos audiovisuais por professores surdos como um processo de produção de sentidos, como textos que podem circular na sala de aula em interação com textos mais tradicionais, como os orais e os escritos. Costa (2013, p. 28), investigando a produção escrita de crianças em alfabetização, considerou importante diferenciar o texto oral do texto escrito e, por isso, afirmou que “[...] a linguagem escrita é outra modalidade de linguagem com especificidades que a criança precisa compreender”. Também consideramos o texto audiovisual como mais um gênero discursivo que circula na escola; logo, precisa ser incorporado pelo professor em sua constituição na condição de autor e criador de enunciados.

Duarte (2002, p. 14) afirma: “Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais”. A relação do texto audiovisual com o texto escrito tem sido tratada em sala de aula, muitas vezes, com um viés instrumental; portanto, como um apêndice do texto escrito. Além disso, acreditamos que o texto audiovisual oferece uma linguagem que produz encantamento, cultura e dimensão estética, características que o colocam em outro patamar, que não esse de simples suporte ou anexo dos textos trabalhados em sala de aula.

DIÁLOGOS ENTRE EDUCOMUNICAÇÃO E A PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DICURSIVA

As raízes da Educomunicação estão fincadas nos movimentos de comunicação popular e de educação popular, tendo como precursores respectivamente o argentino Mário Kaplun e o brasileiro Paulo Freire (Márques; Talarico, 2016; Soares, 2009). O novo campo possibilitou o surgimento do educador, novo perfil profissional para atuar na inter-relação de Educação e Comunicação. Nossa pesquisa não teve por objetivo a formação desse profissional, como acontece na licenciatura em Educomunicação. Ofertada pela Universidade de São Paulo, a graduação, criada em 2011, tem por objetivo “[...] formar um profissional capaz de atuar como gestor de processos comunicacionais no espaço educativo, por meio de um aprofundamento teórico e prático nas áreas de Educação e Comunicação Social”.

No Brasil, a consolidação do campo teve como principal articulador o professor Ismar Soares que, em 1996 atuou pela criação do Núcleo de Comunicação e Educação, da Universidade de São Paulo (NCE-USP), importante local de pesquisas e práticas educacionais no país. De acordo com Soares (2009, p. 20, tradução nossa), a Educomunicação é concebida:

[...] como um conjunto de ações de caráter multidisciplinar inerentes à planificação, execução e avaliação de processos destinados a criação e ao desenvolvimento — em determinado contexto educativo — de ecossistemas comunicativos abertos e dialógicos, favorecendo a aprendizagem colaborativa a partir do exercício da liberdade de expressão, mediante o acesso e à inserção crítica e autônoma dos sujeitos e suas comunidades na sociedade da comunicação [...].

Buscamos um alinhamento com o campo em função da base teórica que sustenta a interface entre Educação e Comunicação, fundamentada nos princípios freirianos, de dialogia e alteridade: “A educação é diálogo, na medida que não é transferência de saber, mas um encontro entre sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1983, p. 46). Conforme se preconiza na Educomunicação, o encontro entre os sujeitos ocorre pelo reconhecimento do outro, constituindo e sendo constituído na/pela relação entre Educação e Comunicação. A defesa pela mudança de posição dos grupos minoritários no círculo discursivo fortalece nossa escolha em dialogar com esse campo. Trata-se de organizar e desenvolver espaços de interlocução, conforme propomos para os participantes surdos de nossa pesquisa:

A convergência mais relevante está no lugar ocupado pelas classes populares e comunidades empobrecidas, que adquirem visibilidade e voz, saindo de uma condição de objetos para a de sujeitos aptos ao desenvolvimento da crítica e dispostos à ação coletiva (Márques; Talarico, 2016, p. 425).

Consideramos que a Educomunicação dialoga com a perspectiva enunciativo-discursiva no sentido de possibilitar que sujeitos, principalmente de classes populares, assumam posição discursiva e enunciativa, pela defesa “[...] do irrestrito direito à voz e ao respeito à diversidade.” (Márques; Talarico, 2016, p. 423).

Esse novo campo institui a relação entre Educação e Comunicação pela perspectiva dialógica e interdiscursiva. “Este interdiscurso é multivocal e o seu elemento estruturante é a polifonia. A alteridade é a dimensão constitutiva deste palco de vozes que polemizam entre si, dialogam ou complementam-se”, afirma Soares (2000, p. 22). Tal discurso se alinha com nossa escolha teórico-metodológica

no que diz respeito a considerar que os sujeitos dessa teia educacional são dialógicos, históricos e sociais (Bakhtin, 2003, 2017). Fresquet (2013), autora que se dedica a refletir sobre a relação entre cinema e escola, aborda a perspectiva dialógica e alteritária. Destacando o valor da relação com o outro no processo de criação, ela afirma que é necessário “[...] admitir que o outro, sempre, significa um potencial de aprendizagem e de alargamento do nosso horizonte, para a produção de conhecimento e para a criação” (Fresquet, 2013, p. 96).

Essa interface provoca as áreas em que atuam os profissionais da Educação e da Comunicação, propondo que esses atores sociais a elas ligados — professores e comunicadores — reflitam e materializem a Educomunicação com vistas à transformação social. Márques e Talarico (2016) afirmam que, na Educomunicação, “[...] a ênfase é posta no processo transformador — de si e do mundo — e não em produtos ou resultados”, diretriz em conformidade com os pressupostos bakhtinianos de linguagem, uma vez que, por essa concepção, processo e produto são elementos constitutivos e indissociáveis (Bakhtin, 2017).

Para o teórico russo, analisar o produto fora de seu contexto de produção, ou seja, isolado da realização do ato “[...] significa querer se lançar dentro do não existente, tentar renunciar à atividade própria do próprio lugar único, extralocalizado com relação a cada ser estético, à própria realização plena no existir evento.” (Bakhtin, 2017, p. 64). Rejeitamos tal renúncia e nos conectamos com a premissa de que nosso lugar na pesquisa é único e insubstituível; nesse lugar, assumimos a responsabilidade de propor uma formação, como campo de pesquisa, estabelecida sob a relação entre o campo da Educomunicação em interlocução com as bases teórico-metodológicas bakhtinianas. Concebemos que o processo de produção de textos audiovisuais se realiza em movimento pleno de vida e de enunciados dos professores surdos participantes desta pesquisa.

Trabalhamos com a concepção do texto audiovisual em sua dimensão artística e discursiva e, nessas vertentes, argumentamos que, mesmo não discorrendo sobre o cinema profissional, nossa proposta considera que os realizadores surdos, sujeitos desta pesquisa, tiveram a oportunidade de refletir e criar por meio da linguagem audiovisual. Com aparatos menos sofisticados, utilizando celulares e *smartphones*, os participantes ousaram produzir discursos em imagem e som.

Grande parte da produção audiovisual cumpre funções de entretenimento ou de informação, mas também é capaz de alcançar a dimensão artística e narrativa com uma estrutura que eleva sua categoria de mero entretenimento a ser portadora de valores superiores (Gutiérrez San Miguel, 2006, p. 17, tradução nossa).

Dessa forma, os dez roteiros criados pelos participantes da pesquisa e os três filmes realizados se instauram em um processo de dimensão informativa, de entretenimento e artística, sobretudo formam um conjunto de enunciados que foram possíveis por meio da formação, que teve como caminho discutir o processo de produção, vinculado às reflexões sobre a mediação do professor na interface entre mídia e educação e sobre a produção de sentidos para se apropriarem dos conhecimentos relativos a esse campo.

Compreendemos que os filmes são artefatos produzidos socialmente e representam práticas sociais, sendo reveladores do modo de vida da sociedade e dos processos culturais desenvolvidos histórica e socialmente (Turner, 1997). Discutimos os filmes como criação estética, articulada por imagem e som, e que se constituem obra cinematográfica discursiva. Xavier (2008, p. 14) colabora com essa diretriz, refletindo que “[...] o cinema [como discurso] composto por imagem e sons é, a rigor, sempre ficcional, em qualquer de suas modalidades; sempre um fato de linguagem [...]”. Dessa forma, propomos refletir os filmes de ficção como discurso, atravessados pela perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Consideramos que o processo de criação, em nosso campo de pesquisa, se constituiu possibilidade de discurso em imagem e som, ou seja, mesmo que, para produzir os filmes, os professores tiveram que compreender esses elementos e suas especificidades, como enquadramentos e trilha sonora, por exemplo, o mais importante foi a produção de sentidos para se enunciarem em um processo que envolveu não apenas a compreensão técnica de tais constituintes, mas a compreensão de que sua articulação se materializaria em discursos. Esse resultado contribui para a reflexão sobre o uso do termo “alfabetização” utilizado pela Unesco, pelo viés funcional, como limitador do processo de criação audiovisual. Propusemos um diálogo no campo da Educomunicação e educação bilíngue de surdos, a partir da formação dos participantes, instituindo assim, nesse contexto, um lócus de articulação entre a linguagem audiovisual e os pressupostos bakhtinianos de linguagem, em que estão implicados autoria, alteridade e dialogismo.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira, revisão de tradução de Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável* Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação?* 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081- 1102, set./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008>. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 out. 2019.
- COSTA, Dania Monteiro Vieira. *A escrita para o outro no processo de alfabetização*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- DIÁLOGOS sobre alfabetização: perspectiva discursiva para alfabetização e ensino da língua portuguesa. Convidados João Wanderley Geraldi, Maria do Rosário Longo Mortatti e Fernando Rodrigues de Oliveira [Live #7]. Cuiabá: UFMT/GEPOLEI, 2020. 1 vídeo (3 h). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZkMA5ky-Un4>. Acesso em: 26 maio 2021.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUDZIAK, Elisabeth Adriana; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto; FERRARI, Adriana Cybele. Competência informacional e midiática: uma revisão dos principais marcos políticos expressos por declarações e documentos. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação (online)*, v. 13, p. 213-253, jan. 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/675>. Acesso em: 26 maio 2021.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FRESQUET, Adriana Mabel. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GONNET, Jacques. *Educação e mídias*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. O PNAIC no Espírito Santo. [Entrevista cedida a] Ericler Oliveira Gutierrez. Vitória, 20 abr. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_4m7AWtZ8A4. Acesso em: 22 out. 2019.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. Campinas: Autores Associados, 2014.

- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; Oliveira, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes. In: GOES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaina Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (org.) *Experiências de formação de professores alfabetizadores*. São Carlos: Pedro & João. p. 15-46.
- GUTIÉRREZ SAN MIGUEL, Begoña. *Teoría de la narración audiovisual*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2006.
- HORTON JR., Forest Woody. *Understanding Information Literacy*: a primer edited by the Information Society Division, Communication and Information. Sector Paris: Unesco, 2007. Disponível em: <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/17980/157020e.pdf?sequence=>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- KENDALL, Alex; MCDUGALL, Julian. (2012). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, v. XIX, n. 38, p. 21-29, 2012, DOI: <https://doi.org/10.3916/C38-2011-02-02>. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/02-PRE-13482.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- MÁRQUES, Fernanda Telles; TALARICO, Blueth Sabrina Lobo Uchôa. (2016). Da comunicação popular à educomunicação: reflexões no campo da “educação como cultura”. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 11, n. 2, p. 422-443, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n2p422-443>. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4897>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Media Education*. Paris: Unesco, 1984.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2006). *Educación para todos: la alfabetización, un factor vital*. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Paris: Unesco, 2006.
- RAMOS, Santiago Daniel Hernandez-Piloto. *Cinema na escola: compreendendo a produção de sentido nos textos (orais e escritos) das crianças do ciclo de alfabetização*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermedia. *Bakhtiniana*, v. 9, n. 2, p. 206-216, ago./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/Z96vv4RWJy4Qb8hghKmtvCL/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 19, p. 12-24, set./dez. 2000. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Caminos de la educomunicación: utopias, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas [online]*, n. 30, p. 194-207, 2009. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502009000100015&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 22 ago. 2019.
- TAVARES, Mari Inêz. *Alfabetização e letramento científicos: discursos produzidos nas dissertações e teses*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.
- GUTIÉRREZ-MARTÍN, Alfonso; TYNER, Kathleen. Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, v. XIX, n. 38, p. 31-39, 2012. DOI: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/38/31-39.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 4. ed. São Paulo: Paz & Terra.
- WILSON, Carolyn *et al.* *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: Unesco; UFTM, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Recebido em: 19/10/2024

Aceito em: 15/08/2025