

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social

Jane Alexandre Zefanias Mutsuque

PRÁTICAS COMUNICACIONAIS EM EDUCAÇÃO TRANSMÍDIA:
estudo de caso de escola pública de Moçambique

Belo Horizonte

2022

Jane Alexandre Zefanias Mutsuque

**PRÁTICAS COMUNICACIONAIS EM EDUCAÇÃO TRANSMÍDIA:
estudo de caso de escola pública de Moçambique**

Versão final

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Comunicação Social.

Orientadora: Prof.^a Doutora Geane Alzamora

Belo Horizonte

2022

301.16 M993p 2022	<p>Mutsuque, Jane Alexandre Zefanias.</p> <p>Práticas comunicacionais em educação transmídia [manuscrito] : estudo de caso de escola pública de Moçambique / Jane Alexandre Zefanias Mutsuque. - 2022. 230 f.</p> <p>Orientadora: Geane Carvalho Alzamora.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Comunicação – Teses. 2. Educação – Teses. 3. Pesquisa-ação - Teses. I. Alzamora, Geane Carvalho. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.</p>
-------------------------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

"PRÁTICAS COMUNICACIONAIS EM EDUCAÇÃO TRANSMÍDIA: ESTUDO DE DE CASO DE ESCOLA PÚBLICA DE MOÇAMBIQUE"

Jane Alexandre Zefanias Mutsuque

Tese aprovada pela banca examinadora constituída pelos Professores:

Profa. Dra. Geane Carvalho Alzamora - Orientadora
DCM/FAFICH/UFMG

Profa. Dra. Maria Aparecida Moura
OTI/ECI/UFMG - PPGCOM/UFMG

Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli
FALE/UFMG

Prof. Dr. Conrado Moreira Mendes
PUC Minas

Belo Horizonte, 17 de outubro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por Conrado Moreira Mendes, Usuário Externo, em 17/10/2022, às 13:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Geane Carvalho Alzamora, Professora do Magistério Superior, em 17/10/2022, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Carla Viana Coscarella, Professora do Magistério Superior, em 21/10/2022, às 14:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Luciana Andrade Gomes Bicalho, Usuário Externo, em 21/10/2022, às 15:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Maria Aparecida Moura, Professora do Magistério Superior, em 21/10/2022, às 20:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1815548 e o código CRC 1DDD1F54.

AGRADECIMENTOS

Confesso que agradecer, depois de anos de escrita de uma tese, não é tarefa fácil, mais ainda quando é realizada à quilômetros de casa e do seio familiar. Foram muitos meses de interação e troca de experiências; mil e quatrocentos dias de pesquisa e escrita de tese. Neste percurso, família, amigos, colegas e professores apoiaram e encorajaram-me, em cada etapa da pesquisa/da minha vida. Foram anos de incertezas, expectativas, angústias, convicções e de convívio. Passei por tudo isso com ajuda de todos e, sobretudo, com a graça de Deus.

Hoje, posso dizer, bem ao estilo brasileiro: é bacana ser Doutor.

Ainda que todos mereçam meu agradecimento, não posso deixar de destacar alguns nomes. O coração fala mais alto, então começo por ela: minha colega de turma, amiga, namorada, esposa, mãe dos meus filhos, Júlia Cardoso Mutsuque. Agradeço por se fazer presente na minha vida, mesmo quando estávamos longe um do outro; agradeço por cuidar da nossa casa, nossos filhos; agradeço pela companhia, pelas noites intercontinentais de conversas intermináveis; e por viveres, comigo, mais esse sonho.

Khessane Mutsuque, meu primogênito, lamento bastante por este período que não pude ficar ao seu lado. Foi angustiante ouvir-te dizer repetidas vezes: “pai, quando voltas? Pai disse que não haveria de demorar... que voltaria na segunda-feira” quando, se quer, uma semana tinha passado depois de o ter deixado. Liane Salma, não pude estar contigo por alguns meses. A saudade foi tanta. Doravante só me resta recompensar-te. Esta experiência ensinou-me que, na vida, não podemos ganhar tudo; que, para cada escolha, haverá sempre renúncia(s).

Agradeço aos meus pais, Alexandre Mutsuque e Sara Tivane Mutsuque, pelo amor, carinho, encorajamento e principalmente, por me ensinarem que a sabedoria vem, sempre, de Deus. Aos meus irmãos Simão Mutsuque, Elisa Manhique, Salma Mutsuque, Alsário Mutsuque e Benigna Mutsuque, que dividem comigo dores e vitórias.

Aos meus tios(as), primos(as), cunhados(as), afilhados(as), sobrinhos(as): Hélder Sebastião, em especial, pelo carinho, torcida e por cuidar de mim e de minha família, sempre que foi preciso. À mana Sara Tivane, meus vizinhos, famílias Alcides Emídio dos Santos & Carina Caldeira, Alsário Mutsuque & Rosa Chicamisse, Cândido Songolane (em memória) & Alzira Gove, Jacinta Juma, minhas afilhadas Sheila Mutine e Eufrásia Remédio e ao compadre Kelven Sarmento, que foram suporte para minha família, especialmente no período pós-Idai. Aos meus amigos e companheiros de pesquisa, Armindo Armando e aos Professores Doutores Loureço A. Covane e Brain D. Tachiua, pelas longas horas de reflexão e encorajamento mútuo.

À família Francisco Mutsuque, pela ternura, pelo acolhimento no Maputo, nas muitas idas e vindas do Brasil e pelas conversas “de idade”.

A minha Igreja (Metodista Unida), Paróquia Central, pela irmandade e orações.

Agradeço aos meus compadres, em especial às famílias Zunguze, Siteo, Braga e Cadete, por terem sido presentes, mês após mês, acompanhando a minha família e continuarem, sempre perto, partilhando as tristezas, comemorando as alegrias e torcendo por mim.

À Professora Doutora Geane Carvalho Alzamora, exemplo de excelência acadêmica, com quem tive o privilégio de conhecer e poder aprender muito. Espontaneamente, aceitou a minha proposta de pesquisa e se propôs a levar adiante. Ser seu orientando, enriqueceu minha visão e postura no âmbito da pesquisa e escrita científica. Sua predisposição, orientação construtiva e total liberdade fez o processo de escrita da minha tese, um deleite, como para muitos não é. Agradeço pela oportunidade de escrever e publicar em coautoria. Quero seguir compartilhando todo o conhecimento que me favoreceu. Espero que a distância que nos separa seja insignificante, para seguirmos com outras pesquisas, outros projetos, outros patamares.

Com carinho e ótimas lembranças, agradeço aos amigos-compatriotas, Titos Moamba, Luciano Bernardo, Frederico Machado, Iceu Jacques, Xavier Maia, Arsénio Jorge, Castigo José, David Massingue, Tiago Pinto, Carmen Cumbe, David Langa, Joana Beira, Castigo Machava, Jeremias Chindia, Iolanda Lameira, Marta Maputere, Bonifácio Langa e Feliciano Simão, amigos que foram minha família além-mar. Aos amigos brasileiros, Rangel Carvalho, Daniely Reis, Rafaelle Lopes, Daniel Araújo, Ismael Mendonça, Mariana Maier, João Paulo, Flávia Costa, Paulísta, entre outros, pelo carinho e afeiçoamento, bem ao estilo mineiro.

Aos colegas e amigos do doutorado, Aline Monteiro, Carlos Pinheiro, Diego Belo, Iana Vieira, Homero Vianna, Jênifer de Oliveira, Kellen do Carmo, Luciana Fonseca e Rafael Andrade, pelas reflexões e ricas contribuições para minha pesquisa.

Aos membros do grupo de pesquisa em Mídia, Semiótica e Pragmatismo – Mediação: Geane Alzamora, Daniel Melo, Fábio Oliveira, Maria Matos (Dedé), Alice Gomes, Ana Carolina Souza, Natália Cortez, Emmanuelle Dias, Helena Azoubel, Camilo Aggio, Victor Góis, Polyana Inácio, Conrado Mendes, Juliana Lopes, Tiago Salgado, Carmem Pimenta, Luciana Andrade e Lorena Tárzia e, extensivamente, aos membros do grupo de *Orientandos da Geane* e do Redigir, em especial à Professora Doutora Carla Viana Coscarelli Cospelo, aprendizado e diálogo que muito enriqueceram minha formação.

A todos os professores do Departamento de Comunicação Social – FAFICH/UFMG, em especial, Professora Doutores Carlos Alberto de Carvalho, Fernanda da Silva, Joana Ziller, Bruno Sousa Leal, Bruno Martins e Geane Carvalho Alzamora, agradeço por terem participado e contribuído para minha formação.

À direção do Colégio Municipal Belo Horizonte – Brasil e a direção da Escola Secundária da Ponta-gêa: pedagógicos, Armando Matinanga e Julieta Mufume, pelo bom acolhimento e afeto, durante minha pesquisa de campo, o que contribuiu para o sucesso do experimento, ante todos os obstáculos: materiais ou os resultantes da situação da covid-19. Agradeço, em especial, ao professor Tsumbe Fortuna, pela pronta e incondicional colaboração.

Agradeço a todos os funcionários do PPGCOM/FAFICH, pela solicitude, em especial, à Elaine, nos múltiplos contatos que fiz à coordenação. Aos coordenadores PPGCOM, Profa. Dra. Ângela Marques e Professor Doutor Bruno Sousa Leal, pela atenção e predisposição.

À Universidade Zambeze - FCSH, pela abertura na continuidade da minha formação.

À Universidade Federal de Minas Gerais, pela oportunidade e prestigiosa formação.

À CAPES/PEC-PG, agência financiadora da minha bolsa, que possibilitou este sonho.

Muito, muito obrigado a todos por tudo!

À mim mesmo...

*Por acreditar em mim,
por fazer todo esse trabalho duro,
por não ter dias de folga,
por nunca desistir,
por sempre ser um doador e tentar dar mais do que recebo,
por tentar fazer mais o certo que o errado,
por eu ser o mesmo, em todos os momentos...*

(Snoop Dogg)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGA	–	Arquitetura de Governança Africana
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
COEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CMC	–	Centros Multimídias Comunitários
CPLP	–	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRM	–	Constituição da República de Moçambique.
DCS	–	Departamento de Comunicação Social
EDM	–	Eletricidade de Moçambique
EESG	–	Estratégia do Ensino Secundário Geral
EPT	–	Educação Para Todos
ESG1	–	Ensino Secundário Geral (1º ciclo)
ESG2	–	Ensino Secundário Geral (2º ciclo)
ESPG	–	Escola Secundária Ponta-Gêa
INE	–	Instituto Nacional de Estatística (Moçambique)
ICSM	–	Instituto de Comunicação Social de Moçambique
L2	–	Língua segunda
LM	–	Língua materna
LM	–	Língua portuguesa
MINED	–	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
NCE	–	Núcleo de Comunicação e Educação
NEINB	–	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro
NT	–	Narrativa Transmídia
NucCon	–	Núcleo de Conexões Intermídia
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PALOP's	–	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.
PEA	–	Processo de Ensino e Aprendizagem
PEE	–	Plano Estratégico da Educação
R-TVA	–	Rádio-Televisão Acadêmica
SNE	–	Sistema Nacional de Educação
TDIC	–	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.
TIC's	–	Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC	–	Trabalho para casa
UA	–	União Africana
UCIP	–	União Católica Internacional de Imprensa
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UIT	–	União Internacional das Telecomunicações
UNESCO	–	(do inglês: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	–	(do inglês: United Nations Children's Fund) Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	–	Universidade de São Paulo
YES	–	(do inglês: Youth Participation Strategy) Estratégia de Participação Juvenil
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UEM	–	Universidade Eduardo Mondlane
PIB	–	Produto Interno Bruto

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Habilidades de [literacia] midiática	88
Figura 2	–	Procedimentos Metodológicos <i>Transmedia Education</i>	93
Figura 3	–	Diagrama Sequencial das ações da pesquisa e os procedimentos metodológicos	101
Figura 4	–	Diagramação da Pesquisa-Ação	107
Figura 5	–	Planejamento comunicacional transmídia para sala de aula	126
Figura 6	–	Estratégias de expansão do universo narrativo	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Objetivos de aprendizagem	88
Quadro 2	–	Plano da Oficina	112
Quadro 3	–	Guia de observação	118
Quadro 4	–	Indicadores de mensuração do experimento	123
Quadro 5	–	Síntese da abordagem metodológica	125
Quadro 6	–	Estratégia de mobilização dos alunos para ação	128
Quadro 7	–	Cronograma de atividade	152
Quadro 8	–	Produção de conteúdos	158
Quadro 9	–	Análise de conteúdo: práticas de leitura e escrita	161
Quadro 10	–	Análise de conteúdo: estratégia comunicacional transmídia	163
Quadro 11	–	Análise de conteúdo: condições de realização do experimento metodológico	166
Quadro 12	–	Apuramento da plataformas de mídia e do formato de atuação	178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Idade	139
Tabela 2	– Sexo	139
Tabela 3	– Idioma	139
Tabela 4	– Q. 2 - Atividades lúdicas	140
Tabela 5	– Q. 3 - Meios de comunicação você tem acesso à informação	141
Tabela 6	– Q. 4 - Atividades que realizas quando tem acessa a um dispositivo midiático	141
Tabela 7	– Q. 5 - Acesso à internet	142
Tabela 8	– Q. 6 - Tempo de utilização da internet por dia	142
Tabela 9	– Q. 8 - Plataforma de rede social que mais utiliza	143
Tabela 10	– Q. 9 - Produção de algum tipo de mídia	143
Tabela 11	– Q. 10 - Disponibilização de material didático por meio de plataforma digital	143
Tabela 12	– Q. 11 - Compartilhamento de conteúdo	144
Tabela 13	– Q. 12 - Tipo de conteúdo que partilham	144

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	– Sessão de avaliação do material fotográficos e vídeos	96
Imagem 2	– Sessão de programação das atividades para o 2019/2	96
Imagem 3	– Conteúdos lecionados	153
Imagem 4	– Atividade letiva	154
Imagem 5	– Participação no Programa <i>Alegria Matinal</i> , na R-TVA	155
Imagem 6	– Participação no Programa <i>Alegria Matinal</i> , na R-TVA	155
Imagem 7	– Participação no Programa <i>Tudo as 10</i> na TVM	155
Imagem 8	– Sala de informática – sessão de apresentações dos trabalhos	156
Imagem 9	– Apresentação de trabalho em grupo	157
Imagem 10	– Participação no programa <i>Bom dia Beira</i> (na imagem, locutor e alunos)	159

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1	– Acesso à internet em Moçambique	79
Gráfico 2	– Visão geral da mídia social.....	80
Gráfico 3	– Compartilhamento de tráfego da web por dispositivo	81
Gráfico 4	– Redes Sociais em Moçambique (2021)	82
Gráfico 5	– Utilizadores de Facebook em Moçambique	83

RESUMO

A presente tese doutoral buscou compreender em que medida as práticas comunicacionais transmídia poderiam contribuir para mobilizar e engajar alunos na aprendizagem escolar. Nossa abordagem está baseada na noção de *narrativa transmídia*, que se inscreve na *convergência midiática*, (JENKINS, 2009), caracterizada pela produção de conteúdos/histórias e distribuição em multiplataformas de mídia, sendo que cada uma contribui para a construção da narrativa global. No domínio da educação transmídia configura a noção de *educação transmídia*, aqui entendida como dinâmica comunicacional capaz de impulsionar conexões, criatividade e engajamento, aprimorando experiências críticas de aprendizagem (GAMBARATO; ALZAMORA; TÁRCIA, 2020). Desenvolvemos este estudo por constataremos lacunas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique e considerarmos oportuno o recurso a dinâmicas transmídia para fomentar a aprendizagem no contexto escolar de sala de aula. Para isso, procuramos compreender, de que modo e em que medida as práticas comunicacionais transmídia poderiam contribuir para mobilizar e engajar alunos, de escola pública, em ações de produção e leitura de textos, em língua portuguesa. No estudo, fazemos a contextualização da educação em Moçambique, tomando como base os processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e do consumo mediático entre os jovens. Metodologicamente, privilegiamos a triangulação de procedimentos: o *bibliográfico*, cuja ação centrou-se na fundamentação teórica sobre a problematização da pesquisa e contextualização da temática da tese; *observação participante*, tendo como objeto aspetos em torno da interação entre os alunos e o professor; e *pesquisa-ação*, cujas ações responderam a um ciclo de atividades que tem a finalidade aprimorar as práticas de leitura e escrita através da articulação de três dimensões: mobilização e engajamento, lógica de utilização de plataformas de mídia e expansão de conteúdo. A estratégia principal assentou no uso de narrativa em torno do tema *coronavírus* e *desinformação*, a partir do qual utilizamos diferentes recursos de linguagem para aceder e narrar histórias. A execução do experimento passou por três momentos: pesquisa, discussão e divulgação de conteúdos produzidos. Como resultado, constatamos elevado índice de mobilização e engajamento dos alunos, em relação aos conteúdos programáticos, com vista a fortalecer os mecanismos comunicacionais na ação educativa. Constatamos também haver lacunas em relação à abordagem, na escola, sobre literacia midiática. Concluimos que o uso de narrativa transmídia na educação, em contexto de sala de aula, é um fator agregador para aprimorar a aprendizagem escolar; para incitar a pesquisa, reflexão, convivência crítica e diálogo, o que contribui para mobilizar e engajar alunos no contexto de sala de aula.

Palavras-chave: educação transmídia. pesquisa-ação. mobilização. engajamento.

ABSTRACT

The present doctoral thesis sought to understand to what extent transmedia communication practices could contribute to mobilize and engage students in school learning. Our approach is based on the notion of transmedia narrative, which is inscribed in the media convergence, (JENKINS, 2009), characterized by the production of content/stories and distribution in multiplatform media, each one contributing to the construction of the global narrative. In the field of transmedia education, the notion of transmedia education is configured, here understood as a communicational dynamic capable of boosting connections, creativity and engagement, enhancing critical learning experiences (GAMBARATO; ALZAMORA; TÁRCIA, 2020). We developed this study because we observed gaps in the Portuguese language teaching-learning process in Mozambique and considered opportune the use of transmedia dynamics to foster learning in the classroom context. For this, we seek to understand how and to what extent the transmedia communicational practices could contribute to mobilize and engage public school students in actions of production and reading of texts in Portuguese language. In the study, we contextualize the education in Mozambique, taking as a basis the Portuguese language teaching and learning processes and the media consumption among young people. Methodologically, we favored the triangulation of procedures: the bibliographical, whose action focused on the theoretical foundation on the problematization of research and contextualization of the thesis theme; participant observation, taking as its object aspects around the interaction between students and teacher; and action research, whose actions responded to a cycle of activities that aims to improve the practices of reading and writing through the articulation of three dimensions: mobilization and engagement, logic of use of media platforms and expansion of content. The main strategy was based on the use of narrative around the theme coronavirus and misinformation, from which we used different language resources to access and narrate stories. The execution of the experiment went through three moments: research, discussion, and dissemination of the produced content. As a result, we found a high level of mobilization and engagement from the students, in relation to the programmatic contents, in order to strengthen the communicational mechanisms in the educational action. We also found that there are gaps in relation to the approach, at school, about media literacy. We conclude that the use of transmedia narrative in education, in the classroom context, is an aggregating factor to improve school learning; to incite research, reflection, critical coexistence and dialogue, which contributes to mobilize and engage students in the classroom context.

Keywords: transmedia education. action research. mobilization. engagement.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Justificativa	22
1.2 Problema	26
1.3 Hipótese	27
1.4 Objetivos.....	27
2. EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	29
2.1 Contexto histórico e dinâmicas contemporâneas.....	29
2.2 Tensões contemporâneas: língua oficial vs línguas nacionais “bantu”	35
2.3 Ensino-aprendizagem e práticas de leitura e escrita em sala de aula.....	38
3. INTERFACE: EDUCAÇÃO – COMUNICAÇÃO.....	41
3.1 Educomunicação	42
3.2 Dinâmica comunicacionais transmídia	53
3.3 Educação transmídia	60
3.4 A narrativa transmídia como estratégia de mobilização e engajamento.....	64
4. CONTEXTO MIDIÁTICO EM MOÇAMBIQUE.....	73
4.1 Especificidades do consumo midiático em Moçambique.....	75
4.2 Práticas midiáticas em Moçambique (entre adolescentes e jovens)	82
4.3 Literacia midiática em Moçambique	83
5. EDUCAÇÃO TRANSMÍDIA PARA CONTEXTO DE SALA DE AULA.....	90
5.1 Recurso à dinâmica transmídia na educação	90
5.2 Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão Planejamento Comunicacional em Educação Transmídia: proposta de procedimento metodológico	92
5.3 Descrição das atividades no Colégio Municipal de Belo Horizonte	94
6. EXPERIMENTO DIDÁTICO EM EDUCAÇÃO TRANSMÍDIA: PROPOSTA METODOLÓGICA.....	98
6.1 Caracterização do estudo	98
6.2 <i>Corpus</i> empírico do estudo	98
6.3 Instrumentos e técnicas de coleta de dados	100
6.4 Planejamento comunicacional em <i>educação transmídia</i>	126

7. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	131
7.1 Descrição do local da pesquisa	131
7.2 Aprendizagem transmídia: experimento metodológico	134
7.3 Análise e discussão dos resultados	169
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
8.1 Proposta metodológica em dinâmica transmídia	194
8.2 Desafios de implementação de dinâmicas transmídia em contexto de sala de aula ...	197
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202
APÊNDICES	216
ANEXO.....	229

1. INTRODUÇÃO

A presente tese investiga, a partir da noção de educação transmídia, as possibilidades de integração de dinâmicas comunicacionais no espaço escolar, com intuito de desenhar estratégias, ações e ferramentas pedagógicas que permitam aos alunos de escola pública, em Moçambique, a mobilizarem-se e engajarem-se no âmbito de processos de produção e leitura de textos em língua portuguesa. Nosso foco recai sobre as práticas de leitura e escrita e orienta-se pelo panorama que o setor da educação em Moçambique indicia, no tocante à qualidade da aprendizagem da leitura e escrita e os desafios que se colocam ao sector. Segundo a UNICEF (2017), apesar de ter havido um grande investimento no setor da educação em Moçambique, a qualidade e a melhoria da aprendizagem ficaram para trás. Daí a nossa intenção de incorporarmos dinâmicas comunicacionais transmídia como forma de responder aos desafios impostos.

Esta pesquisa está alicerçada no âmbito do *Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão em Planejamento Comunicacional em Educação Transmídia para Escolas Públicas de Países de Língua Portuguesa* (Registro SIEX/UFMG 403678), projeto vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais, sob coordenação da Professora Doutora Geane Carvalho Alzamora, orientadora desta tese. O projeto em alusão visa “[...] compreender de que maneira as instâncias sociais, culturais, econômicas e políticas se manifestam e se interpõem na produção de uma campanha transmídia não ficcional na área de educação” (ALZAMORA & TÁRCIA, 2018, p. 245), tendo produzido um procedimento metodológico que envolve cinco etapas, nomeadamente, diagnóstico, planejamento, desenvolvimento do produto, execução das atividades e avaliação dos resultados¹.

Entre outras finalidades, a pesquisa no âmbito do projecto *Planejamento Comunicacional em Educação Transmídia para Escolas Públicas de Países de Língua Portuguesa* pretende suscitar soluções comunicacionais no campo da educação, com base em pressupostos teórico-metodológicos da dinâmica transmídia; incentivar o aluno do ciclo básico de escolas públicas a ser multiplicador de conhecimento dentro de sua comunidade; e promover o compartilhamento de experiências entre os alunos de países de língua portuguesa, nomeadamente, Brasil, Moçambique e Timor-Leste, países integrantes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), buscando integração intercultural e transmidiática.

¹ Cf. Capítulo cinco.

A pesquisa já realizou experimentos didáticos em três instituições de ensino, de nível fundamental, nomeadamente, Escola Primária Completa 25 de Junho, na cidade de Maputo, em Moçambique; Colégio Municipal de Belo Horizonte, na cidade de Belo Horizonte, no Brasil; e Escola Básica Filial Nularan, na cidade de Dili, em Timor Leste. A pesquisa envolve também cooperação internacional com a Jönköping University (Suécia), e parcerias acadêmicas pontuais, com o Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH), no Brasil, Escola Superior de Jornalismo (ESJ), em Moçambique e Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), em Timor-Leste.

O projeto de cooperação internacional no qual esta pesquisa doutoral se filia assenta no desenvolvimento de planeamento comunicacional transmídia conducentes à aprendizagem em *contexto extracurricular* (fora de sala de aula). Em complementação, nossa proposta doutoral faz uma abordagem orientada para o aprimoramento de processos de aprendizagem a partir do *contexto curricular* (dentro da sala de aula). Portanto, o estudo tem a finalidade de experimentar práticas comunicacionais no espaço escolar, com suporte do programa curricular de ensino, com vista a aprimorar a aprendizagem da leitura e escrita por parte dos alunos.

O foco desta tese doutoral está direcionado para a concepção de estratégias metodológicas, a partir da comunicação, porém, voltadas para o ensino da língua portuguesa. A abordagem está baseada na noção de *narrativa transmídia*, que se inscreve na *convergência midiática*, (JENKINS, 2009), caracterizada pela produção de conteúdos/histórias e distribuição em multiplataformas de mídia, sendo que cada uma contribui para a construção da narrativa global. A narrativa transmídia é aqui materializada através a noção de *educação transmídia* (JENKINS, 2009) que compreende dinâmicas comunicacionais capazes de impulsionar conexões, criatividade e engajamento, aprimorando experiências críticas de aprendizagem (GAMBARATO; ALZAMORA; TÁRCIA, 2020) e *alfabetização transmídia* (SCOLARI, 2016) entendida como habilidades para aprender a interpretar criticamente e, eventualmente, a criar conteúdo audiovisual, como uma prática a incorporar sobre a aprendizagem formal e informal.

O texto apresenta uma estrutura composta por oito capítulos, sendo o primeiro reservado para contextualização dos pressupostos da pesquisa, nomeadamente, a apresentação da justificativa, problema, hipótese e objetivos da pesquisa. No segundo capítulo, fizemos uma breve contextualização histórica da educação em Moçambique, especialmente, o ensino da língua portuguesa, tendo em conta as suas tensões e progressos. No terceiro capítulo, focamos nossa atenção para caracterizar a interface educação-comunicação, de modo a enquadrar nossa abordagem no âmbito da educação transmídia. Nossa intenção neste tópico foi descrever o

contexto histórico-conceitual do fenômeno educomunicação e contextualizar dinâmicas transmídia, com particular atenção para educação transmídia e os processos de mobilização e engajamento transmídia. No quarto capítulo, apresentamos dados sobre o consumo midiático em Moçambique, com um olhar para as práticas midiáticas entre adolescentes e jovens. Ainda neste capítulo, desenvolvemos um tópico relacionado à “literacia midiática em Moçambique”, com o intuito de abarcar informações sobre os recursos midiáticos no espaço escolar e na sala de aula, em particular. No quinto capítulo, evidenciamos algumas abordagens desenvolvidas mundialmente sobre educação transmídia, tomando como critério de seleção, aquelas cujas ações se interlaçam/convergem, de alguma forma, com a nossa perspectiva de pesquisa. Ainda neste capítulo fazemos uma reflexão sobre os procedimentos metodológicos em educação transmídia desenvolvidos no âmbito do Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Planejamento Comunicacional em Educação Transmídia para Escolas Públicas de Países de Língua Portuguesa, como já fizemos referência, projeto no qual a presente tese se filia e que tomamos como parte de nossa abordagem metodológica.

No sexto capítulo, apresentamos a abordagem metodológica pela qual a pesquisa passou. Iniciamos pela caracterização do estudo e descrição do corpus empírico, apresentamos os instrumentos e técnicas de pesquisa. O capítulo termina com a apresentação de uma proposta de planejamento comunicacional em educação transmídia. O sétimo capítulo reserva-se para apresentação, análise e discussão dos resultados do estudo. Este exercício passou pelo aprofundamento e sistematização das constatações feitas com base nas teorias existentes que abordam sobre o tema. Finalmente, seguem, no capítulo oito, as nossas considerações finais, onde fazemos refletimos sobre a nossa proposta metodológica em dinâmicas transmídia e, por fim, apresentamos algumas sugestões em torno da melhoria do ambiente escolar e familiar com vista a potencializar a implementação de programas e projetos pedagógicos orientados para a mídia-educação.

1.1 Justificativa

Nosso interesse, ao participarmos desta reflexão, partiu da constatação que fizemos em torno de um dos mais impactantes problemas que o setor da educação de Moçambique se debate, principalmente em escolas públicas: *qualidade de ensino*. O último Relatório Anual divulgado pela UNESCO-Moçambique faz radiografia sobre as principais questões e desafios de desenvolvimento do país, a partir da última avaliação da aprendizagem realizada pelo Governo, em 2016. O documento reporta que “[...] apenas 4,9% dos alunos da terceira classe

adquiriram competências básicas de leitura e escrita em português” (UNESCO, 2018, p. 10). Este indicador é excessivamente baixo, o que pressupõe a prevalência de inconsistência nas abordagens educativas orientadas para práticas de leitura e escrita. O remanescente, 95.1% dos alunos mencionados acima, que corresponde à taxa de baixo rendimento escolar, ainda que se possa desenvolver ações com vista a inverter a tendência ao longo dos anos, é extremamente difícil não atingirem o nível secundário com altas taxas de improficiência na leitura e escrita, tal como aponta o Plano Estratégico da Educação (PEE) – 2020-2029: a melhoria da qualidade de aprendizagem ainda constitui um desafio prioritário pelo facto de parte significativa dos alunos que terminam o ensino primário, não desenvolveram competências satisfatórias de leitura e escrita (MINED, 2020).

Este cenário tende a prevalecer no ensino secundário e, em alguns casos, no superior, pois, em grande parte, as condições infraestruturais de gestão escolar, os recursos humanos e dinâmicas dos processos de ensino e aprendizagem são as mesmas. Para assegurar uma aprendizagem de qualidade e inverter a percepção negativa sobre a qualidade e “valor” da educação, o atual PEE 2020-2029 prevê, entre outras ações, “[...] desenvolvimento de competências básicas de leitura, escrita (...); uso das TIC, enquanto ferramenta interactiva e facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, através de uso de materiais curriculares de ensino digitais e multimédia para professores e alunos.” (MINED, 2020, p. 42).

O Relatório Final da Análise do Sector de Educação (ESA) publicado em 2019 aponta que as taxas de conclusão no nível secundário são ainda bastante baixas, apesar de ter indicado melhorias consideráveis (MINEDH, 2019). O documento aponta, por exemplo, “[...] em 2017, apenas 29% dos alunos concluíram o ESG1 e 13% o ESG2.” (p. 85). Cenário semelhante é reportado no Ensino Primário. Os dados indicam que:

[...] a eficiência interna da escola é fraca, a taxa de conclusão do Ensino Primário é de 42% com as crianças a demorarem, em média, o dobro do tempo que seria esperado para concluir este nível de ensino. Isto implica um aumento do esforço económico das famílias e tem repercussões ao nível do elevado rácio alunos-professor, situando-se em 65 alunos por turma, em 2019” (MINEDH, 2020, p. 68).

O cenário descrito convoca e, ao mesmo tempo, propõe à sociedade, aos educadores e aos demais pesquisadores, em particular, a participarem na busca de soluções para esses problemas, buscando caminhos alternativos que possam gerar melhores resultados para o ensino e a aprendizagem escolar.

Consideramos ser possível atuar sobre as lacunas acima descritas, a partir da combinação de ações estratégicas e metodológicas no âmbito da comunicação, em interação

com práticas educacionais, baseadas na noção de educação transmídia. Neste sentido, o foco desta pesquisa foi estimular a mobilização e o engajamento dos alunos no âmbito da produção e leitura de textos em língua portuguesa. Entendemos que os subterfúgios comunicacionais, cujas potencialidades possibilitam a mobilização e o engajamento, são instrumentos fundamentais para contornar as questões que se colocam (em torno da leitura e escrita). Daí que, o impacto dos resultados que este estudo se propôs alcançar, justificou a pertinência desta tese doutoral.

É relevante trazeremos à discussão um tema ligado à comunicação, com viés educacional (educação transmídia), não somente por ser uma abordagem atual e inovadora e estar a suscitar atenção de pesquisadores mundialmente, mas, sobretudo, por constatarmos que estudos e projetos relacionados à mídia-educação (educação transmídia) não constarem, ainda, da pauta do setor da Educação em Moçambique, entidade responsável pelas políticas e filosofia da educação.

Para nós, foi igualmente interessante trabalhar sobre esta temática, pelo ponto de vista do grupo-alvo – adolescentes e jovens – por corresponderem a uma faixa etária de cidadãos que estão progressivamente ingressando no exercício ativo da cidadania, sendo que cidadãos nessa faixa etária fazem parte dos 39% da população moçambicana que não sabe ler nem escrever, onde 49,4% entre as mulheres e 27,2% para os homens (INE, 2019). Este panorama restringe a adoção de comportamentos, atitudes e, sobretudo, competências de lidar com os variados ambientes, dentro dos quais, ambientes midiáticos que hoje, certamente, exercem grande influência no perfil do cidadão. Esta ideia é comungada pelo setor da educação em Moçambique, o qual refere que a missão do ensino secundário ser o de formar cidadãos competentes, com elevado espírito patriótico e humanístico, com domínio da comunicação nas línguas moçambicanas, portuguesa e, pelo menos, uma língua internacional, de modo que sejam capazes de solucionar problemas com criatividade, aprender ao longo da vida, e dotarem de habilidades que facilitam a inserção na vida das suas comunidades e no mercado de trabalho, para além de prosseguirem seus estudos (MOÇAMBIQUE, 2009). Este propósito é igualmente colocado em evidência no PEE 2020-2029, abordado através de um dos objetivos estratégicos para o ensino secundário, nomeadamente, “[...] assegurar uma educação de qualidade, de modo que os alunos concluam o Ensino Secundário e estejam preparados para continuar os estudos, aceder ao mercado de trabalho e integrarem-se na sociedade.” (MINED, 2020, p. 87).

Outrossim, tem que ver com os eventos por mim experienciados durante os anos 2005 a 2015, período que atuei profissionalmente como professor de língua portuguesa no ensino secundário, que suscitaram nossa atenção sobre esta temática. Tanto em escolas públicas,

quanto em escolas privadas, uma das preocupações que acompanhou a nossa trajetória foi o desempenho dos alunos em relação à leitura e escrita de textos. Nas nossas aulas de língua portuguesa, principalmente nas escolas públicas, as práticas letivas foram marcadas por déficit de autonomia dos alunos, no âmbito da interação aluno-professor e aluno-aluno, quer sob forma de texto escrito, quer no discurso oral. Sobre esta temática, Buendía (2010, p. 268) refere que, no estudo sobre *Desafios da Leitura em Moçambique*, o fraco estímulo às “[...] práticas orientadas para a criação e desenvolvimento de competências”. Corroboramos com este entendimento, pois em múltiplas ocasiões, os alunos indicados a ler ou a produzir textos de gêneros variados, com raras exceções, as respostas eram maioritariamente negativas.

De acordo com Buendía (2010, p. 268), os alunos “[...] são solicitados a copiar uma lista de advérbios, visando a sua memorização, em vez de levar os alunos a identificá-los, a caracterizá-los num texto dado e a saber empregá-los na sua linguagem”. Para este autor, alguns desafios devem ser ultrapassados pelos quais o país (Moçambique), nomeadamente:

[...] reconhecimento teórico e prático por parte do Sistema Nacional de Educação (SNE) de que a fraca competência de leitura e escrita, manifestada em altas percentagens de alunos, tem uma relação directa com as metodologias adoptadas no processo do seu ensino e aprendizagem. O SNE deve equacionar adequadamente a aquisição dos códigos da leitura e escrita pelas crianças e adultos, promovendo a adopção real de metodologias apropriadas na prática pedagógica das instituições educativas (BUENDÍA, 2010, p. 268).

Neste sentido, este estudo pretendeu aprofundar a problemática de leitura e escrita, ao nível do ensino secundário geral em Moçambique, orientado para dinâmicas comunicacional transmédia, uma vertente teórica-metodológica pouco explorada pelo setor educacional de Moçambique. Consideramos esta contribuição um fator determinante para estancar um foco de insatisfação, a muito tempo sinalizado pelo setor da educação, pontuado como uma das questões centrais presentes em vários planos estratégicos da educação já implementados e em implementação.

Um outro fator que consideramos pertinente, no âmbito do estudo que desenvolvemos, tem que ver com o panorama socioeducacional imposto pela Covid-19. Desde a eclosão da pandemia, em março de 2020, escolas de todas as partes do mundo sentiram-se obrigadas a encontrar soluções educacionais remotas para dar continuidade às atividades letivas. Em muitos casos, a solução significou encontrar nas plataformas midiáticas um canal de comunicação e interação entre alunos e professores. Daí considerarmos pertinente explorar as possibilidades midiáticas capazes de responder às necessidades de ensino-aprendizagem, tendo em conta as condições locais. A importância que damos às práticas comunicacionais considerando a

disposição mediática local, resulta da necessidade de adequarmos ações transmidiáticas à realidade do ensino em Moçambique.

Consideramos, a partir das diretrizes que orientam o setor da educação em Moçambique, haver terreno fértil para desenvolver abordagens que adotam artifícios comunicacionais que se ajustam à sua realidade local. Este princípio é sustentado, por exemplo, pela Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015 (prorrogado a 2019), quando refere que um dos papéis do ensino secundário relativamente ao desenvolvimento do capital humano é de adotar uma “[...] abordagem integrada do processo de ensino e aprendizagem, da integração de conteúdos de interesse local” (MOÇAMBIQUE, 2009, p. vii). Pretendemos, assim, potenciar esta abordagem, com a finalidade de promover mobilização e engajamento, de modo a aprimorar os processos de aprendizagem em sala de aula.

1.2 Problema

Como já fizemos referência, o foco desta pesquisa incide na proposição de dinâmicas transmídia a partir do conteúdo curricular (programa de ensino), com o intuito de gerar ações comunicacionais que concorram para aprimorar estratégias de ensino e aprendizagem no âmbito da leitura e escrita. Esta tese doutoral pretende responder, com base em pressupostos teórico-metodológicos em educação transmídia, às questões práticas-conceituais desencadeadas em contextos educacionais e articuladas às características da dimensão curricular.

Consideramos que as dinâmicas comunicacionais, que privilegiam mobilização e engajamento, no âmbito da dinâmica transmídia, podem ser aplicadas em diversos domínios de interação social, neste caso, no setor da educação. A propósito, Lamb (2011) citada por Alzamora e Tárzia (2018, p. 251), refere que “[...] ambientes transmídia ajudam estudantes a explorarem, procurarem informações e interagirem com seus pares”. Nosso entendimento sugere a realização de estímulos midiáticos a partir de conteúdos e recursos locais, com os quais os alunos desenvolvem ações conducentes à produção de conhecimento. No entanto, notamos haver escassez de registos de ações transmidiáticas, com intuito de aprimorar práticas de leitura e escrita dentro de sala de aula, o que condiciona determinadas interações no âmbito da aprendizagem escolar, tal como nos referimos na parte introdutória desta tese. Este cenário sugeriu-nos a seguinte questão-problema: de que modo e em que medida práticas comunicacionais transmídia contribuem para mobilizar e engajar alunos de escola pública nas ações de produção e leitura de textos em língua portuguesa?

Pretendeu-se, com isso, desenhar e examinar ações metodológicas, no âmbito pedagógico, para estimular o interesse e promover maior engajamento dos alunos nas atividades letivas. Este exercício passa por incitar a criação de narrativas dentro dos universos temáticos, fazendo conexões entre as componentes do programa curricular e as dinâmicas comunicacionais transmídia.

1.3 Hipótese

Mediante o diagnóstico que fizemos, suscitou-nos a seguinte hipótese principal: processos de mobilização e engajamento em dinâmica transmídia, orientados para finalidade educacional, impactam positivamente na aprendizagem de conteúdos escolares, como é o caso da língua portuguesa.

Entendemos, pois, que o contexto de consumo midiático contemporâneo e as estratégias de construção de narrativa tendem a cativar atenção dos usuários e, ao mesmo tempo, favorecer a interação com outros, o que pode influenciar no aprimoramento de determinadas práticas de aprendizagem, no caso, no envolvimento dos alunos nas práticas de leitura e escrita em língua portuguesa. Nossa estratégia foi promover um espaço de interação entre alunos, com recurso a plataformas midiáticas, com vista a mobilizar e engajar os alunos nas atividades letivas.

Uma vez que o experimento didático foi realizado em 2021, no contexto da pandemia, buscamos instigar os alunos a realizarem pesquisas sobre um tema-chave: “coronavírus e desinformação” e, a partir dessa relação, construir novas narrativas a serem difundidas em outras plataformas como forma de expansão transmídia.

1.4 Objetivos

A tese tem como objetivo geral compreender de que modo e em que medida as práticas comunicacionais transmídia promovem mobilização e engajamento em ações de leitura e escrita em contexto de sala de aula.

Os objetivos específicos são: (i.) descrever práticas e estratégias comunicacionais baseadas em dinâmicas transmídia orientadas para o contexto educacional; (ii.) propor e desenvolver estratégias metodológicas educacionais a partir de práticas comunicacionais transmídia para impulsionar leitura e produção de textos em língua portuguesa, em escola pública de Moçambique; e (iii.) avaliar o desempenho dos alunos, considerando as estratégias

de mobilização e engajamento, sobre a produção escrita e leitura de textos em língua portuguesa.

A concretização desses objetivos passou pela formulação de procedimentos metodológicos, alicerçados em dinâmicas transmídias, aspectos descritos no capítulo seis, experimentados com suporte dos métodos de observação sistemática e pesquisa-ação. Antes, porém, consideramos relevante fazermos a contextualização da educação em Moçambique, tendo em destaque a língua portuguesa, no âmbito do ensino e aprendizagem, para depois refletirmos em torno da interface educação-comunicação.

2. EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 Contexto histórico e dinâmicas contemporâneas

Como referimos acima, uma das finalidades deste estudo é desenvolver estratégias didáticas-metodológicas, a partir de práticas comunicacionais transmídia, para impulsionar a leitura e produção de textos em língua portuguesa. Para o efeito, consideramos primordial descrever o contexto que perpassa o ensino da língua portuguesa, seus desafios e suas possibilidades.

Para compreendermos a dinâmica da língua portuguesa em Moçambique, é crucial visitarmos a história de Moçambique, que remonta o final do século XV, período em que uma frota de marinheiros e comerciantes portugueses, a caminho da Índia, sob comando do navegador Vasco da Gama, que se instalou em algumas regiões da costa litoral de Moçambique, o que se designou por “penetração mercantil portuguesa”, inicialmente à pretexto de trocas de ouro destinado a aquisição de especiarias no continente asiático. De acordo com Valkoff (1966), neste período, a língua portuguesa era apenas utilizada como uma língua franca, na costa ocidental de África.

Nos séculos XVI e XVII, por conta do incremento da atividade comercial, a presença portuguesa ganha novos contornos passando a atuar no interior de Moçambique, ao longo do vale do Zambeze, nas atuais províncias de Sofala e Tete (NEWITT, 1998). Já no século XVII, ainda que até a esta altura a presença portuguesa no território moçambicano não tenha trazido mudanças profundas na estrutura económica e social local daquela época, Newitt (1998), a língua portuguesa começa a ganhar espaço na chamada “Colónia do Cabo” (África do Sul). A partir do século XVIII, começa gradualmente a dar lugar a outras línguas, tornando-se, no século XIX, uma “língua moribunda” nesta região. Só no início do século XX é que a língua se torna um efetivo meio de comunicação para algumas camadas da população moçambicana (GONÇALVES, 2000). Esta consideração tardia é fruto da forma como o processo de colonização foi conduzido, não só em Moçambique, mas um pouco por todo outros países colonizados por Portugal.

Grande parte dessa trajetória de fixação colonial, entre o século XV-XX, a língua portuguesa foi utilizada como língua franca, nas transações mercantis, em diálogo com as diversas línguas do grupo bantu² (ARAKAKI, 2006). Durante esse período, paralelamente à

² Línguas do grupo bantu, são línguas autóctones faladas na região Centro-Sul da África – eram (são) utilizadas na maior parte das situações cotidianas pela população local, (GONSALVES, 2000).

atividade econômica, Portugal deu curso ao seu projeto de ocupação e exploração colonial. Para isso, de acordo com Ponso (2016):

[...] a imposição do português como língua de poder foi imprescindível para que a metrópole colonial mantivesse sua estrutura de dominação. As campanhas militares e a ocupação sistemática de Moçambique pelos portugueses concluem-se na primeira metade do século XX, e nesse período desenvolvem-se as bases sociais que podem garantir a difusão do português em todo o país com (PONSO, 2016, p. 60).

Relativamente ao uso da língua como instrumento de comunicação na educação formal, segundo Gonçalves (2000), ganha os primeiros passos nos anos 1890, altura em que havia uma única escola primária em todo o país. Para Arakaki (2006), esta caminhada foi desencadeada, por parte da metrópole portuguesa, com a criação de escolas nas colônias africanas.

De acordo com Gonçalves (2000), com o fim da ocupação sistemática e militar dos portugueses no território moçambicano, em 1918, deu-se início a intervenções com impacto social, por forma a garantir o enraizamento e difusão do português pelo país. Uma vez que algumas escolas missionárias de igrejas protestantes desenvolviam suas atividades utilizando a língua local, em 1921, o uso dessas línguas africanas foi proibido nessas escolas através do Decreto Português 77, de 9 de dezembro (SEVERO; MAKONI, 2015). Mais tarde, em 1930, foi promulgada em Portugal uma lei designada “Acto Colonial”³, que estabelecia normas e conduta pelas quais a metrópole, Portugal, deveria adotar na sua relação com as colônias africanas. A legislação adoptada pelo governo imperialista português instituiu igualmente o *ensino indígena*⁴, que funcionava como um mecanismo para assegurar que as populações locais tivessem acesso à instrução formal em língua portuguesa (GONÇALVES, 2000). Este protocolo galvanizou o contato com a língua portuguesa, fundamentalmente nas zonas urbanas.

Para dar vazão a este desiderato, António (2016) afirma que foram criadas escolas públicas e missões católicas (asseguradas pela Igreja Católica, braço religioso da potência colonizadora) onde se ensinava artes e ofício. O autor refere ainda que as aulas eram ministradas pelos nativos, em línguas bantu, em sua maioria bilíngues. Gonçalves aponta os processos por detrás da “massificação” do português em Moçambique:

³ Decreto nº 17.153, de 6 de julho de 1929, Portaria nº 1.114, citado por Arakaki (2006, p. 63), cujo fundamento estabelecia o seguinte objetivo: “[...] civilizar e nacionalizar os indígenas das colônias [africanas] por meio da língua portuguesa e transformação dos costumes selvagens”.

⁴ A “organização do ensino indígena na Colônia de Moçambique”, definiu em seu Artigo 1º que: “o ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e à si próprio” BIBLIOTECA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE (?), pp.5-6).

[...] surgem os primeiros jornais literários em língua portuguesa, nomeadamente *O Africano e O Brado Africano*, que assinalam a existência de uma elite moçambicana local produtora de um discurso culto em Português. É a partir deste período que se desenvolvem os centros urbanos no sul do país, e que se inicia a colonização massiva do território: em 1950 chegam a Moçambique 50.000 colonos, e há notícia de que em 1960 chegaram mais 90.000. Estes podem ser considerados factores que favoreceram a difusão da língua portuguesa neste país, (GONÇALVES, 2000, p. 2).

Não obstante todos os esforços desenvolvidos pelo regime português nos últimos anos do domínio colonial no sentido de consolidar a sua presença em Moçambique, o português, era essencialmente, conforme foi aqui referido, uma língua urbana, falada como L2, (GONÇALVES, 2000). Por conta disso, segundo Mindoso (2012), surge uma classe *assimilada*⁵ de moçambicanos, criada pelo Estado colonial, com importante papel na reconstrução da identidade dos povos nativos. Neste caso, segundo Firmino (2005), a imagem da língua portuguesa foi associada tanto à “política assimilacionista colonial” quanto à possibilidade de “ascensão social”. Portanto, falar, ler e escrever em português era um “passaporte” para afirmação social.

Com a Proclamação da Independência de Moçambique, em 1975, uma nova página se abriu, relativamente aos programas de ensino da língua portuguesa no país. Nessa altura, a taxa de analfabetismo situava-se em 93% da população (dos cerca de 10 milhões de habitantes) (PATEL, 2006; ZIMBICO, 2018), o que significava que em cada 100 moçambicanos, somente sete sabiam ler e escrever. Isso impôs ao governo moçambicano a colocar a alfabetização como uma das prioridades do executivo.

O novo Estado moçambicano adota a língua portuguesa, língua oficial e de ensino, numa sociedade em que coabitam e convivem várias línguas, entre elas as do grupo bantu, o inglês e as línguas asiáticas (ANTÓNIO, 2016). O pretexto para a indicação da língua portuguesa como língua oficial, tem que ver com, segundo Firmino (2005), o “papel de língua da unidade nacional”, uma vez que Moçambique, a data da independência tinha um mosaico linguístico composto por mais de 24 línguas nacionais⁶, fora as de matriz asiáticas que abundavam, um pouco pelo litoral da região norte do país.

⁵ Indivíduo *assimilado* correspondia ao “[...] moçambicano negro ou mestiço que havia superado a condição de indígena, de “não civilizado”, tomando-o cidadão português, à semelhança dos colonos portugueses.” (MINDOSO, 2017, p. viii). “Para conseguir o estatuto de assimilado e obter o direito de cidadão, o africano tinha de atingir os 18 anos de idade; falar corretamente o português; possuir uma profissão ou ocupação que lhe garantisse a si e aos seus o mínimo necessário para viver; “comportar-se condignamente”; possuir um determinado nível de formação e cultura; cumprir escrupulosamente o serviço militar.” (FITUNI, 1985, p. 55 citado por PONSO, 2016, p. 60, grifos do autor).

⁶ Segundo Ngunga (2011), os dados estatísticos sobre a situação linguística de Moçambique variam muito, dependendo da fonte a que se consulta, o que dificulta identificar quantas línguas são faladas efetivamente no país. No geral, as diversas fontes apontam entre 13 a 41 línguas faladas em Moçambique.

Ao eleger o português como língua oficial, o regime governamental da época foi movido por uma compreensão de cunho pragmático com vista a salvaguardar a comunicabilidade e evitar disputas étnicas-linguísticas de poder. De acordo com Firmino (2005, p. 70), o português “[...] era a única língua comum que circulava entre a elite escolarizada e entre funcionários públicos de diferentes níveis em diferentes regiões do país”, contra um universo significativamente maior de falantes das línguas nativas. Este cenário impôs ao governo da época a imprimir uma nova dinâmica relativa à massificação do ensino em todo o país, com a finalidade de conferir habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo e inculcar, no cidadão, uma consciência emancipada da dominação mental colonial, assim como reforçar os valores do patriotismo, unidade nacional e de liberdade (MÁRIO, 2002). Este propósito foi materializado com a introdução, em 1978, da primeira Campanha Nacional de Alfabetização.

Relativamente à relevância que a língua portuguesa teve, já no período da República Popular de Moçambique, primeiro foi, como já fizemos referência, a declaração *língua de unidade* nacional, o que conferiu, por um lado, a inclusão no primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE), através da Lei nº 4/83, de 23 de março e, por outro, estatuto de língua de prestígio social. A propósito, Ponso (2016, p. 57) refere que “[...] o discurso fundador de Moçambique pós-colonial considera a premência do português como meio de integração dos cidadãos no sistema nacional e como facilitador do desenvolvimento das instituições políticas e sociais.”. Para Timbane (2014), o português tal como foi concebido no regime colonial, tornou-se de uso obrigatório na educação e nas instituições públicas.

Em síntese, ainda que a colonização europeia tivesse tido presença no território moçambicano por mais de quatrocentos anos, o ensino dela propriamente dito só iniciou em meados do séc. XX. De lá para cá, o ensino (formal) da língua portuguesa passou por inúmeras transformações, quer de ordem ideológica, de cunho didático-metodológico e de políticas educacionais. Ao longo dos tempos, o ensino da língua portuguesa foi-se ajustando às necessidades e dinâmicas contemporâneas com intuito de garantir estabilidade e qualidade.

A partir dos anos 2000, a qualidade de ensino em Moçambique registou avanços notáveis relativo à expansão da rede escolar, tal como o PEE 2020-2029 aponta ao afirmar que houve “melhoria na aprendizagem de jovens e adultos com um aproveitamento de cerca de 67%, na disciplina de literacia e 70% na de numeracia” (educação de adultos) e ao nível da infraestrutura, registou-se “[...] aumento do número de escolas em 89%, entre 2008 e 2017, % para o ESG1 (de 285 para 539) e ultrapassou o triplo para o ESG2 (de 76 para 262)” (MINED, 2020, p. 13), mas também evidenciou recuos, principalmente quando a análise é feita na perspectiva de proficiência em leitura e escrita.

De acordo com o resultado da última Avaliação Nacional de Aprendizagem, realizado em 2016, pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), houve um declínio em 1,4% em relação à avaliação das competências básicas de leitura e escrita realizada em 2013 que se situava em 6,3% (MINED, 2020). Apesar da inconsistência relativa à tendência de aumento da qualidade de ensino, por um lado, e por outro, em relação ao fraco investimento no sector (relativo à infraestrutura, recursos humanos, tecnologia, etc.), há que notar, em geral, relativo progresso, considerando a situação socioeconômica do país.

À luz do quadro de ação de Dakar, sobre *Educação Para Todos* (EPT⁷) UNESCO (2001), dois dos principais objetivos definidos estiveram alinhados com os desafios do Sector de Educação em Moçambique, relacionados com a melhoria da qualidade de educação, com destaque para os seguintes aspectos:

- Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas por meio de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de habilidades para a vida;
- Melhorar a qualidade da educação sob todos os aspectos e garantir sua excelência, de forma que todos consigam resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, especialmente em alfabetização, operações com números e habilidades de vida essenciais. (UNESCO, 2001, p. 9).

Os compromissos nacionais e internacionais assumidos pelo Governo de Moçambique em colocar a educação no topo das prioridades da sua agenda de governação, colocaram o país a desenvolver diversos programas com enfoque na melhoria da expansão e acesso das crianças à educação, ao mesmo tempo que empreende esforços para aumentar a qualidade de ensino. O *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos* informa que não foram alcançados, na globalidade, um dos objetivos de EPT “melhorar até 2015 os níveis de alfabetização de adultos em 50%” UNESCO (2015). Igualmente, o relatório reporta que o país não conseguiu garantir acesso equitativo à educação básica e continuada para os alunos. Por outro lado, tal como Benin, Camboja, Etiópia, Guiné, Mali, Nepal e Serra Leoa, Moçambique aumentou o número de pessoas que terminaram a educação primária, com uma taxa de frequência na educação primária em mais de 20% (UNESCO, 2015). Entretanto, há ainda um longo caminho a percorrer quanto aos problemas estruturais de acessibilidade, qualidade e relevância.

⁷ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT) é um documento ratificado por diversas nações, onde assumem o compromisso de proporcionar à todas as pessoas acesso aos conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. A declaração visa satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. A Declaração que foi assinada deliberada em Dakar, capital do Senegal, previa atingir essas e outras metas até o ano de 2015.

Dados mais atuais resultantes do Censo Populacional em Moçambique dão conta que 38,6% das crianças com idade escolar, dos 6 aos 17 anos de idade, estão fora da escola. Este cenário agrava-se nas crianças dos 6 anos, com 73% e 65,6% nas crianças com 7 anos de idade (INE, 2019). Importa realçar que a rede escolar do ensino secundário público, em 2019, situou-se em 895 escolas (com um incremento de 18,2% dos últimos 3 anos). O ESG1 comporta 586, o restante é correspondente ao ESG2. Relativamente ao número de alunos no Ensino Geral (público), de um total de 7.943.963 alunos matriculados em 2019, o ESG1 comporta 9,8% e o ESG2, 4,0% (MINED, 2019a).

O número de pessoas analfabetas com 15 anos e mais de idade, ou seja, que não sabe ler e escrever, continua elevado, 39%, (INE, 2019), apesar de se notar, com satisfação, um decréscimo notável em 11,4%, comparativamente os últimos 10 anos. Um outro dado que descreve a atual imagem da educação em Moçambique tem que ver com o elevado índice de analfabetismo na zona rural, que se situa em torno dos 50,7%, contra 18,8% da parte urbana (INE, 2019). A zona rural com 66,6% da população moçambicana é onde carece maior investimento na infraestrutura, estratégias de acesso e permanência do aluno na escola durante toda a escolaridade.

A *Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique*, documento publicado pela UNESCO em 2019 perspectiva uma série de políticas e estratégias do setor da educação até ao ano 2030. O documento aponta para “[...] a inclusão do conhecimento local no currículo moçambicano como uma ferramenta interessante para melhorar o envolvimento dos pais na escola. Um espaço de diálogo argumentativo entre o conhecimento local e moderno é institucionalizado.” (UNESCO, 2019, p. 175). A propósito, Castiano e Mkabela (2014) referem que o currículo local não é apenas um espaço para a integração de ambos os tipos de conhecimento, valores e práticas, mas potencialmente é um espaço de negociação, avaliação e validação de ambos. O documento referente à *Revisão de Políticas Educacionais - Moçambique* recomenda:

- A questão das relações professor - pais precisa de ser incluída na formação em serviço dos professores, trazendo aos professores algumas ferramentas práticas para uma melhor comunicação com os pais.
- A escola e os professores devem aprofundar o conhecimento da ecologia sociocultural e antropológica das comunidades onde estão inseridas, contribuindo assim para reduzir a distância cultural entre os pais dos alunos e a escola. (UNESCO, 2019, p. 175).

Para alavancar os processos de ensino e aprendizagem, Burchfield et al. (2017) sugeriu quatro fatores fundamentais, que muito provavelmente contribuirão para bons resultados da aprendizagem:

- A disponibilidade de livros, revistas ou outros materiais de leitura na aprendizagem do apoio domiciliar. Os materiais de leitura são muitas vezes limitados entre as famílias pobres, tornando a sua oferta nas escolas particularmente importante.
- O aluno e a presença do professor são o segundo factor importante. Um impedimento para programar o aumento em escala é o alto absentismo de alunos e professores. As visitas em salas de aula revelaram taxas de absentismo de estudantes de 52% nas escolas de tratamento completo.
- O terceiro factor é a supervisão e a formação. Como muitos dos novos distritos onde o aumento de escala ocorrerá são grandes e geograficamente dispersos, a supervisão será mais desafiadora, e a formação de contrapartes locais continuará a ser fundamental.
- A linguagem da instrução é o quarto factor. A incapacidade de entender a linguagem da instrução é um impedimento para ampliar o programa. Previa-se que a partir de 2017, todas as crianças do ensino básico só fossem ensinadas numa das 16 línguas de Moçambique, para além de receberem educação em português mais tarde. (BURCHFIELD et al., 2017).

Este panorama impõe soluções efetivas e inovadoras. Isso significa não somente disponibilizar espaço (sala de aula) de aprendizagem, mas também e sobretudo, promover ações didáticas-pedagógicas que mobilizem o aluno a aprender ativamente e, sobretudo, que ele se sinta comprometido com a aprendizagem.

2.2 Tensões contemporâneas: língua oficial vs línguas nacionais “bantu”

Como temos vindo a narrar, o contexto histórico do estabelecimento e institucionalização da língua portuguesa em Moçambique passou por diversas fases tal como Firmino (1998, p. 252), afirma: “[...] o português chegou em Moçambique como uma língua colonial e foi usado por muitos anos como meio oficial de comunicação em contextos coloniais burocráticos e institucionais”. Este processo demandou(da) conflitos, sob ponto de vista político-ideológico e étnico-linguístico.

Muito antes da chegada ao território que hoje é chamado por Moçambique, a língua estrangeira (língua portuguesa), coexistiam diversas línguas do grupo bantu. De acordo com Werner (1919 citado por Ngunga, 2014), *línguas bantu* correspondem ao grupo benue-congolês da família linguística nígero-congolesa, falada na região Centro-Sul de África (sul do equador) com um agrupamento de 600 línguas. Segundo Bleek, nos seus estudos a partir do método comparativo-diacrónico, constatou haver relações genéticas e morfológicas entre diversas

línguas da África subsaariana (ALMEIDA, 2012, citado por NGUNGA, 2014). Etimologicamente, Paula e Duarte (2016) referem que:

[...] o termo bantu, que designa os povos e as línguas, pode ser traduzido como “gente”, “pessoas”, “humanos” e tem sua origem na raiz lexical “ntu”, com o prefixo da classe nominal 2 “ba”, os quais são bastante recorrentes nas línguas da família bantu. Esse termo designativo foi inicialmente proposto por William Bleek (1862) e vem sendo, desde então, utilizado para se referir às línguas que pertencem à família linguística bantu. (PAULA; DUARTE, 2016, p. 347).

Em Moçambique, segundo Ngunga (2012), as línguas bantu constituem o principal substrato linguístico do país. O contato entre o português e as diversas línguas bantu faladas em Moçambique representa um sinal claro de “crispações” entre as línguas, algumas vezes rejeições e outras de convívio pacífico.

Se por um lado, até a proclamação das independências das colônias portuguesas, o estatuto do português nos PALOP’s era o de língua de colonização e de dominação. “As marcas com que se construiu esse estatuto de dominância, de legitimidade, de prestígio - e ao mesmo tempo de opressão - constroem lugares na memória linguística na população” (PONSO, 2016, p. 74); por outro, segundo Timbane (2012):

[...] as zonas urbanas na maioria dos casos são um espaço de “mistura linguística” no qual as pessoas se socorrem do português para resolver embaraços linguísticos. O português apesar de ser uma língua minoritária, une os moçambicanos em todo país. Seria difícil, por exemplo, que um falante de *xichangana* (sul do país) pudesse se comunicar com um falante de *emakhuwa*, no norte do país porque essas línguas não são inelegíveis. (TIMBANE, 2012, p. 40).

Consideramos que o problema da língua portuguesa em Moçambique não se resume à questão de importância ou a possibilidade de rivalidade étnica em busca de hegemonia; é também um empecilho didático-linguístico, por quanto impacta no processo de ensino e aprendizagem. As questões de transferências de estruturas morfossintáticas, questões prosódicas, fonéticas e semânticas atravessam o cotidiano do português. Segundo Timbane, (2013, p. 107), “[...] o aluno transfere construções gramaticais da sua língua materna para português, e a frase se torna agramatical. Tem problemas de coordenação por que a LM do aluno não respeita as normas da LP”.

O fato é que, em Moçambique, para além das línguas de matriz asiática, nomeadamente, *gujarate*, *memane*, *hindu*, *urdo* e o *árabe*, faladas em grosso modo por comunidades asiáticas radicadas na zona costeira de Moçambique, coabitam outras dezenas de línguas nacionais do grupo bantu, com estatuto de língua materna, distribuídas de forma díspar ao nível de falantes,

sendo as mais faladas, *emakhuwa* (26,1%), *xichangana* (8,6%), *cinyanja* (8,1%), *cisena* e *lomwé* (7,1%), *echu-wabu* (4,7%), *cindau* e *citswa* (3,7%), e as restantes línguas do grupo bantu de pequena expressão somam 11,8% dos falantes (INE, 2019).

A língua portuguesa, com 16,6% de falantes como língua materna (ocupa o segundo lugar das línguas maternas em Moçambique) (INE, 2019) é atualmente considerada “[...] língua moçambicana de origem europeia porque ela já satisfaz as necessidades comunicativas dos moçambicanos e já tem falantes nativos.” (TIMBANE, 2014, p. 295). Um dado importante a considerar é apresentado por Lemos (2015, p. 332) ao referir que, “[...] nas zonas rurais, o português é língua segunda e ainda assim para uma pequena minoria. Em certas zonas rurais, o português é língua estrangeira, principalmente nas regiões fronteiriças com o Malawi, o Zimbabwé, a Tanzania, a África do Sul e a Suazilândia”. Este ecossistema linguístico tem implicações diretas no processo de ensino e aprendizagem em contexto escolar, tanto no meio rural como no urbano.

No seio escolar, o conhecimento da língua portuguesa é fundamental para garantir o sucesso escolar, pois é a partir da língua portuguesa que decorre todo o processo comunicativo nas restantes disciplinas curriculares, em todas as escolas públicas e privadas. Para Gonçalves e Diniz (2004, p. 2) “[...] se os alunos não dominarem esta língua [portuguesa], a compreensão dos conteúdos destas disciplinas fica seriamente posta em causa, impedindo o seu sucesso na vida escolar”.

A disciplina de língua portuguesa faz parte do plano curricular e “[...] é disciplina obrigatória em todos os níveis e sempre é reprovado o aluno que não atinge 10 ou mais pontos já que a escala de avaliação é de 0 a 20.” (TIMBANE, 2014, p. 300). Isso equivale dizer: não saber ler, escrever ou compreender enunciados (orais ou escritos) em português, significa estar infalivelmente condenado ao fracasso escolar, salvo em algumas escolas do ensino fundamental, ao longo do país, que estão a implementar o projeto piloto de *ensino bilíngue*.

Desde os anos 2000, há um esforço movido pelo setor da educação, em parceria com algumas instituições de ensino superior (IES) em Moçambicanas, de implantar em toda a extensão nacional um currículo de *ensino bilíngue*, abarcando algumas das principais línguas moçambicanas em diálogo com a língua portuguesa. O projeto *Ensino Bilingue em Moçambique*, lançado em 2004, é um modelo de ensino baseado no idioma português em interação com línguas moçambicanas particularmente para crianças de zonas rurais que não têm o português como língua materna (PONSO, 2016). De acordo com Conceição (2018), este modelo de ensino dá:

[...] ênfase à língua portuguesa como foco principal de ensino e comunicação, principalmente no decorrer do avanço das classes, quando, por exemplo, na 7ª classe, 80% das atividades de leitura, escrita e oralidade são ministradas em Português e as línguas maternas africanas correspondem aos 20% restante sendo uma disciplina ou um recurso quando a disciplina é nova. (CONCEIÇÃO, 2018, p. 93-94).

Um dos principais desafios da (recente publicada) *Estratégia de Expansão do Ensino Bilíngue, 2020-2029* aponta para a necessidade de “[...] melhorar o desempenho dos alunos do ensino bilíngue, sobretudo a partir da fase de transição da L1 para L2 como meio de ensino, isto é, fazer com que estes alunos aprendam a falar, ler e escrever na língua portuguesa.” (MINED, 2019a, p. 7).

É diante desse quadro sociolinguístico que nos propusemos a potencializar os processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa com enfoque nas dinâmicas comunicacionais transmídia, uma estratégia que prioriza mobilização e engajamento nos processos letivos. Ainda que a abordagem que fazemos neste estudo não toma o fator linguístico como objeto de estudo, consideramos relevante destaca-lo, porquanto ele poder possibilitar interferências linguísticas, mas também entendemos que pode funcionar como um elemento que amplia o universo narrativo.

2.3 Ensino-aprendizagem e práticas de leitura e escrita em sala de aula

A prática da leitura e da escrita são fontes intrínsecas que privilegiam a emancipação e transformação da sociedade, no geral e do aluno, em particular. Para Freire (2003), os seres humanos se apropriam do conhecimento para constituir uma consciência crítica que oportuniza a identificação do contexto em que está inserido e a transformação dessa realidade. Uma sociedade letrada exige, cada vez mais, aos seus concidadãos, conhecimento e abnegação no mundo do trabalho, a vida familiar e social, as práticas educativas que resultem na construção de uma consciência crítica e transformadora. É, por constar disso que Freire (2003) afirmou que pela leitura pode haver uma emancipação dos homens, isto é, um salto da condição de mero espectador do mundo, onde a submissão é uma característica, para agente ativo e transformador.

Compreender e fazer uso da linguagem escrita é um recurso imprescindível para a aquisição do conhecimento formal. Este exercício contribui para enriquecer o vocabulário, aprimorar a comunicação e troca de experiências, (re)construção de conhecimento, partilha de informação e entretenimento.

Ensinar a ler é uma tarefa da escola, pois esta “[...] é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filológicos, mas também fonéticos” (CAGLIARI, 2002, p. 149). Neste contexto, é nosso entender que a sala de aula é, por excelência, um espaço privilegiado para aprimorar a leitura e a escrita, tomando em consideração as técnicas e métodos formais e sistematizados que a escola oferece. Em princípio, essa sistematização deveria suprir todas as necessidades dos professores, e garantir a apropriação do código linguístico escrito e oral por parte do aluno. No entanto, nem sempre esses objetivos são atingidos. A propósito, Miguel Buendía, no estudo que faz sobre *Desafios de Educação em Moçambique*, refere que:

[...] o ensino da leitura e da escrita é um dos maiores desafios que o sistema educativo e a sociedade moçambicana enfrentam, uma vez que o alcance de outras competências que habilitem, tanto os adultos como as crianças, a ser cidadãos com reais possibilidades de aceder ao conhecimento, continuar aprendendo ao longo da sua vida e participar activa e conscientemente na sociedade, depende da aprendizagem efectiva da escrita e leitura, (BUENDÍA, 2010, p. 267).

Isso significa que há dificuldades de compreensão e interpretação de textos, no caso, em língua portuguesa, mas também na comunicação dos pensamentos, posições, saberes e desejos.

O cenário descrito indica um deficitário desenvolvimento de práticas de leitura e escrita por parte do aluno e, igualmente, os professores desenvolvem poucas estratégias para contornar essa situação. Júlia (2001, p. 14) afirma que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, como tradicionalmente foi concebida, mas sim, e talvez primordialmente, um lugar de “[...] inculcação de comportamentos e de hábitos”, o que justifica o fato das práticas de leitura e escrita terem sido sedimentadas na história da educação. De acordo com Soares (2002):

[...] é obrigação da escola, dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária: a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição: a leitura de situações da vida real exige, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2002, p. 6).

Entendemos assim que à escola cabe, enquanto instituição representativa do sistema educacional, junto do professor, agente articulador e promotor dessas práticas organizadas e planejadas de construção de conhecimento em sala de aula, a tarefa de buscar caminhos e soluções, promover ações e experienciar novas práticas capazes de tornar o aluno leitor e escritor competente. Segundo Rangel e Machado (2012):

A partir de um planejamento estruturado, segundo a diversidade de possibilidades linguísticas que a linguagem em suas múltiplas formas pode oferecer, e de atividades e estratégias capazes de abrir os caminhos para que cada forma de linguagem ganhe sentido para o aluno, o professor vai abrindo e criando espaços para que os processos linguísticos possam ser assimilados e compreendidos (RANGEL; MACHADO, 2012, p. 2).

As práticas de leitura e de escrita demandam ações estratégicas e organizacionais em sala de aula, mas mais do que isso, “[...] poder-se-ia dizer que também dependem de estímulo e motivação e que o hábito de ler e de escrever pode ser adquirido em qualquer época da vida do estudante.” (RANGEL; MACHADO, 2012, p. 2). Sobre motivação e a compreensão de leitura, Pellegrini, Santos e Sisto (2002) advertem que alunos com pouca motivação para a leitura podem apresentar problemas em relação à proficiência. Os autores referem ainda que a falta de motivação pode levar o aluno a evitar realizar atividades que envolvam o ato de ler, o que compromete a aquisição da fluência da leitura. Desta forma, entendemos que a fraca motivação dos alunos para a leitura (e escrita) é um caminho para a compreensão deficitária da leitura e, conseqüentemente, para a aprendizagem.

A apropriação da leitura, através de um constante exercitar, pode transformar a compreensão que o sujeito tem de si e do mundo que o cerca. Nisto, segundo os autores acima, é imprescindível inserir o educando no mundo da leitura, no constante desejo de decifrar e interpretar o sentido dos textos e dos contextos. A leitura mobiliza um projeto de vida movido pela curiosidade, pelo desejo de crescer. A pessoa se renova constantemente ampliando sua visão de mundo, compreendendo os meandros daquilo que ouve e vê do sistema em que está inserido.

3. INTERFACE: EDUCAÇÃO – COMUNICAÇÃO

A relação entre comunicação e educação não é nova, nem tampouco óbvia. “As possibilidades de exploração e estudos das interfaces entre as duas grandes áreas do conhecimento são inesgotáveis. Educação e comunicação são necessidades exigidas em todos os campos em que prevalecem as relações humanas e técnicas.” (KENSKI, 2008, p. 648). Se, por um lado, a comunicação se consolida pela necessidade expressa de interlocução, de trocas comunicativas, por outro, a educação materializa-se pela comunicação. A propósito, Paulo Freire ressalta que educar é um ato de comunicar (FREIRE, 2009). Para o autor, o ato educativo não corresponde à mera transferência de conhecimentos, é sim uma possibilidade de diálogo, de interpelação, de alteridade entre os sujeitos interlocutores em busca de novos significados.

Soares (2011) retoma a reflexão sobre a associação entre educação e comunicação ao entrelaçar a ação educativa estritamente presa à ação comunicativa, e, também, por estar subjacente, no ato comunicativo, uma ação educativa. Vani Kenski defende que “[...] educação e comunicação são necessidades exigidas em todos os campos em que prevalecem as relações humanas e técnicas.” (KENSKI, 2008, p. 647). Elas constituem-se dialeticamente, portanto, não são mutuamente exclusivas ou excludentes, na medida em que, a comunicação sendo uma necessidade humana de compartilhar ideias, experiências e conhecimentos (utilizando ou não subterfúgios tecnológicos) corresponde em si, uma prática educativa. Da mesma forma que a educação se serve da comunicação como parte de sua estratégia de interação. Há aqui trocas de valores, crenças e significados, porquanto ambas as interfaces caminham, lado-a-lado, para o conhecimento, o saber. Kenski (2008) refere ainda que,

[...] a relação biunívoca em que se entrelaçam educação e comunicação engloba os mais diferenciados assuntos, concepções e linhas teóricas, práticas, sujeitos, tempos e processos formais e não-formais conscientes e determinados, ou nem tanto assim. Envolve também manifestações humanas expressivas – mediadas ou não – em um sentido de transformação e continuidade das relações interpessoais (KENSKI, 2008, p. 649).

Esta correspondência suscita que a prática educativa, formal ou sistemática, não seja mero ato de transmissão de informação ou de extensão sistemática de um saber que acontece em sala de aula, mas um ato resultante de ações sociais e culturais de natureza comunicacional. O autor refere ainda que:

[...] as temáticas referentes à educação e comunicação transcendem os espaços das escolas. Não se esgotam na análise dos produtos oferecidos pelas mídias. Como uma

nova área distinta do conhecimento (“educação e comunicação”), para a qual convergem pressupostos, teorias, concepções e reflexões sobre suas múltiplas relações, seus estudos vão além da *educação escolarizada e da comunicação midiática*. [...] Abrange a autonomia para a produção e a realização de conteúdos midiáticos contextualizados, as próprias inovações, as interconexões possíveis entre processos e produtos comunicacionais; as montagens e edições como aprendizagens e descobertas, refletindo o sentido de aprender, os desejos de ir além e ultrapassar as fronteiras de si em múltiplas dimensões pessoais e sociais. (KENSKI, 2008, p. 649).

Ainda que estes dois campos do saber caminhem lado a lado, como dissemos, é uma tarefa complexa compatibilizá-los, tomando em consideração as amplas e inesgotáveis possibilidades de interconexões e extensões. O estudo das práticas educacionais escolarizadas, em diálogo com os processos comunicacionais, remete-nos para um conceito muito estudado nas últimas cinco décadas no campo da comunicação: a *educomunicação*. A introdução da educomunicação nesta nossa reflexão foi um dos recursos para fazer aproximações, com vista a compreender a interação entre as interfaces: práticas educativas e dinâmicas comunicacionais.

Antes de, efetivamente, abordarmos sobre a educação transmídia, faz-se necessário mencionar desdobramentos teóricos-práticos relacionados à utilização dos recursos midiáticos no campo da educação, e vice-versa. Neste sentido, fazemos breves contextualizações histórico-metodológicas sobre educação-comunicação.

3.1 Educomunicação

Na segunda metade do século passado, pedagogos, pesquisadores e profissionais da área da comunicação deram início a estudos e práticas educativas com suporte em dinâmicas e recursos da comunicação (MACHADO, 2008). Como resultado dessa conciliação, emerge, na tradição latino-americana, na Europa e nos Estados Unidos, na década 60 do século passado, com maior afirmação na década seguinte, uma elite intelectual disposta a contribuir, com seu conhecimento e comprometimento político em prol de um fenômeno que rumava, cada vez mais, para a aglutinação da educação com a comunicação. Este movimento foi designado *educomunicação*.

O termo “educomunicação”, neologismo resultante do processo irregular de formação de palavras (amálgama), pela adjunção de parte da palavra “educação” *edu-* e a palavra *comunicação*, é entendido, a partir da possibilidade utilizar o ecossistema comunicacional, a mídia em geral, como elemento favorável à educação. Sobre o conceito de educomunicação, Gómez (2014) entende educomunicação como:

[...] fenômeno de ensino-aprendizagem sob as circunstâncias que matizam a vida contemporânea em suas pluralidades de dispositivos técnicos, estímulos à visualidade, desafios suscitados pelos circuitos digitais, instigações provocadas pelas estratégias de produção, circulação e distribuição da informação e do conhecimento. Tal vertente reflexiva, ocupada em trazer para o interior dos processos comunicacionais um campo importante como o da educação, entendendo-a enquanto lócus de trocas e diálogos marcados pelas dinâmicas sociotécnicas, tecnoculturais, registra a permanência do já referido núcleo das múltiplas mediações. (GÓMEZ, 2014, p. 23).

Ainda que esta abordagem coloque a educomunicação como uma noção bastante abrangente, há que a compreender como um campo de ação com lógica e dinâmicas próprias. A propósito, Soares (2018) refere que o termo educomunicação é aplicado, particularmente:

[...] às relações de comunicação em espaços educativos, buscando a implementação de uma gestão democrática dos recursos da comunicação, com a participação de professores, estudantes e membros de comunidade educativa. Para tanto, faz-se útil e necessário o domínio de metodologias de análise comunicação e de produção midiática (SOARES, 2018, p. 12).

Citelli et al, (2014) ao refletir sobre educomunicação, ultrapassa as barreiras infraestruturais da escola, transpondo esta plataforma para o espaço social ao referir que educomunicação deve ser vista “[...] como um campo de reflexão e intervenção social decorrente dos novos modos de organizar, distribuir e receber o conhecimento e a informação” (CITELLI et al, 2014, p. 70, citado por COSTA, 2015, p. 100). Segundo Gambarato; Alzamora e Tárzia (2020, p. 136, tradução nossa⁸), “[...] a educomunicação está interessada na relação dialógica entre a mídia e seu impacto no ambiente educacional e seus principais atores - alunos, professores e pais”.

O termo *educomunicação* resulta da combinação da interface educação-comunicação, dois campos com dinâmicas e metodologias próprias, daí que sua ação estratégica impacta sobremaneira na sociedade. A aprendizagem educocomunicativa dá-se “a partir de uma práxis social que reconhece a dialogicidade como paradigma essencial, mobilizando o sujeito a examinar seu processo de engajamento social, num trabalho de reflexão permanente” (SOARES, 2019, p. 25).

Na América Latina, uma das regiões cujas práticas educocomunicativas ganharam notoriedade, inicialmente as ações estavam direcionadas para o fortalecimento da cidadania, por conta das mudanças sociais dos anos 60 e 70. Numa primeira fase, a educomunicação significou uma forma de manifestação pela dominação cultural dos Estados Unidos sobre os

⁸ “Educommunication is interested in the dialogic relationship between media and its impact on the educational environment and its main actors— students, teachers, and parentes”. (GAMBARATO; ALZAMORA; TÁRCIA, 2020, p. 136).

países periféricos e, concomitantemente, como possibilidade de viabilizar a participação e emancipação social (SOARES, 2018). Por outro lado, no mesmo período, muitas das práticas educacionais estiveram voltadas para a preservação do meio ambiente (MACHADO, 2008).

As rádios comunitárias, as transmissões de videocassete e outras manifestações midiáticas, tais como a música, o teatro e o desenho, tornaram-se novas formas de mobilização social aplicadas à educação, em defesa do meio ambiente. Neste contexto, as práticas comunicacionais passaram a orientar-se pelos propósitos educacionais, subvertendo a lógica até então vigente, orientada para a indústria cultural. As intervenções, no ramo da educação por parte do filósofo e pedagogo brasileiro, Paulo Freire e do comunicador argentino-uruguaio, Mario Kaplún, foram determinantes nos estudos e práticas voltadas para uma educação de cunho libertador para as camadas populares e para a formação de receptores mais críticos e participativos (LIMA, 2009).

Paulo Freire, baseado na sua proposta metódica fundada na *comunicação dialógica*⁹ notabilizou-se, não somente no Brasil, mas em toda a América Latina, através da sua proposta fundamentada nos mecanismos de interação aluno-professor no âmbito da ação educativa. Seu projeto sempre esteve ligado à educação e a comunicação orientado para *leitura crítica dos meios*¹⁰. Com esta concepção, Paulo Freire advogou que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra (...). Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2009, p. 9).

Na América Latina, os estudos ligados à interface educação-comunicação inicialmente tomaram caminhos paralelos, porém com o tempo, algumas reflexões em torno destas temáticas confluíram. Para Soares (2011, p. 908) “[...] a história da educação e comunicação desde os

⁹ Para Paulo Freire, o indivíduo é parte da sociedade e, como tal, é resultado da interação social. Logo, não se pode transformar o indivíduo desassociando-o das estruturas sociais. Para isso, Freire propõe a noção de *comunicação dialógica*, relacional e transformadora como “[...] referência normativa revitalizada, criativa e desafiadora para todos aqueles que acreditavam na prevalência de um modelo social comunicativo humano e libertador”. (LIMA, 2001, p. 69, citado por SARTORI, 2005, p. 12). “A dialogicidade como essência da educação libertadora apresenta algumas características importantes: a colaboração (a ação dialógica só se realiza entre sujeitos), união (fundamental para a consciência de classe ou de grupo), organização (momento da aprendizagem em que se busca transformar) e síntese cultural (instrumento de superação da cultura)” (SARTORI, 2005, p. 10).

¹⁰ A propósito, Soares (2013) afirma que na América Latina, a denominada “leitura crítica dos meios” difundiu-se em decorrência da contribuição pedagógica de Paulo Freire à raiz da teoria da dependência, como parte da estratégia de grupos de educadores interessados em promover a consciência crítica das audiências frente ao que, na época, se denominava como invasão cultural dos produtos do Hemisfério Norte. Neste sentido, os programas de educação para a recepção desenvolveram-se fundamentalmente à margem dos sistemas educativos, originando-se nos bairros, nos subúrbios e nas comunidades camponesas, sob os auspícios de instituições voltadas para a educação e a cultura popular. (SOARES, 2013, p. 180).

anos 1960 até o final da década de 1990, apresentavam-se como ciências, que compartilhavam de territórios comuns, apenas em determinadas situações, principalmente educativas”. Neste percurso foram estabelecidas bases para afirmação da *educomunicação* como um campo científico resultado da inter-relação entre a educação e a comunicação (Soares, 2011).

Na Argentina, o argentino-uruguaio Mario Kaplún iniciou nos anos 70 sua abordagem baseada na *comunicação educativa e transformadora*¹¹, que pugnou pela necessidade de promover a *participação, integração e mobilização* social. Kaplún desenvolveu igualmente o *método cassete-fórum*, “[...] sistema de comunicação para a promoção da comunidade e educação de adultos, colocado ao serviço de organizações populares - rurais e urbanas - centros cooperativos, centros de educação popular, etc.” (KAPLUN, 1984, p. 9, citado por LIMA, 2009, p. 20, tradução nossa¹²). Ao exercício que se provou ser mobilizador e possibilitar interação e aprendizagem das pessoas por meio das tecnologias de comunicação, Kaplún chamou de *educomunicação*.

Nos finais dos anos 70, surge na América Latina, com Carlos Rodrigues Brandão e Michel Thiollent, uma nova abordagem na relação com as práticas educacionais, caracterizada pelo planejamento participativo, fruto do redimensionamento da perspectiva investigativa (SOARES, 2013). Nas duas décadas seguintes, 80 e 90, houve uma forte influência da UNESCO sobre a conexão entre a comunicação e a educação no âmbito das políticas públicas (SOARES, 2016). Particularmente, na década de 80, o debate sobre *educomunicação* passou a constar na pauta das políticas governamentais do México e Brasil, sobretudo com a intervenção da UNESCO, com a criação do Observatório Latino-americano e Caribenho de Alfabetização Midiática e Informacional (OLCAMI), (COSTA, 2017).

Mais tarde, no final dos anos 90, Jesús Martín-Barbero e Néstor Canclini realizam assimilações entre os estudos culturais e as práticas de educação para os meios, dando sustentação teórica ao conceito de *educomunicação*, (SOARES, 2013). Os autores contribuíram fundamentalmente com a ideia de que a *Educomunicação* não pode ser vista puramente como um processo formativo, na perspectiva profissionalizante, mas sim, como uma possibilidade de transformação, portanto, uma educação voltada para a realidade social, a partir do trabalho com

¹¹ Para Mario Kaplún, os meios de comunicação devem ser concebidos como instrumentos para fortalecer a educação popular, como alimentadores do processo educativo para a transformação das pessoas e das comunidades. A preocupação não era com os conteúdos ou os efeitos no comportamento, mas sim a interação dialética entre as pessoas e sua realidade, com o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e de sua consciência social (COELHO, 2009).

¹² “Sistema de comunicación para la promoción comunitaria y la educación de adulto, puesto al servicio de organizaciones populares – rurales y urbanas – centrales cooperativas, centros de educación popular etc.” (KAPLUN, 1984: 9, citado por LIMA, 2009, p. 20).

os meios, visando compreender suas lógicas produtivas e atuando na produção de seus conteúdos (GOMES, 2013).

No Brasil, a realização da pesquisa sobre *Perfil do Educomunicador*, nos anos 1997 e 1998, coordenada pelo professor Ismar de Oliveira Soares, na Universidade de São Paulo, tinha o como objetivo, promover a integração entre aluno e escola, bem como um ensino público de qualidade, assim como a democratização da educação e da cidadania comunicativa. Essa perspectiva foi determinante para a adoção da *educomunicação* como uma nova área do conhecimento (SOARES, 2019). Vale, aqui, destacar o papel crucial do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), na introdução e progresso dos estudos na área de Educomunicação no Brasil (JUNIOR, 2007), por exemplo, com o início das discussões visando instituir uma área de trabalho voltada ao entendimento dos vínculos comunicativo-educativos, sobretudo no quadro histórico de luta pela retomada das liberdades democráticas no Brasil (CITELLI; SOARES; LOPES, 2019); com projeto levado às escolas públicas da prefeitura, dando início ao primeiro ciclo de Educomunicação da Rede (SOARES; VIANA; XAVIER, 2016); formação de profissionais-educadores com ferramentas educacionais (MOREIRA; MATTOS, 2019); e, sobretudo, com os estudo virados a agregação da estrutura conceitual da *Educomunicação*, interface Comunicação/Educação, entre os anos 1997 a 1999 (SOARES; VIANA; XAVIER, 2017).

A partir dos anos 2000, a discussão no âmbito da interface educação-comunicação tomou rumo da autonomização da prática social de educação para a comunicação (COSTA, 2015), oferecendo espaço para a negociação de sentidos, domínio da linguagem, participação de todos (de forma democrática) e acesso aos meios midiáticos. A propósito, Ismar Soares afirmou que “[...] o estudo das condições da recepção e o conhecimento dos vários planos ideológicos que conviviam em um único receptor garantiriam o entendimento da decodificação e da ressemantização que produziam” (SOARES, 2013, p. 180). No geral, na América Latina, a ação dos intelectuais da época sobre a educação e a comunicação pretendia, entre outras coisas, fiscalizar o comportamento da mídia; educar para prevenção em relação aos vícios da mídia; e usar a mídia como alternativa à aprendizagem.

Nos Estados Unidos, três fases marcam a evolução dos estudos voltados para educomunicação: (i) a fase *defensiva*, de caráter psicomoral ou *deficit model*, dá-se nos anos 1970 e caracteriza-se pela adoção de um modelo de proteção dos receptores contra os efeitos nefastos dos meios, nomeadamente em relação ao bloqueio que a televisão impunha sobre as habilidades de leitura e a influência aos telespectadores em relação à comportamentos agressivos; (ii) a *fase de embotamento e de desautorização dos programas na área*, nos anos

1980, em oposição a primeira fase, adotou-se modelo de aquisição de habilidades (*acquisition model*) que privilegiou a potencialização de ações pedagógicas com objetivo de mobilizar os alunos a manuseio dos meios fortalecendo assim as habilidades na área da comunicação e da expressão; e (iii) a última fase, a partir dos anos 1990, designada *retomada*, de caráter socioconstrutivista ou *acquisition model*, onde os educadores e educandos ultrapassaram a barreira da “leitura crítica da mídia” e passaram a considerar a comunicação entre os sujeitos sociais, com temas ligados ao multiculturalismo, por exemplo (SOARES, 2013).

Na Europa, observam-se vários movimentos em torno das práticas educativas e comunicativas. Nesta nossa reflexão trazemos em evidência quatro países europeus que consideramos serem notáveis dentro dos estudos da educomunicação. Zanchetta Jr (2009) e Soares (2013) apontam algumas das contribuições, começando com a Inglaterra, que se destaca com três movimentos: o primeiro, responsável pela análise sistemática do cinema, através “[...] do projeto de análise de filmes, patrocinado a partir dos anos 1930 pela British Film Institute (BFI)” (SOARES, 2013, p. 173). Esta prática possibilitou mobilizar a educação voltada para conteúdos culturais passados na mídia. O autor Raymond Williams destacou-se nestes processos e, mais tarde, foi Stuart Hall.

A corrente denominada *estudos culturais*¹³ prioriza estudos sobre audiências (ação do receptor na construção de sentidos do que se veicula no processo comunicacional). De acordo com Soares (2013), no âmbito dessa corrente, Len Masterman pugnou pela educação para autonomia crítica, portanto, uma ideia de educação continuada, visando não apenas uma inteligência crítica, mas sobretudo uma autonomia crítica – para fora da sala de aula, para o futuro, para a vida. Esta perspectiva estava enraizada, metodologicamente, na filosofia de Paulo Freire, “[...] que valorizou o diálogo, a reflexão e a ação, entendidos de uma forma dialética¹⁴.” (SOARES, 2013, p. 174).

¹³ “Raymond Williams, especialmente a partir de seu livro *The long revolution* (1965), rompe com a tradição literária que coloca a cultura fora da sociedade, partindo da concepção de que ela é um processo sócio-histórico que cria e assimila sentidos. No espaço da cultura, situa-se a presença dos sistemas dos meios de comunicação e a consequente reflexão sobre o papel das audiências. Quem se ocupa deste último tema é seu discípulo Stuart Hall, que entende a audiência, simultaneamente, como receptora e como fonte da mensagem. A partir daí, fortaleceu-se o ponto de vista que reconhece um papel ativo para o receptor como construtor do sentido do que se veicula no processo comunicacional. Trata-se, na verdade, da passagem de uma teoria fundada no pensamento moral ou na perspectiva da produção técnica, centrada, ambas nos meios e em seus conteúdos, para uma reflexão articulada das relações de comunicação” (SOARES, 2013, p. 174).

¹⁴ “Em que ação e mundo, mundo e ação encontram-se intimamente solidários. Essa modalidade de pensamento ou de “consciência transitivo-crítica” somente pode ser atingida pelo “[...] trabalho formador, apoiado em condições históricas propícias” (FREIRE, 2003, p. 34), e por meio do diálogo entre os homens, componente essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, o qual envolve a “curiosidade epistemológica”, que é a curiosidade ingênua que se criticiza, sem, no entanto, deixar de ser curiosidade, pois não rompe com a curiosidade ingênua, mas sim a supera.” (SILVA, 2013, p. 6).

Na França, as ações associadas à educomunicação tiveram relevo nos projetos de produção de jornal escolar (SOBREIRO, 2006) e nos estudos e assessorias para a formação de docentes dedicados à prática da educação frente aos meios (SOARES, 2013). Na Espanha, de acordo com Soares (2013), a intervenção nos programas de graduação e de pós-graduação nas universidades, em especial Universidad Complutense, Universidad Nacional de Educación a Distância e Universidad Autónoma de Barcelona, foram determinantes para a formação de *profesores en medios* (professores na mídia). Na Suécia, a contribuição inicialmente foi feita pelos estudos voltados ao impacto negativo dos meios e depois estiveram orientados para o sujeito social ativo frente ao mundo da comunicação social (SOARES, 2013).

Já na África, escasseiam informações documentadas relativas à interface educação-comunicação. Das poucas referências, destacamos projetos desenvolvidos em Guiné-Bissau, Burquina Faso, Nigéria, África do Sul e Moçambique (COSTA, 2009, GOMES, 2010, REHDER, 2013, CARVALHO et al, 2016).

Em Guiné-Bissau, tal como em muitos outros países africanos, algumas iniciativas educacionais foram postas em prática, “[...] porém sua adoção ou existência como campo com essa terminologia ainda não é reconhecida e apoiada pelo governo, organizações internacionais e sociedade civil. A principal razão é o fato de esse campo ainda não merecer estudos no país utilizando a terminologia específica”, (REHDER, 2013, p. 75, tradução nossa¹⁵).

Foram assinaladas ações educativas em interação com a comunicação ao longo dos anos 70, particularmente com a presença do educador brasileiro Paulo Freire em Guiné-Bissau. Segundo Costa (2009), a presença de Paulo Freire naquele país africano enquadrou-se no âmbito das lutas pós-independência, cujo objetivo era construir uma nação igualitária. Neste seguimento, Freire prestou consultoria à recente fundada nação, através da Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos e, por essa via, entrou em contato com militantes envolvidos na transformação do mundo econômico, social, político e cultural da época. Em suas ações, Freire engajou-se na democratização da educação com sua metodologia de alfabetização. Seu legado é um livro chamado "Cartas para Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo ", escrito em 1977, (REHDER, 2013).

Apesar de toda a experiência de Freire, seu projeto fracassou devido a vários fatores, nomeadamente, déficit no suporte técnico, ausência de pessoal qualificado, carência de

¹⁵ “Its adoption or existence as a field with this terminology is not yet recognized and supported by the Government, International organizations and civil society. The main reason of this factor is because the field is not studied yet in the country with this specific terminology” (REHDER, 2013, p. 75).

materiais didáticos básicos como papel e lápis, falta de móveis apropriados como carteiras e quadro negro, insuficiência de livros escolar, falta de formação de professores e monitores, entre outros (REHDER, 2013). A propósito, Cá (2005) refere que,

[...] não era possível realizar um programa de alfabetização inspirado no método de Paulo Freire, em que os alfabetizados aprendessem a ler e escrever a partir do descobrimento e da compreensão crítica de sua realidade e das palavras geradoras a que estavam ligadas como povo, luta, trabalho, disciplina. Essa metodologia não deu os resultados previamente esperados. Ademais, a campanha tinha como língua o português, falado apenas por 10 a 12% da população. Era necessário, portanto, propor uma nova metodologia e testá-la na prática (CÁ, 2005, p. 199).

Face à conjuntura social e econômica de Guiné-Bissau, na época, marcada por dificuldades extremas, a metodologia Freiriana não produziu os resultados prometidos. De acordo com Gadotti (2010) citado por Rehder (2013), “[...] a principal falha não foi o método. O mesmo método de Paulo Freire, em outro contexto e outras condições, foi aplicado em São Tomé e Príncipe” (p. 76, tradução nossa¹⁶). Neste outro país, com cerca de cem mil habitantes, uma população maioritariamente residente nos centros urbanos e com melhores condições sociais e econômicas, os resultados foram excelentes. Importa realçar que, o projeto Freiriano, baseado em educação para a mídia, não foi designado, propriamente, por educomunicação. Porém, seu movimento em torno do processo comunicativo libertário, alicerçada na ideia de transformação social, sustentaram as estruturas teóricas e metodológicas da educomunicação.

Outro projeto que se destacou em África, particularmente em Guiné-Bissau, foi o da promoção dos Direitos Humanos utilizando estratégias educacionais. Rehder (2013) aponta para o Programa Conjunto da ONU sobre “Nutrição Infantil” adotado em 2011, cujas metodologias fundamentaram-se em dinâmicas educacionais. O programa formou jornalistas para trabalharem diretamente com a divulgação de mensagens sobre saúde e nutrição nas aldeias.

Em Burquina Faso, projetos ligados à educomunicação são apontados a partir da primeira década de 2000. A realização do Congresso Mundial da União Católica Internacional da Imprensa (UCIP), entre os dias 12 a 19 de setembro de 2010 é um exemplo disso. Segundo Gomes (2010), o Congresso da UCIP realizado em Ouagadougou, capital de Burquina Faso, promoveu palestra sobre o conceito e a prática da educomunicação, envolvendo duzentos jornalistas africanos. No mesmo encontro, foi promovida uma oficina, de 2 horas, envolvendo nove jovens jornalistas africanos, sendo seis burquinos, dois nigerianos e um senegalês. Como

¹⁶ “The main failure is not the method. The same method of Paulo Freire, in another context and other conditions, was applied in Sao Tome and Principe” (GADOTTI, 2010 citado por REHDER, 2013, p.76).

resultado desta oficina foi criada um *blogsport*¹⁷. Estas duas atividades contaram com a participação do jornalista Vicente de Paulo Pereira Lima¹⁸ e do Prof. Ismar de Oliveira Soares¹⁹. As instituições VIRACÃO²⁰, o NCE/USP e o NEINB foram as principais colaboradoras da realização dos programas (KIBARE, 2010).

Os eventos realizados no Congresso da UCIP geraram outras plataformas de promoção da educomunicação, com particular destaque, o projeto Viração Burkina, impulsionado por Guel Cyrille, formado em história e especialista em ciências da informação e da comunicação. Cyrille traduziu o estatuto da Viração Educomunicação, do Brasil, para o francês e criou um regulamento junto com um grupo de mais cinco jovens jornalistas e estudantes do ensino médio (GOMES, 2010).

Outro projeto relevante, originário de Burkina Faso, é o da Associação EducommunicAfrik, oficializada em 2012, fruto da articulação iniciada em 2010, na formação em educomunicação co-orgaizada pela Viração Educomunicação e pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), durante o Congresso da União Católica Internacional de Imprensa (UCIP), segundo (VIRACÃO, 2020?). A Associação EducommunicAfrik é composta por jovens que antes integravam a Agência Burkinabé²¹.

A associação investe no audiovisual como forma de sensibilizar a juventude para a necessidade de prevenção à “gravidez na adolescência”. O objetivo das produções dos jovens da EducommunicAfrik é subsidiar debates e cursos em escolas e centros de cultura do país. EducommunicAfrik é uma agremiação reconhecida no continente por sua incidência nos assuntos sociais e políticos. A par disso, a União Africana (UA)²² convidou a EducommunicAfrik para participar, de 10 a 11 de outubro, 2015, em Addis Abeba, capital da Etiópia, onde foram indigitados, junto de outros jovens representantes de países africanos, a elaborar o documento final da Estratégia de Participação Juvenil (YES) da Arquitetura de

¹⁷ Disponível [em linha]: <<http://www.ucipkibare.blogspot.com/>>.

¹⁸ Jornalista, empreendedor social e Editor da Revista “Viração”.

¹⁹ Ex-Presidente da Union Catholique Internationale de La Presse (UCIP), com sede em Genebra, Suíça e do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE)/Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

²⁰ *Viração* é uma organização sem fins lucrativos Educommunication, criada em março de 2003 que conta com o apoio institucional das organizações: UNICEF, UNESCO e ANDI (Agência de Notícias dos Direitos da Criança).

²¹ A Agência Burkinabé, principal entusiasta da Educomunicação no país africano, tem expandido o campo no país por meio de parcerias com ministérios e com a prefeitura da capital. Além disso, vem estabelecendo conexões com programas internacionais da UNESCO, como o Global Alliance for Partnership on Media and Information Literacy (GAPMIL) e a Global Alliance on Media and Gender (GAMAG). [Em linha] <https://viracao.org/en/associacao-africana-destaca-se-por-iniciativas-de-educom/>.

²² União Africana (UA), fundada em 2002, em substituição a Organização da Unidade Africana (OUA), criada em 1963, é uma organização internacional que promove a integração entre os países do continente africano nas mais variadas plataformas de desenvolvimento econômico, social, político cultural, promoção da democracia e direitos humanos.

Governança Africana (AGA), uma ação coordenada entre países do continente, (EDUCOMMUNICAFRIK, 2015).

Na África do Sul, ações em prol da educomunicação, destaca-se o projeto Rádio Kitoko. Segundo Prandini e Rubik (2019), o projeto Rádio Kitoko representou uma forma de participação histórico-cultural, político e social através da mídia-rádio para o desenvolvimento da África do Sul. O projeto pretendeu estabelecer uma ponte entre África do Sul e Brasil, destacando as conquistas e os desafios que passaram a fazer parte de um frutífero encontro entre educadores brasileiros e crianças refugiadas, na cidade de Johannesburgo.

Segundo Prandini e Rubik (2019), a estratégia escolhida para construir essa ponte foi a mídia rádio e o contemporâneo e iminente uso dos chamados *podcasts*²³. O diferencial, aqui, é que quem produz essa programação e coloca a “mão na massa” – mediadas pelas educadoras e pelo educador do projeto – são as crianças que fazem parte do projeto – intitulado por elas mesmas como – Rádio Kitoko. Os autores apontam ainda que há interesse da educadora em aplicar metodologias e epistemologias inovadoras em sala de aula, mesmo fora dos encontros da Rádio Kitoko. Ademais, é perceptível o reconhecimento da mídia rádio como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento do raciocínio crítico do grupo, (PRANDINI; RUBIK, 2019). Assim, o projeto contribui não só para a formação das crianças como também das educadoras.

Em Moçambique, tal como outros países africanos, há pouca informação em relação à pesquisa e divulgação de ações tituladas por *educomunicação*, todavia há práticas e indicações nesse sentido, tal como Carvalho, Gomes e Vieira (2016, p. 79) referem: “[...] tanto os alunos como os professores moçambicanos mostraram-se mais próximos da educomunicação”. Um dos projetos a destacar realizados no território moçambicano tem que ver com o projeto de pesquisa e extensão promovido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Brasil e o Curso de Jornalismo da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) - Moçambique. O projeto é resultado da cooperação internacional entre o Núcleo de Comunicação e Educação Popular da UFPR (NCEP) e o Núcleo de Educação e Comunicação Social (NECS) do Curso de Jornalismo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade Eduardo Mondlane. Pretendeu-se com este programa de cooperação desenvolver:

²³ “*Podcasts*: produções radiofônicas que costumam ser disponibilizadas virtualmente a fim de propagar informações e conhecimentos em torno de uma diversa gama de assuntos, entre eles, o universo educacional, por exemplo”, (PRANDINI; RUBIK, 2019, p. 147).

[...] um agir educomunicativo que dialoga com esses “sentidos culturais” construídos, em grande parte, pelos meios de comunicação. Produzir um movimento nos alunos para que trabalhem com ferramentas educomunicativas e fazê-los agir como sujeitos que dialogam com sujeitos que produzem um novo *vir a ser*. (CARVALHO; SCHARLAU; GOMES, 2016, p. 17).

Ainda em Moçambique, no âmbito do projeto de *transmedia education*, na qual esta pesquisa de doutorado se filia, projeto intitulado *Planejamento Comunicacional em Educação Transmídia para Escolas Públicas de Países de Língua Portuguesa*, foi realizado, entre 2018 e 2019, a partir da parceria entre a UFMG - Brasil e Escola Superior de Jornalismo - Moçambique, com o intuito de propor um planejamento transmídia para escolas públicas de Maputo, em 2018, e de Manica, em 2019. As atividades foram desenvolvidas na Escola Primária 25 de Junho, de Maputo, envolvendo alunos com idades compreendidas entre os 10 a 13 anos, com dificuldades de leitura e produção de textos em língua portuguesa. As ações transmídias foram norteadas a partir da história “O Guardião da Imaginação”, criada em parceria com o escritor brasileiro de literatura infantil, Leo Cunha. A proposta gerou expansões, nomeadamente, uma série de vídeos no *YouTube*, pequenos livros ilustrados, um jogo de tabuleiro, oficinas, um “cantinho” de leitura na referida escola. O projeto foi realizado sob coordenação dos professores Geane Alzamora (UFMG/Brasil), Lorena Tárzia (Uni-BH), Luciana Andrade (PUC Minas) e Eulálio Mabuie (ESJ/Moçambique) (TRANSMEDIA EDUCATION, 2019).

Em síntese, o respaldo histórico-contextual da interface educação-comunicação esteve intrinsecamente enraizado na comunicação popular. Inicialmente, sua configuração perpassou pela relação com o meio ambiente através da educação utilizando os recursos midiáticos. Mais tarde, este “casamento” foi visto como fiscalizador e mediador dos infortúnios causados pela mídia. O objetivo era educar, utilizando os meios de comunicação, no geral e, finalmente, este vínculo serviu de base para fortalecer e aprofundar os laços sociais a partir de dinâmicas educomunicativas. Em todos esses momentos, o conhecimento dos meios midiáticos ao serviço da educação tornou-se importante e crucial para compreender as transformações sociais resultantes da presença massiva dos meios de comunicação social no espaço escolar e social.

Conceitualmente, a educomunicação remete à democratização do conhecimento assente na lógica dialógica, criativa e participativa. Gambarato, Alzamora e Tárzia (2020) sintetizam a abordagem sobre a interface educação-comunicação, afirmando que:

[...] [a educomunicação] propõe um modelo baseado no diálogo e na comunicação horizontal e no reconhecimento de que o conhecimento é uma criação coletiva que surge de contextos culturais. Assim, esta perspectiva teórica pressupõe que a

tecnologia nunca é um fim em si mesma e propõe uma abordagem dialógica baseada na comunicação como ferramenta de expressão e não apenas de transmissão de conteúdos. (GAMBARATO; ALZAMORA; TÁRCIA, 2020, p. 137, tradução nossa²⁴).

Relativamente à participação, as autoras defendem que “[...] a educomunicação promove a cidadania em sua plenitude, fortalece os espaços de convivência, amplia o potencial comunicativo de indivíduos e grupos, educa pela comunicação e favorece o protagonismo comunicativo de crianças e jovens” (Idem, p. 137, tradução nossa²⁵). Isto significa que todas as pessoas envolvidas no fluxo comunicacional no espaço educativo são, em si, produtoras e consumidoras de informação. Sobre a operacionalização da educomunicação no ambiente escolar, as autoras consideram que a:

[...] educomunicação consiste em planejar e implementar práticas destinadas a criar e desenvolver sistemas abertos e criativos nos espaços educacionais, aumentando assim as possibilidades de expressão de todos os membros da comunidade educacional, (GAMBARATO; ALZAMORA; TÁRCIA, 2020, p. 137, tradução nossa²⁶).

Partimos desse olhar para contemplar as ações da nossa tese dentro da abordagem educação transmídia, pois tomamos a comunicação como uma forma de estabelecer diálogo com as práticas educativas, propiciando um ambiente participativo de aprendizagem, sobretudo em relação à leitura e à escrita. Paralelamente, promover engajamento e mobilização para as relações comunicacionais na escola, entre os alunos, professores, gestores escolares, bem como a comunidade escolar. Este pressuposto passa por combinar a educomunicação e dinâmicas transmídia.

3.2 Dinâmica comunicacionais transmídia

O termo *transmídia* (do inglês *transmedia*) resulta da adjunção do prefixo *trans-* e a palavra *mídia*, significando algo que atravessa ou transpõe uma única mídia, modificando a perspectiva de linguagem dominante em prol de determinado objetivo. O prefixo *trans-*, de

²⁴ “Proposes a model based on dialogue and horizontal communication along with the recognition that knowledge is a collective creation that arises from cultural contexts. Thus, this theoretical perspective assumes that technology is never an end in itself and proposes a dialogic approach based on communication as a tool for expression and not just for the transmission of content. (GAMBARATO; ALZAMORA; TÁRCIA, 2020, p. 137).

²⁵ “Educommunication promotes citizenship in its fullness, strengthens living spaces, expands the communicative potential of individuals and groups, educates through communication, and favors the communicative protagonism of children and youth.” (GAMBARATO; ALZAMORA; TÁRCIA, 2020, idem).

²⁶ “Educommunication is about planning and implementing practices designed to create and develop open and creative systems in educational spaces, thus increasing the possibilities of expression for all members of the educational community.” (GAMBARATO; ALZAMORA; TÁRCIA, 2020, idem).

origem etimológica latina, exprime a ideia de *além de, para além de*²⁷. No contexto da dinâmica comunicacional, Van Bauwel e Carpentier (2010), citados por Gambarato, Alzamora e Tárzia (2020) referem que:

[...] o prefixo *trans-* refere-se ao salto de códigos e tentativas de capturar uma série de conexões que se transfiguram em uma conexão específica entre o texto e os contextos sociais e históricos. (...) o prefixo oscila entre a continuidade e a descontinuidade, com maior ênfase no processo de mudança, na coexistência simultânea do que foi e do que foi transgredido e nas suas fusões fluidas (p. 7).

Contextualizando, o prefixo *trans-* quando associado à *mídia*, aponta para modos específicos de interação e linguagem em múltiplos contextos midiáticos, resultando em formatos transgressivos e originais (ALZAMORA; TÁRCIA, 2012). As autoras salientam que a perspectiva *transmídia* enfatiza o deslocamento de características tradicionalmente relacionadas a cada ambiente de mídia.

Transmídia deve ser entendida como adjetivo capaz de caracterizar e qualificar um substantivo, conforme Long (2007). É um termo relativamente recente, cujos registos iniciais apontam para Stuart Smith, compositor norte americano e autor da expressão *trans-media composition*, no episódio datado de 1976, aquando da composição da peça *Return and Recall*. Smith explica que a expressão *trans-media composition* refere-se:

[...] a composição de melodia, harmonia e ritmos diferentes para cada instrumento e para cada execução, como se fosse um compositor que complementaria a obra em coerente harmonia e sincronia com os outros instrumentos/compositores da peça. (...) Os sistemas composicionais *transmídia* transcendem a mídia performática. Esses sistemas podem ser executados por atores, dançarinos, músicos e mímicos. (SAUER, 2009).

Em 1991, Marsha Kinder, professora e pesquisadora da University of Southern California, cunhou a expressão *transmedia intertextuality* (traduzido em português: intertextualidade *transmídia*) para se referir às múltiplas formas midiáticas pelas quais seria possível usufruir os desenhos animados “Tartaruga Ninja”, grupo antropomórficos formado por quatro tartarugas mutantes. No ano 2000, a fundadora da empresa comunicação *transmídia* - Purple Moon, Brenda Laurel, publicou o artigo *Creating Core Content in a Post-Convergence World*, onde faz referência da inadiável necessidade de se “pensar em *transmídia*” (LAUREL, 2000), do inglês *think transmedia*, com base nos recursos existentes (em termos de tecnologia de informação e comunicação). A expressão *think transmedia* se refere “[...] a necessidade de

²⁷ Disponível no sítio: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/trans->>.

abandonarmos o velho modelo de criação de propriedade enraizada num determinado meio, como filme, e depois redirecioná-lo para criar propriedades secundárias em outras mídias” (LAUREL, 2000, [online], tradução nossa²⁸).

Importa aqui distinguir os conceitos de *transmídia* e *crossmedia* pois, ainda que estejam relacionados, eles têm aplicações distintas. *Crossmedia* ou *crossmídia* (no Português brasileiro), com significado reduzido: mídia cruzada, é um termo que inicialmente estava ligado à publicidade e ao marketing em especial a partir da década de 90. Finger (2012, p. 124) refere que a *crossmídia* diz respeito ao “[...] processo de difusão de conteúdo em diversos meios”. Jenkins (2011), sobre a *crossmídia* advoga que o mesmo conteúdo midiático é adaptado às várias mídias. O principal objetivo da *crossmídia* é possibilitar que os meios, juntos, levem conteúdos ao máximo de usuários – público-alvo (FINGER, 2012). Ambas têm em comum o uso da *multimídia*, que se entende como aplicações que usam múltiplas modalidades/plataformas de mídia, ao nível de produção e difusão de conteúdos, tal como são os casos de textos, imagens, gráficos, animação, vídeo, som, voz e alguma forma de interação com o usuário.

Segundo Jenkins (2009), a *narrativa transmídia* consiste em criar conteúdo/histórias em diferentes plataformas de mídia, sendo que, cada um deles contribui para a construção da narrativa global. Um pouco mais tarde, Jenkins (2011) faz aprofundamento do conceito ao referir que a narrativa transmídia representa um processo em que elementos integrais de uma narrativa são dispersos sistematicamente por vários canais de distribuição com o objetivo de criar uma experiência de entretenimento unificada e coordenada. Idealmente, cada meio dá uma contribuição única para o desenrolar da história. O autor aponta, na mesma publicação, quatro requisitos imprescindíveis da narrativa transmídia: oferecer histórias de fundo; oferecer um retrato mapeado do mundo; oferecer pontos de vista de outros personagens participantes da ação; e possibilitar o envolvimento e interação dos usuários. Para Dias (2013), o *storytelling* (narrativa) aproxima o interlocutor da experiência vivenciada, permite que se crie empatia e é muito eficiente em realmente tocar e se diferenciar diante das inúmeras informações disponíveis.

A perspectiva da narrativa transmídia (NT) pressupõe relação de complementaridade dos meios e plataformas, de modo a propiciar a construção do universo narrativo em contínua

²⁸ “We need to give up the old model of creating a root property in a given médium like film and then repurposing it or spinning it off to create secondary properties in other media.” LAUREL, Brenda, Creating Core Content in a Post-Convergence Word. AIGA “Collision”, 14/04/2000. New York. Disponível em: <<https://bit.ly/2WnCW0M>> Acessado em 09/05/2020.

expansão. Daí que, segundo Jenkins (2011), a *transmedia storytelling* (em tradução, *narrativa transmídia*) é uma lógica. Jenkins considera que a NT constitui uma possibilidade de circulação de conteúdo de mídia tendo em consideração os mais variados interesses midiáticos. Para o autor, a NT descreve uma:

[...] lógica para pensar sobre o fluxo de conteúdo na mídia. Daí podemos também pensar em branding transmídia, performance transmídia, ritual transmídia, jogo transmídia, ativismo transmídia e espetáculo transmídia, como outras lógicas. O mesmo texto pode caber em várias lógicas. (JENKINS, 2011, tradução nossa²⁹).

Assim, cada mídia se fortalece e complementa a informação da outra, uma vez que a lógica transmídia está profundamente relacionada ao modo de atuação de cada mídia e às suas possibilidades de intercâmbio e expansão. Gambarato; Alzamora e Tárzia (2020) abordam a lógica transmídia como lógica comunicacional e defendem que:

[...] a narrativa transmídia é uma lógica comunicacional contemporânea que permeia as mais diversas práticas sociais em dinâmicas comunicacionais específicas. A lógica transmídia se manifesta como um processo de comunicação caracterizado pela distribuição multiplataforma de informação e ação coletiva para a expansão criativa da informação” (GAMBARATO; ALZAMORA; TÁRCIA, 2020, p. 1, tradução nossa³⁰).

As dinâmicas comunicacionais transmídia que se distinguem, fundamentalmente, pelo campo de ação. Entre elas: *transmedia ativismo* (ativismo transmídia), *transmedia branding* (transmídia para marca), *transmedia play* (jogo transmídia), *transmedia learning* (aprendizagem transmídia), *transmedia design* (design transmídia), *transmedia journalism* (jornalismo transmídia), *transmedia literacy* (alfabetização transmídia), entre outras. O que há em comum entre elas é a noção de expansão de conteúdo pela ação integrada de produtores e consumidores de conteúdos e a forma de utilização de plataformas de mídia como força propulsora de mobilização e participação através do envolvimento dos usuários no universo narrativo em questão.

Em 2001, Henry Jenkins definiu no seu artigo *Convergence? I Diverge*, os conceitos de *transmedia exploitation of branded properties* (em port., transmídia de exploração de

²⁹ “[...] one logic for thinking about the flow of content across media. We might also think about transmedia branding, transmedia performance, transmedia ritual, transmedia play, transmedia activism, and transmedia spectacle, as other logics. The same text might fit within multiple logics”.

³⁰ “[...] transmedia storytelling is a contemporary communication logic that permeates the most varied social practices in specific communication dynamics. Transmedia logic manifests as a communication process characterized by the multiplatform distribution of information and collective action for creative expansion of information” (GAMBARATO; ALZAMORA; TÁRCIA, 2020, p. 1).

propriedades de marca) – que corresponde ao comportamento transmídia das grandes conglomerações; *transmedia storytelling* – com significado de convergência³¹ das mídias como promotoras da narrativa no desenvolvimento de conteúdos através de múltiplas plataformas midiáticas. No artigo *Transmedia Storytelling*, publicado em 2003 e mais tarde, em 2006, no livro *Convergence Culture*, Jenkins consolida a definição de *narrativa transmídia*, apontando claramente as distinções entre *transmedia* e *crossmedia* (GOSCIOLA, 2012).

Jenkins (2009, p. 49) enquadra a *narrativa transmídia* numa “[...] nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento”. No contexto de uma cultura de convergência³², Jenkins (2009) propõe a definição de NT como sendo “processo no qual, elementos integrais de uma ficção se dispersam sistematicamente por vários canais de distribuição com o objetivo de criar uma experiência de entretenimento unificada e coordenada. Idealmente, cada meio faz sua própria contribuição para o desenrolar da história.”. Jenkins (2009) estabelece sete princípios fundadores da NT (revisados em 2010): *profundidade vs. potencialidade de compartilhamento (expansão)* – interação entre a habilidade e compromisso do espectador de explorar profundamente a narração, a ponto de prender sua atenção e a possibilidade que daí se desencadeia de compartilhar em várias plataformas (dispositivos) diferentes, sem perder conexão entre os diversos fragmentos narrativos; *continuidade vs. multiplicidade* – conservação da coerência narrativa em determinadas franquias transmídia, ainda que surjam novas versões de personagens ou universos narrativos (alternativos); *imersão vs. extração* – implica a entrada do consumidor/espectador no universo da história (do universo transmídia) e, por conta disso, levam consigo aspectos das histórias como recursos a utilizar em suas vidas cotidianas; *construção de universo* – a extensão que dá uma concepção mais rica do mundo de onde a narrativa tem lugar através da experiência do mundo real ou ficcional, portanto, tem a ver com a transformação do espaço e o tempo à medida que se constroem novas linhas narrativas, novos elementos e, sobretudo, institui-se autonomia às personagens (está diretamente relacionado com a imersão e extração); *serialidade* – corresponde a fragmentação da narrativa ou quebra do arco narrativo retomada em episódios que se espalham em pequenos e discretos pedaços em multiplataformas de mídia; *subjetividade*

³¹ *Convergência* (midiática), terminologia abordada por Jenkins (2009, p. 29) como “[...] fluxo de conteúdos por múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam”.

³² Segundo Jenkins (2009), a expressão *cultura da convergência* tem a ver com a contemporaneidade onde há colisão entre as velhas e as novas mídias, onde se dá a intercepção entre a mídia corporativa e a mídia alternativa e interação progressiva e imprevisível entre o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor.

– corresponde ao aprofundamento do conflito central através de outros olhares, em relação a estruturação das histórias secundárias e interação dos personagens; e *performance (realização) vs. participação* – levar os consumidores a produzirem performances que podem acabar se transformando em partes da NT em si próprias.

Relativamente à lógica transmídia, Jenkins (2011) considera que NT combina aspectos de intertextualidade radical e multimodalidade, com objetivo de criar a compreensão aditiva. A *intertextualidade radical* se refere à hibridização entre o que é seriado e o episódico ou capitular, porém, nem sempre tem relação com outros fatos, o que quer dizer, por exemplo, um personagem pode aparecer em seriados diferentes, porém se mantém fiel à sua estrutura motivacional nas ações e decisões tomadas e que essa intertextualidade pode ser efetuada entre suportes variados. A *multimodalidade* – termo cunhado por Guther Kress e adaptado por Christy Dena, enaltece o potencial que cada meio apresenta, por exemplo, o tipo de linguagem, o que desperta o interesse no usuário de participar no desenvolvimento da narrativa. “Uma história através de diferentes mídias envolve diferentes modalidades de linguagem e comportamento para despertar a participação dos usuários” (ISHIDA, 2011). Por fim, a *compreensão aditiva* – quando cada texto ou mídia que constrói a narrativa adiciona a compreensão do universo narrado.

Mais tarde, ainda no âmbito da NT, Jenkins, Green e Ford (2014), no livro *Cultura da Conexões*, abordam conceito de “cultura participativa” evidenciando as atuais práticas de circulação de conteúdos midiáticos em rede, onde os usuários participam ativamente no desenvolvimento e consolidação da dinâmica sociocultural, política e econômica, tanto das suas nações, como do cenário internacional. Os autores sinalizam uma significativa mudança de paradigma, sobretudo na lógica comunicacional dos conteúdos midiáticos, passando a substituir o termo “distribuição” por “circulação”, onde o público não é apenas simples consumidor de conteúdos midiáticos, mas também os adapta e compartilha-os.

Neste contexto, a noção de dinâmica comunicacionais transmídia desenvolve-se, criando diferentes linhas narrativas que se expandem pelos mais variados dispositivos (ambientes digitais ou analógicos) sob forma de interação ou complementaridade. Entendemos que este princípio tem como prática primordial a propagação de uma narrativa-centro, que se dissemina em narrativas-múltiplas pelas mais diferentes textualidades midiáticas e participação social.

Analogicamente, o organograma clássico-funcional é adequado para explorar a funcionalidade da noção de narrativa transmídia. Começando do enredo principal – “nave-mãe” – partir da qual se desencadeiam outras teias, intrigas ou expansões. A este respeito, Robert

Pratten³³ faz analogia com a constituição do corpo, onde por meio de um núcleo fundador, se desenvolvem circuitos narrativos que, ao juntá-los, constitui-se um corpo (cabeça, tronco e membros). Para Pratten (2011), a *narrativa transmídia* é uma forma de contar uma história através de múltiplos meios de comunicação e, de preferência, com um grau de interação, participação e colaboração da audiência. Neste contexto, a mídia ocupa um lugar fulcral no processo comunicacional, por quanto as histórias precisarem de um espaço que as possibilitem coexistirem e expandir-se. Uma proposta similar refere que as narrativas transmídia “[...] são histórias contadas através de múltiplas mídias. Atualmente, as histórias mais significativas tendem a fluir através de múltiplas plataformas de mídia.” (JENKINS, PURUSHOTMA, CLINTON et al, 2006, p. 46, tradução nossa³⁴). Ou seja, cada mídia tem sua quota-parte na ampliação da narrativa, o que faz com que haja maior aproveitamento desta dinâmica. Scolari (2013) refere que a característica da plataforma ou mídia pode ser útil para determinados propósitos narrativos.

A respeito de produção diferenciada de conteúdos midiáticos, Gambarato (2013) chama a atenção à distinção entre distribuir o mesmo conteúdo em plataformas diferentes e difusão de conteúdos em mídias integradas, onde a partir de experiências de construção de mundo é possível gerar novos conteúdos para uma história. Ao utilizar um meio midiático, uma “nova” sequência narrativa se propõe a construir e expandir, mantendo suas características e dinâmicas. Para Jenkins (2003):

[...] cada meio faz o que faz de melhor – então uma história pode ser introduzida em um filme, expandida pela televisão, novelas e quadrinhos, e seu mundo pode ser explorado e experimentado em suas múltiplas facetas. Cada parte precisa ser consistente o suficiente para possibilitar um consumo autônomo. Ou seja: você não precisa ter visto o filme para aproveitar o jogo e vice-versa. (JENKINS, 2003, tradução nossa³⁵).

A plataforma, os destinatários, a intenção de comunicação são outros elementos que determinam a abordagem da NT. Scolari (2013) defende ser necessário avaliar a natureza da

³³ Robert Pratten, consultor de transmídia baseado em Londres, ajuda os clientes a desenvolver histórias participativas em várias plataformas de mídia.

³⁴ “At the present time, the most significant stories tend to flow across multiple media platforms.”. (JENKINS; CLINTON; PURUSHOTMA; ROBINSON; WEIGEL, 2006). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. An occasional paper on digital media and learning*, John D. and Catherine T. McArthur Foundation. Fonte: <<https://bit.ly/2Juojnbn>> em 09 de junho de 2019.

³⁵ “In the ideal form of transmedia storytelling, each medium does what it does best—so that a story might be introduced in a film, expanded through television, novels, and comics, and its world might be explored and experienced through game play. Each franchise entry needs to be self-contained enough to enable auto no consumption. That is, you don’t need to have seen the film to enjoy the game and vice-versa. Acessado em <<https://bit.ly/31NM3Ju>> em 21 de 05 de 2019.

plataforma: seus usuários, a lógica da plataforma. O que vale dizer, não se trata de adaptar uma história a um meio; é preciso considerar a dinâmica pelo qual o meio possibilita desenvolver a narrativa. Este pressuposto possibilita que a dinâmica transmídia se expanda em outros campos de saber, para além daquelas restritas à comunicação, tal como advoga Tárzia (2017, p. 62) ao referir que “[...] a lógica transmídia já ultrapassou o entretenimento e o marketing para alcançar a educação, o jornalismo e outras áreas do conhecimento, uma extensão natural da chamada cultura da convergência”.

Em relação à aplicação da dinâmica transmídia na educação, a ideia essencial aponta para a interação entre dinâmicas comunicacionais e processos de ensino e aprendizagem, com vista a aperfeiçoar e complementar ações educativas e pedagógicas, aspecto que abordamos a seguir.

3.3 Educação transmídia

Se “[...] a narrativa transmídia é uma forma comunicativa contemporânea que atua para os pilares fundamentais: participação, interatividade, circulação nas redes sociais e blogosfera e mobilidade”³⁶ (RENÓ; RUIZ, 2015, citados por RODRIGUEZ, 2016), então pode configurar como estratégia comunicativa aplicada em diversos domínios sociais, tal como é o caso da educação. Desde o final da primeira década 2000, diversas abordagens que combinam recursos comunicacionais, com enfoque em dinâmicas transmídia e práticas educacionais voltadas para o ensino e aprendizagem, têm sido aperfeiçoadas por pesquisadores do campo da comunicação e da educação. Entende-se aqui que a NT, por intermédio dos seus recursos midiáticos, pode auxiliar de forma significativa e integral à escola, o aluno, o professor e o encarregado de educação, nas várias ações pedagógicas, com vista a impulsionar a construção e compartilhamento de conhecimento, dentro e fora da sala de aula.

Com base na conceituação de NT, percebe-se que a adoção dos dispositivos de criação e compartilhamento de conteúdo vai de acordo com a cultura participativa, “[...] em uma era de convergência e possibilidades sem precedentes, para projetar experiências de aprendizagem.” (MUNARO; VIEIRA, 2019, p. 322). Este movimento teórico encontra fundamento a partir da noção de educação transmídia, tema amplamente estudado nos EUA e alguns países da América

³⁶ “La narrativa transmedia es una forma comunicativa contemporánea que actúa a partir de pilares fundamentales; entre ellos, laparticipación, lainteractividad, lacirculación por redes sociales y blogósfera y lamovilidad” RENÓ, D. y RUIZ, S. (2014). Reflexiones sobre periodismo ciudadano y narrativas transmedia. Em Campalans, Renó y Gosciola (Coordd). *Narrativas transmedia entre teorías y prácticas*. (pp. 49-68). Barcelona, España: UOC, Universidaddel Rosario.

Latina, tal são os casos de Brasil, Argentina, Chile e, na Europa, na França, Portugal, Espanha, entre outros. Nesta vertente, vários projetos foram realizados nos países mencionados, cujo aprofundamento fazemos, a posterior, no quinto capítulo desta tese.

Kress (2003) citado por Munaro e Vieira (2019, p. 325) salienta que “[...] a alfabetização moderna requer a capacidade de expressar ideias em uma ampla gama de sistemas de representação e significação, pois cada meio tem suas características inerentes, seus próprios sistemas de representação e estratégias de produção e organização do conhecimento”. Com isso, pretendemos fortalecer os mecanismos comunicacionais na ação educativa, abrir espaços para pesquisa, reflexão, convivência crítica e diálogo e consequente melhoria do desempenho pedagógico.

Como fizemos referência acima, reflexões em torno da temática *transmídia* são relativamente recentes, tanto no campo da comunicação como na esfera da educação. Em razão disso, nota-se algum cuidado no tratamento terminológico. Na definição de *educação transmídia*, Kalogeras (2013)³⁷ citado por Munaro e Vieira (2019, p. 319), faz conexão entre NT a partir da lógica de entretenimento educativo e *educação transmídia* pela estratégia de “[...] utilização de histórias de entretenimento popular para criar componentes educacionais em torno de uma disciplina. Entende que qualquer coisa que ajude o público com diferentes estilos de aprendizagem só pode ser benéfica”. Rodrigues e Bidarra (2014) caminham na mesma direção, dando relevo à criação de narrativa como estratégia de fortalecer a aprendizagem escolar. Os autores defendem que “[...] projetos transmídia mostram que a criação de mundos por histórias pode ser utilizada no cumprimento das metas educacionais, criam reforço e espalham o conteúdo de forma rica e fecunda para os alunos.” (RODRIGUES; BIDARRA, 2014, citato por MUNARO; VIEIRA, 2019, p. 325).

O professor e pesquisador Henry Jenkins, a partir da noção de NT, desenvolve uma linha conceitual que relaciona dinâmicas transmídia e ações educativas. O autor propõe a expressão *transmedia education* (educação transmídia) para referir a mediação decorrente no âmbito educacional suportada pela perspectiva transmidiática. A ideia é utilizar este princípio para expandir e enriquecer a experiência que os consumidores têm das histórias, portanto, ver transmídia como uma plataforma expandida, através da qual, os contadores de histórias podem utilizar a sua arte. Para Jenkins, diferentes estudantes aprendem melhor através de diferentes modos de comunicação e, portanto, a lição é mais eficaz quando transmitida através de mais do

³⁷ KALOGERAS, S. Storytelling: an ancient human technology and critical-creative pedagogy for transformative learning, *International Journal of Information and Communication Technology Education*, v. 9, n. 4, p. 113-122, 2013. Acessado em: <<https://bit.ly/2VaFCQs>>.

que um modo de expressão. Podemos reforçar através de visuais ou atividades aquilo que comunicamos através de palavras faladas ou textos escritos (JENKINS, 2010).

Jenkins relaciona os sete princípios da NT (JENKINS, 2009), revisados em 2010, à aprendizagem (educação transmídia), buscando evidenciar a necessidade de adaptar as técnicas de produção de conteúdo educativos/escolares, aprimorar e fomentar a aprendizagem dos conteúdos letivos em todos os níveis de ensino. Relativamente ao princípio da *propagação vs. profundidade*, o autor refere a propagação como um processo de dispersão - à digitalização através do panorama dos meios de comunicação em busca de partes significativas de dados. A perspicácia refere-se à capacidade de investigar mais profundamente algo que nos interessa. Para o autor, uma boa prática educacional permite aos estudantes pesquisarem informações relacionadas aos seus interesses através do mais amplo terreno possível, ao mesmo tempo que permite aos estudantes a pesquisarem profundamente algo que lhes interessa. Isto exige que os educadores pensem mais sobre a mobilização - o que mobiliza os estudantes a aprofundar sobre uma determinada matéria - bem como a gestão da sala de aula - como podemos facilitar a sua capacidade de investigar algo que lhes interessa. Sobre o princípio da *continuidade vs. multiplicidade*, o autor ressalta que a indústria dos media fala frequentemente de continuidade em termos de cânones - ou seja, informação que foi autorizada, aceite como parte da versão definitiva de uma determinada história. A multiplicidade, pelo contrário, encoraja a pensar em múltiplas versões - possíveis alternativas ao cânone estabelecido. Sobre o princípio da *imersão vs. extração*, é referido que, a imersão, remete-nos a pensar no valor educativo potencial dos mundos virtuais - a ideia de passar por um ambiente virtual que replica aspectos-chave de um ambiente histórico ou geográfico; por outro lado, as atividades onde os estudantes constroem os seus próprios mundos virtuais - decidindo que detalhes precisam de ser incluídos, mapeando a sua relação uns com os outros, guiando os visitantes através dos seus mundos e explicando o significado do que eles contêm. A extração tem que ver com a ideia de adereços e artefatos significativos na sala de aula. De certa forma, esta ação manifesta-se cada vez que mostramos e contamos, cada vez que um estudante traz um elemento da sua cultura de origem para a sala de aula, cada vez que um professor traz uma máscara ou uma ferramenta da sua visita a outro país e a exhibe como parte da sua aula de geografia. O princípio relacionado à *construção de universo* refere que a concepção mais rica do mundo é onde a narrativa tem lugar, através da experiência do mundo real ou ficcional. O professor pode usar a atividade de mapear e interpretar um mundo fictício como forma de abrir um período histórico aos seus alunos. O princípio da *serialidade* tem a ver com a quantidade significativa e a dispersão de informação relacionada com a história. Trata-se de dividir as coisas em capítulos que são satisfatórios nos

seus próprios termos, mas que nos motivam a continuar a voltar para mais. A *subjetividade* refere-se a capacidade de olhar para os mesmos acontecimentos de múltiplos pontos de vista. E, por fim, o princípio da *performance vs. participação* refere-se a estrutura de atratores e ativadores culturais. Os atratores atraem o público, os ativadores dão-lhes algo a fazer. No caso da sala de aula, há uma série de fatores institucionais que asseguram que se tem um grupo de estudantes sentados à sua frente. Mas ainda se veem confrontados com a questão da motivação. (JENKINS, 2010).

Em síntese, a relação entre os princípios da NT com a educação está sobretudo na necessidade de os atores educacionais abrirem-se à criatividade e participação, tendo em conta a compreensão e o interesse que os conteúdos oferecem. Para isso, é imprescindível articular os conteúdos educativos às dinâmicas comunicacionais, por forma que isso seja suficientemente mobilizador e significativo para a aprendizagem dos alunos; é necessário que os professores aprendam a pensar nos ativadores culturais ao conceberem as suas aulas, com vista a gerar maior engajamento nas atividades letivas. Na obra *Cultura da Convergência*, Jenkins (2009) afirma que:

[...] assim como atores constroem personagens pela combinação entre coisas descobertas em pesquisas e coisas aprendidas na introspecção pessoal, as crianças recorrem às próprias experiências para expor vários aspectos da ficção (...). Se as crianças devem aprender as habilidades à plena participação em sua cultura, podem muito bem aprendê-las envolvendo-se em atividades como a edição de um jornal numa escola imaginária, ou ensinando umas às outras as habilidades necessárias para se sair bem em jogos para múltiplos jogadores, ou quaisquer outras coisas que pais e professores atualmente consideram ocupações sem importância. (JENKINS, 2009, p. 249).

A ideia é, basicamente, envolve-los no processo de construção de conhecimento por intermédio de uma rede de acoplamentos de práticas comunicacionais, vivência cotidiana, traquejo e conhecimento. Gambarato, Alzamora e Tárzia (2020) referem que a educação transmídia deve, acima de tudo:

[...] facilitar a interação humana e ajudar os alunos a participar e criar seus próprios processos de aprendizagem, desenvolvendo histórias, jogos e atividades relevantes dentro de uma comunidade de pessoas. A educação transmídia trata de conectar pessoas para aprender por meio de narrativas, criatividade, engajamento e sustentabilidade, criando e aprimorando experiências críticas de aprendizagem, (p. 14, tradução nossa³⁸).

³⁸ Gambarato; Alzamora; Tárzia (2020, p.140) “transmedia education should facilitate human interaction and help students participate in and create their own learning processes by developing stories, games, and relevant activities within a community of people. Transmedia education is about connecting people to learn through narratives, creativity, engagement, and sustainability, creating and enhancing critical learning experiences”.

Neste contexto, entendemos que a interação com diversos conteúdos e diversas plataformas midiáticas abre espaço para a aprendizagem. Construir cenários, proposições e redes de conexões deve possibilitar novas e interessantes formas de construção de conhecimento que sejam relevantes para os alunos, em particular, e para a sociedade, no geral.

3.4 A narrativa transmídia como estratégia de mobilização e engajamento

O recurso à NT no ecossistema educacional possibilita, não somente a reconfiguração dos espaços e das dinâmicas comunicacionais entre os estudantes, enquanto sujeitos ativos na ação educativa, mas também permite, a partir das experiências dos sujeitos, ressignificar informações e caminhos para o conhecimento. Para Dias (2013), “[...] a narrativa tem o poder de conquistar, mobilizar e engajar pessoas devido ao fato de trazer novo ‘significado’”.

Ao utilizarmos histórias³⁹ em experiências didáticas em sala de aula, partimos do princípio que elas representam “[...] o principal meio pelo qual se estrutura, compartilha e se compreende as experiências comuns” (JENKINS, 2009, p. 170). Em quase todas as circunstâncias do nosso cotidiano, recorremos à narrativas com a finalidade de comunicar ideias e experiências. “As crianças contam histórias para seus amigos imaginários; adultos contam suas histórias de infância para seus filhos; histórias são contadas entre colegas de trabalho sobre padrões ou clientes; contam-se histórias para entreter, informar, educar, esclarecer e simplesmente emocionar.” (FITZGIBBON; WILHELM, 1998, citado por MUNARO; VIEIRA, 2019, p. 323). Daí que pretendemos usar histórias com uma intenção, não como finalidade. Neste sentido, os constituintes organizadores das histórias, os elementos, as ações no espaço e no tempo (passado, presente e futuro) têm a função de auxiliar na sistematização do pensamento e estruturação da ação humana. Queremos com isso dizer que, a nossa intenção não é, propriamente, a de aprofundar questões conceituais de gêneros narrativos e ou de formas dos textos narrativos. Apresentamos, apenas, algumas das características da narrativa, em seu sentido mais corrente e geral, por forma a enquadrar a nossa linha interpretativa e evidenciar o aproveitamento que fizemos, no âmbito do nosso experimento metodológico. A abordagem de narrativa é aqui sustentada pela proposta de Gonçalves (2014) ao afirmar que:

³⁹ Vale fazer uma breve distinção conceitual-metodológica dos termos *narrativa* e *história*. “O fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa. A narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo. Pode dizer-se que as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas, enquanto o investigador que utiliza o método da narrativa as descreve e faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos (CARTER, 1993, citado por GALVÃO, 2005, p. 328)”.

[...] a narrativa é característica intrínseca da linguagem humana, o que justifica o fato de “contar histórias” estar na essência do homem, desde o “era uma vez” das fábulas que povoam o imaginário infantil até as grandes narrativas literárias que contribuem para a formação do indivíduo, passando por narrativas midiáticas, que são os textos mais consumidos no nosso cotidiano. (p. 15).

A narrativa atende à condição (particular) de vitalidade do ser humano e outra de construção de discurso contextualizado em seu caráter circunstancial. Isso pressupõe ampla base histórico-cultural de produção e recepção. Para Bruner (1998), “[...] psicólogos culturais afirmam que a nossa tendência para organizar a experiência de forma narrativa é um impulso humano anterior à aquisição da linguagem: temos uma predisposição primitiva e inata para a organização narrativa da realidade” (BRUNER, 1998, citado por MOTTA, 2005, p. 5).

De acordo com Squire (2014) a narrativa implica a “[...] conjuntos de signos que se movimentam temporalmente, causalmente ou de alguma outra forma socioculturalmente reconhecível e que, por operarem com a particularidade e não com a generalidade, não são reduzíveis a teorias.” (p. 273). Neste sentido, a representação tem necessariamente um significado social, cultural e histórico reconhecível. Segundo o mesmo autor, a narrativa “[...] pode operar em várias mídias, inclusive em imagens imóveis. Ela deriva simplesmente da sucessão de signos, independentemente do sistema de símbolos, da mídia ou da “matriz semiótica” em que esta sucessão ocorre.” (SQUIRE, 2014, p. 273). Estas possibilidades contribuem para despertar, no sujeito, interesse e comprometimento em relação às tarefas.

Para Lamb (2011), ambientes transmídia ajudam estudantes a explorarem, procurarem informações e interagirem com seus pares. Por conseguinte, nosso foco privilegia o estudo das textualidades capazes de conceber construções transmidiáticas a partir de narrativas. A propósito, Medeiros e Santos (2017, p. 102) afirmam que:

[...] a partir de um meio original – um romance ou um filme, por exemplo –, a narrativa é ampliada para outros meios – *hotsite*, *Facebook*, *Orkut*, *Youtube*, *My Space*, *Twitter*, moda, tótons, anúncios publicitários, quadrinhos e outros. Com efeito, incrementa-se e expande-se o seu conteúdo e o seu universo diegético. O público, assim, passa a interagir com os personagens, a ‘viajar’ com as fantasias constantes no enredo, de forma a possibilitar a criação/recriação de novos personagens. Nota-se, portanto, que os consumidores deixam de ser apenas meros expectadores para se tornar sujeitos ativos e participativos, colaborando com a amplificação da narrativa.

A lógica de participação na construção do universo narrativo é consonante às ações dos consumidores. Este fator propicia um ambiente ideal para multi-construções e multi-propagações de conteúdos midiáticos, desde que os princípios da narrativas transmídia estejam preservados.

Como temos vindo a dizer, as histórias oferecem mundos e experiências em que todos têm a opção de participar como co-criadores: todos contam e todos (se) escutam (SÁNCHEZ, 2013). Com isso, concordamos que a partir das narrativas construídas pelos alunos, sob processos midiáticos possíveis (tendo em conta a disponibilidade de meio e de recursos materiais), é possível atrair engajamento do público (alunos) e oferecer resultados aprimorados na aprendizagem escolar.

Para Motta (2005, p. 2), “[...] a narrativa traduz o conhecimento objetivo e subjetivo do mundo (o conhecimento sobre a natureza física, as relações humanas, as identidades, as crenças, valores e mitos, etc.) em relatos.”. Este exercício de união do subjetivo com o objetivo conduz à (re)elaboração do conhecimento expresso ou materializado em uma mídia. Nossa convicção ao valorizar o uso das narrativas como recurso didático em sala de aula explica-se por considerarmos três fatores.

O primeiro fator, incita a imaginação criativa, comum nos adolescentes e jovens, tal como Doll Jr. (1997) aborda, ao afirmar que “[...] o modo narrativo requer interpretação. Uma boa estória desafia o leitor a interpretar, a iniciar um diálogo com o texto. Numa boa estória existe exatamente a quantidade suficiente de indeterminação para incitar o leitor ao diálogo.” (DOLL JR., 1997, p. 185). A propósito, Carolei (2005) defende que,

[...] nossas estruturas mentais estão em permanente movimento a partir de interações com todos os meios, espaços, pessoas e conteúdos que nos cercam. Quando contamos algo que nos aconteceu, seja num diário, seja a um amigo ou até para um psicanalista, estamos reestruturando estas estruturas mentais, vivenciando a história de novo, de uma outra forma. Isto porque, na repetição, estamos falando sobre a mesma coisa, mas com um novo tempo, espaço, ambiente e com novas articulações, incorporadas à estrutura do nosso pensamento. (CAROLEI, 2005, p. 3).

Neste sentido, a narrativa atua como um instrumento de ação reflexiva e vale-se dos recursos simbólicos socioculturais locais ou particulares; abre espaço para aproximação e assimilação do conhecimento.

O segundo aspecto resulta do fato de considerarmos a narrativa um instrumento instigador de construção de conhecimento (impulso criativo para aprender), por conta do seu forte potencial de organizar as ideias (introdução, desenvolvimento e conclusão). Para Carolei (2005, p. 3), “[...] a sensação de que se está dentro da história, sendo ao mesmo tempo autor e personagem, mobiliza conteúdos internos da psique humana”. Norris et al., (2005) apontam alguns fatores que sustentam a importância estratégica da narrativa como recurso didático-pedagógico, nomeadamente, “organizar a apresentação dos conteúdos, facilitar a memorização

e a compreensão, e aumentar o interesse dos alunos” (NORRIS et al., 2005 citado por RIBEIRO; MARTINS, 2007, p. 294).

A narrativa contribui para ativação das estruturas mentais, quer na elaboração, quer na compreensão da estrutura de um texto, pois implica a ativação de conhecimentos sobre esquemas sequenciais com características particulares, que possibilitam ao sujeito identificar o(s) tipo(s) da(s) sequência(s) que produz ou compreende (DIJK, 2012). As vantagens elencadas são determinantes para suscitar interesse do aluno na participação na construção do conhecimento através de massificação de práticas de leitura e escrita de textos em língua portuguesa – nosso objetivo último.

O terceiro aspecto considera a narrativa um argumento potente para incitar a participação, espontaneidade e a criação dialógica. Na produção ou compreensão da narrativa, “[...] o aluno precisa interagir com os demais participantes, vivenciar os personagens e imaginar o ambiente. Essas articulações podem ajudar a tomar consciência de suas próprias estruturas mentais.” (CAROLEI, 2005, p. 3).

Em síntese, consideramos que o recurso à narrativa (transmídia) é a oportunidade para os sujeitos acessarem e produzirem conteúdos com a finalidade de mobilizar e engajar alunos para que contem suas histórias. Ainda que os termos “mobilização” e “engajamentos” sejam próximos ou complementares, no âmbito das dinâmicas transmídias, eles são conceitos distintos, tal como abordamos nos próximos subcapítulos.

3.4.1 Mobilização no contexto educativo

Tal como referimos no capítulo introdutório, um dos fatores estratégicos que tomamos na ação transmídia para impulsionar a aprendizagem é a “mobilização”. Importa realçar que a abordagem que fazemos neste estudo sobre mobilização voltada para aprendizagem, é fundamentada pela ideia de “dinâmica do movimento”, advogada por (CHARLOT, 2000).

Para o autor, a mobilização encerra um movimento; “[...] implica mobilizar-se (‘de dentro’), enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (‘de fora’)” (CHARLOT, 2000, p. 55). Neste sentido, tanto a mobilização, quanto a motivação, convergem, isto é, se por um lado a mobilização acontece com a finalidade de se alcançar um determinado objetivo, que é a motivação, por outro, a motivação por algo é o agente mobilizador. Charlot (2000) defende ainda que a mobilização deriva de móveis: movimento; razão de agir; ligação a uma atividade propulsão por ações em prol de uma meta. De acordo com Antunes (2016):

A mobilização acontece quando o sujeito possui razões para mover-se na construção de uma cadeia semiótica da qual ele faz parte, ou seja, ao defrontar-se com um problema advindo de uma novidade ou surpresa, move-se na busca de resolução de tal problema, que poderá resultar em um aprendizado criativo, na medida em que o problema possa abalar suas crenças e mudar seu hábito e conduta. Porém, as razões do agir encontram propulsão nas motivações próprias da história do sujeito, e, sendo assim, a mobilização não acontece de forma isolada da estética (a meta maior de um sujeito), e junto com ela a ética e a lógica, mas o sujeito possui razões para agir que seguem uma direção guiada por aquilo que ele acredita ser verdadeiro, balizado pelo “certo” ou pelo “errado”, pelo “bem” ou pelo “mal”.

No âmbito da aprendizagem, a perspectiva que o aluno tem sobre um determinado tema/conteúdo, é, por si, um fator de mobilização, que só acontece mediante um determinado objetivo, portanto, a razão que motiva. Não havendo, não haverá admissão na significação. Nesse sentido, segundo Antunes (2016):

[...] os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem somente poderiam produzir uma aprendizagem criativa na medida em que seus anseios fossem considerados, ou seja, que o professor atuasse como um *primus inter pares*, os atratores surgissem no processo de forma autônoma e rivalizassem com os ruídos. Ao considerar a experiência em uma perspectiva semiótica, aceito a possibilidade de perceber, captar e compreender os signos observando atentamente as aulas, não somente observando passivamente, mas sim intervindo como professor e pesquisador, como em um exercício dinâmico e contínuo dos recursos presentes no indivíduo tornando-o capaz de enfrentar os problemas.

No processo de construção do conhecimento, a mobilização é um fator central; é o primeiro estágio para se chegar ao conhecimento. Para Vasconcellos (1992, p. 4), para que “[...] o objeto de conhecimento que o professor propõe torne-se objeto de conhecimento para o aluno, é necessário que o aluno, enquanto ser ativo que é, esteja mobilizado para isto, ou seja, dirija sua atenção, seu pensar, seu sentir, seu fazer sobre o objeto de conhecimento”. Nesta vertente, “[...] as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e conhecimentos prévios, usando para isso os recursos de que dispõe. Esse processo possibilita a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações” (CUNHA; CRUZ; BIZELLI, 2018, p. 4).

Em outra perspectiva, Freire (2015, p. 27) defende que “[...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo, aquele que é capaz de aplicar o aprendido/apreendido a situações concretas”. Portanto, o alcance dos propósitos da aprendizagem é facilmente adquirido quando o objeto mediador tem um significado para os sujeitos, ainda que inicialmente seja mínimo.

Um outro aspecto a considerar, no âmbito da mobilização, é a “aprendizagem colaborativa”. As práticas colaborativas estimulam a construção de saberes do aluno. Para Torres e Irala (2015):

[...] os métodos de aprendizagem colaborativa apresentam-se, nos dias atuais, oportunos para a constituição de uma educação inovadora e em sintonia com as novas exigências da sociedade do conhecimento. Esse estilo de aprendizagem é mais do que uma série de técnicas aplicadas pelo professor para que ele tenha menos trabalho e coloque maior responsabilização nos alunos, tornando o trabalho discente mais árduo. Ela é uma filosofia de ensino. Uma filosofia que acredita que o trabalhar, o criar, o aprender em grupo faz parte de um novo conjunto de habilidades que os alunos precisam aprender para que eles e o mundo onde vivem possam continuar existindo em longo prazo. (TORRES; IRALA, 2015, p. 90).

Contrariando, de certo modo, à aprendizagem baseada na aula expositiva, que tem sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, a aprendizagem colaborativa tem estado a provar que é uma forma válida de estruturar o pensamento, as ideias, as opiniões e as percepções. A aprendizagem colaborativa vai além do modelo tradicional pois, a partir dela:

[...] se acredita que o conhecimento é socialmente construído (VYGOTSKY) por meio de uma mobilização conjunta para construir e reconstruir significados. Nessa visão, o esforço conjunto de alunos na resolução de tarefas propostas pelo professor, a troca de conhecimentos e de experiências realça a aprendizagem e pode levar a um conhecimento mais duradouro do que aquele obtido por meio da aula tradicional, que pode ser facilmente esquecido depois da tradicional avaliação escrita. (Torres; Irala, 2015, p. 90).

A “cultura midiática” é, nesse segmento, capaz de mobilizar e sensibilizar os alunos para temas que muitas vezes são ignorados ou pouco explorados na escola (FREIRE, 2009). Neste caso, quando os alunos se movimentam em busca de interações, trabalho colaborativo e compartilhamento em múltiplas plataformas midiáticas, abrem caminhos para novas extensões e interconexões transmídias. Para Mimi Ito, citado por Shirky (2011, p. 38) “[...] embora muito do que os garotos estejam fazendo *online* possa parecer insignificante e frívolo, eles estão construindo a capacidade de conexão, comunicação e, em última instância, mobilização”. Incluir no processo educativo dinâmicas transmídias deve ser entendido como estratégia de mobilização, um estímulo à participação e, em última análise, como fomento à aprendizagem.

Os alunos, ao acessarem os espaços de aprendizagem, num ambiente de interatividade, colaboração ou trabalho em grupo, não somente se predispõem a criar e a construir novos conhecimentos, mas também contribuem para democratizar a educação.

3.4.2 Engajamento no contexto de educação transmídia

O processo de ensino e aprendizagem envolve recursos materiais e procedimentos que favorecem o aluno a aprender num ritmo que vai ao encontro dos objetivos educacionais. No entanto, nem sempre o sucesso do aluno consegue-se, apenas, disponibilizando recursos materiais e métodos (tradicionais) didáticos-pedagógicos. Há que ajustar os conteúdos, os meios e a técnica de ensino-aprendizagem às experiências cotidianas do aprendiz. Como já fizemos referência anteriormente, este exercício é entendido por vários pesquisadores como um fator agregador e eficaz para mobilizar e gerar engajamento dos alunos e, conseqüentemente, propiciar maior intercâmbio de conhecimento. Nosso argumento principal, neste estudo, dá relevância à mobilização e ao engajamento, como estratégias para cativar a atenção do aluno e promover maior comprometimento no processo de aprendizagem.

A noção de engajamento que aqui adotamos enfatiza “[...] cognições auto-relacionadas, preferências motivacionais, fatores emocionais, bem como variáveis relacionadas ao comportamento (como participação em atividades relacionadas à ciência) dentro e fora da escola” (OCDE⁴⁰, 2009, p. 55 tradução nossa⁴¹). Esta abordagem dá relevo às emoções, na aprendizagem escolar, com enfoque no desenvolvimento intelectual das crianças e dos jovens, com recurso ao meio social e emocional. Para Fonseca (2016, p. 399) “[...] as emoções são uma fonte essencial da aprendizagem, na medida em que as pessoas (crianças, adolescentes, adultos e idosos) procuram atividades e ocupações que fazem com que elas se sintam bem, e tendem, pelo contrário, a evitar atividades ou situações em que se sintam mal”. As emoções possibilitam aproximações e reforçam a ressignificação das narrativas e dos meios midiáticos. Com isso, “[...] ao fazer uso dos elementos da transmídia mencionados em suas metodologias, por meio dos gêneros textuais, os docentes engajam os estudantes ao conteúdo por meio da realidade em que vivem, além de aprimorarem suas habilidades de leitura, compreensão e escrita.” (LIMA; MERCADO; VERSUTI, 2017, p. 1314).

O atual ecossistema comunicacional, permeado por uma vasta oferta midiática, atua como fator instigador, favorece o diálogo e estimula a criatividade. No contexto educacional, esses recursos comunicacionais são, certamente, uma forma de proporcionar maior integração e engajamento do aluno na construção do conhecimento. Para Munaro e Vieira (2019):

⁴⁰OCDE – Organisation for Economic Co-operation and Development (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

⁴¹“Self-related cognitions, motivational preferences, emotion al factors as well as behavioral-related variables (such as participation in science-related activities in and out of school)”.

[...] independentemente dos elementos que a narrativa contenha, do conflito que apresenta, do ambiente, tema, personagens ou meios pelos quais a comunicação perpassa e como orienta o público entre eles, uma história deve conduzir a audiência, envolvê-la; fazer referências a elementos da cultura é uma sugestão para, durante o curso da narrativa, instigar a imaginação e a participação do público. Todos esses são aspectos essenciais para a promoção de um aprendizado efetivo (MUNARO; VIEIRA, 2019, pp. 323-324).

Uma estratégia de intervenção, em contexto educacional, baseada na interação e criatividade por parte dos alunos (com base na narrativa), é um argumento favorável para gerar maior engajamento no processo de ensino-aprendizagem. “A alternativa aqui tratada pela aprendizagem narrativa é uma forma significativa de reforço da imaginação dos alunos e da empatia” (WOOD, 2014, citado por VIEIRA; MUNARO, 2019, p. 324). Para Moraes e Santos (2013 citado por LIMA; VERSUTI; BENIA, 2018), a Narrativa Transmídia:

[...] no entretenimento, na comunicação mercadológica, no jornalismo ou na educação pode ser considerada uma potência para o engajamento do sujeito no universo do produto cultural que está em diferentes plataformas ou que está sendo expandido e disponibilizado em diferentes plataformas. (p. 261).

Estabelecer dinâmicas sinérgicas de interação entre professores e alunos é crucial para suscitar engajamento no âmbito do ensino-aprendizagem. Neste sentido, ações de engajamento devem contemplar a articulação de distintos artifícios: linguísticos e tecnológicos, que permitam estimular o aluno a manter-se comprometido em relação à execução da atividade, mas também a manter-se na busca de conhecimento. Para isso, a narrativa deve causar interesse e ser capaz de incitar a criatividade, a ponto de manter atenção e dedicação do aluno, gerar curiosidade e desejo de interagir na mídia original e nas mídias complementares. “Desta forma, será estimulada a continuidade da participação do público em outras mídias, para permitir que conteúdos adicionais sejam criados e explorados, construindo uma relação próxima e ativa entre conteúdo e audiência.” (MONTANARO, 2016, p. 162).

Esses aspectos são consonantes com nossa proposta de educação transmídia, que busca contemplar possibilidades on/off-line que estimulem interações, resultando em ações colaborativas de extensão de narrativas. Envolver os alunos nos processos criativos de narrativas, com recurso à dinâmica comunicacionais e meios acessíveis e familiares aos alunos; igualmente, viabilizar ambientes de aprendizagem que envolva ativamente os principais atores educacionais, possibilita maior criatividade, intercâmbio sociocultural e participação na construção de conhecimento. Isso é, portanto, um estímulo cognitivo determinante para engajar os alunos em atividades letivas.

A aprendizagem escolar é um processo refém, quer da mobilização ou do engajamento. A mobilização como uma ação deliberada com intuito de alcançar um certo objetivo de aprendizagem, prevê engajamento do aluno decorrente de uma razão e ou uma motivação. É, a partir daí, que sustentamos nossa convicção, segunda qual, mobilizar e engajar os alunos impacta positivamente na aprendizagem escolar, em particular, no processo de leitura e escrita em na disciplina de língua portuguesa.

4. CONTEXTO MUDIÁTICO EM MOÇAMBIQUE

Antes de traçarmos o ambiente midiático de Moçambique, consideramos relevante fazer uma breve descrição da conjuntura socioeconómica e cultural do país, por forma contextualizar suas dinâmicas e desafios.

Moçambique, localizado no continente africano, na Região Austral de África, tornou-se independente em 25 de junho de 1975. O país, com uma extensão territorial de 799.380 km², herdou uma economia profundamente desigual para além de ser acentuadamente fraca. Nas primeiras duas décadas de governação do Estado moçambicano, o regime foi caracterizado por uma política de orientação socialista, de regime monopartidário.

A guerra civil que eclodiu a seguir à independência nacional, minou qualquer possibilidade de desenvolvimento do país, pelo efeito devastador na economia, na infraestrutura social e cultural. Para Ngoenha (2004), antes os interesses dos beligerantes, a *guerra civil dos 16 anos*, destruiu o tecido social e minou todas as possibilidades de desenvolvimento. O país retrocedeu bastante sob o ponto de vista económico, humano e social. No setor da educação, por exemplo:

[...] houve grandes problemas, sobretudo com a destruição das infraestruturas escolares. Nos anos 1981 a 1987, 50% das escolas primárias, 13% da rede escolar secundária, 22% dos centros de formação de professores e muitos centros de alfabetização da população adulta fecharam, o deslocamento de milhares de pessoas para as zonas urbanas, em busca de segurança, levou ao esvaziamento das escolas de várias regiões de Moçambique. No ano de 1992, só restava 1,2 milhão de alunos do ensino primário, número igual ao que existia em 1983. (INTANQUE; SUBUHANA, 2018, p. 7).

Em 1992, o país alcançou a PAZ, através dos Acordos Gerais de Roma. O acordo deu lugar à formação de um Estado democrático. Em 1994 realizaram-se as primeiras eleições multipartidárias, consagradas na Constituição da República de Moçambique (1990). Atualmente, Moçambique tem uma população estimada em cerca de 30 milhões de habitantes, dos quais 52% são mulheres. A população é maioritariamente jovem, com 46,6% de pessoas entre os 0 aos 14 anos e 50,1%, da faixa etária dos 15-64 anos. Esta estrutura etária adicionada ao índice de crescimento populacional que se situa em torno dos 2,8%, (INE, 2019), dá indicações claras à crescente necessidade de investir nos principais setores sociais (saúde e educação).

A estrutura económica herdada por Moçambique, com a descolonização, foi caracterizada por uma assimetria entre o campo e a cidade, mas também entre as regiões Sul e

Norte, sendo o Sul mais desenvolvida (MALOA, 2016), o que gerou acentuadas desigualdades socioeconômicas e motivo de conflitos étnicos-tribais.

Em Moçambique, 66,8% da população desenvolve atividades primárias, nomeadamente, agricultura, silvicultura, pesca e a mineração artesanal (INE, 2019). A agricultura, a atividade básica de desenvolvimento nacional (CRM, 1975, 1990, 2014, 2018), gera pouca receita ao Estado moçambicano, pelo fraco investimento no setor, mas também pelos cíclicos efeitos das catástrofes climáticas, tal como as cheias, secas e ciclones. A agricultura contribui com 25% do PIB, emprega acima de 75% da população economicamente ativa e emprega cerca de 80% da população rural (MOÇAMBIQUE, 2019). Os desastres naturais têm causado danos profundos na agricultura, mas também, causam danos irreversíveis num país cujas infraestruturas sociais (escolares, hospitais, vias de acesso, entre outras) não são resilientes.

A alta dependência pelo desempenho da agricultura, que gera 37% do PIB, torna a economia moçambicana vulnerável. Há, pelo menos, duas ameaças naturais (ciclone e cheias), sendo que anualmente, o país perde 1% do PIB como consequência dos desastres (MOÇAMBIQUE, 2019). Segundo o Relatório do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas, o país está na posição 180, dos 189 países estudados, o que faz com que o país permaneça na lista dos países com menor índice de desenvolvimento humano (UNDP, 2018).

Moçambique dispõe de um mosaico etnolinguístico composto por mais de dez etnias/ídiomas, sendo a língua portuguesa, língua oficial. Coabitam várias religiões, com particular destaque para Cristã-Católica (27,2%), Islâmica (18,9%), Zione/Sião (15,6%) e Evangélica (15,3%), (INE, 2019). O Estado moçambicano é laico, segundo a Constituição da República (Popular) de Moçambique, de 1975 e subsequentes, estabelecendo assim uma separação absoluta entre o Estado e as instituições religiosas, o que confere o direito a todo o cidadão de praticar ou não uma ou várias religiões; reconhece e valoriza as ações das confissões religiosas na promoção da tolerância, paz e o reforço da unidade nacional, o bem-estar espiritual e material dos cidadãos e o desenvolvimento económico e social (CRM, 2014).

Dente vários desafios de desenvolvimento, segundo World Bank (2020), Moçambique precisa garantir a manutenção da estabilidade macroeconómica, tendo em consideração a exposição às flutuações dos preços das matérias-primas e o restabelecimento da confiança através de uma melhor governação económica e maior transparência; realizar reformas estruturais destinadas a apoiar o sector privado e alargar a infraestrutura de transporte e comunicações.

4.1 Especificidades do consumo midiático em Moçambique

Desde a Independência Nacional de Moçambique, o setor da comunicação social tem estado a passar por inúmeros desafios, muito por conta do panorama socioeconômico que o país vive. Os fatores como infraestrutura, por exemplo, satélites, fibra óptica e material para manutenção; disponibilidade de equipamentos tecnológicos, tal como aparelhos/dispositivos eletrônicos de comunicação, entre eles, televisores, rádio, celulares, computadores, etc.; e plataformas de mídias sociais, como internet, têm marcado o percurso da comunicação social em Moçambique. Estes fatores têm, no geral, forte implicação no acesso à informação. Daí que, nossa perspectiva, neste tópico, é descortinar o panorama da comunicação social em Moçambique na perspectiva de consumo midiático.

Em Moçambique, os serviços públicos dos mídia têm estado a notar um crescimento significativo comparativamente às décadas 80 e 90, todavia, ainda estão longe de atender as necessidades dos cidadãos de forma equitativa em toda a extensão do território nacional. Tal como fizemos referência nos parágrafos que antecederam a este subcapítulo, as acentuadas desigualdades socioeconômicas, as assimetrias regionais (norte-sul e campo-cidade), em muito justificam a disposição da infraestrutura tecnológica de comunicação social em Moçambique.

Como dissemos, um dos empecilhos da comunicação no país tem a ver com fatores infraestruturais. As lacunas no concernente à cobertura da distribuição da energia elétrica pelo território nacional é em si a primeira grande barreira da comunicação social. Sebastião (2016) afirma que, “[...] mais de 80% da população não tem acesso à energia elétrica. Este problema é consequência da incapacidade de expandir a rede elétrica para certas zonas mais distantes e isoladas.”. O panorama acima descrito é, igualmente, informado pela Eletricidade de Moçambique (EDM), empresa pública e principal distribuidora da corrente elétrica ao nível do país, ao apontar que a taxa de cobertura da rede elétrica nacional situa-se nos 34% da população moçambicana, sendo que a maior parte da população vive em áreas rurais (EDM, 2019).

A eletricidade, um recurso vital na vida moderna contemporânea, é essencial quer para proporcionar conforto aos lares, quer atuando como insumo nos diversos segmentos da economia” (ALCANTARA, 2011). O déficit referenciado acima sobre a infraestrutura física de distribuição da corrente elétrica, acontece tanto sob o ponto de vista de expansão, quanto de qualidade. Este é, portanto, um entrave decisivo relativamente à instalação de equipamentos tecnológicos que permitem estabelecer e viabilizar, no país, toda a infraestrutura de comunicação social.

Ao nível da comunicação social, existem em Moçambique quatro principais meios de comunicação social, segundo Cunha et al, (2011) os principais meios de comunicação social em Moçambique são a rádio, televisão, jornais e revistas, e mais recentemente, a internet. Outro canal de comunicação social amplamente recorrido, em Moçambique, são os Centros Multimídias Comunitários (CMC).

A rádio, ainda que seja um veículo de comunicação de massas mais acessível devido às suas características intrínsecas, nomeadamente, mobilidade, baixo custo, imediatismo, autonomia, e ou instantaneidade, sensorialidade, penetração e, sobretudo, pelo uso da linguagem oral (LOPES, 1982), não consegue atingir a totalidade da população moçambicana. Segundo o Instituto de Comunicação Social de Moçambique (ICSM), citado pela ONU News (2019), o rádio é o principal veículo de informação da população moçambicana, abrangendo 75% da população. É aqui onde se justifica o papel proativo das rádios comunitárias, consideradas “comunicação alternativa”, segundo Barómetro Africano dos Media realizado em Moçambique em 2018, pelo seu destaque no fortalecimento da capacidade das comunidades, transmitindo informações de e para a comunidade, em matéria de educação para a democracia e cidadania, educação para a saúde pública, troca de experiências e técnicas de produção entre os camponeses locais, bem como informar a população sobre a prestação de serviço de interesse público (FES; MISA, 2018).

A propósito, o relatório produzido pelo Centro de Apoio à Informação e Comunicação Comunitária informou que existe perto de “[...] 140 rádios comunitárias e centros multimedia comunitários que se encontram localizadas na sua maioria nas sedes dos distritos, com um raio de cobertura média de 70 km, sendo que as suas emissões são feitas em língua portuguesa e nas línguas nacionais moçambicanas.” (CAICC, 2017, p. 4). O Instituto para a Comunicação Social na África Austral (MISA) - Moçambique, organismo da sociedade civil moçambicana com objetivo de promover a liberdade, independência, pluralismo, sustentabilidade, competência e compromisso/responsabilidade permanente dos média, referiu que:

A Rádio Moçambique (RM) é uma empresa pública de comunicação social com o maior alcance de cobertura nacional e o mais importante meio na produção de informação para a educação, num contexto em que a maior parte da população não sabe ler e/ou escrever a língua oficial (MISA-Moçambique, 2019, p. 13).

A limitação de ordem infraestrutural é o principal fator da assimetria campo-cidade relativamente ao consumo da rádio. Este cenário pressupõe maior investimento neste campo,

tanto em infraestrutura, como nas estratégias comunicativas de modo a garantir o alcance à totalidade da população.

A televisão, em Moçambique, tem uma abrangência de 21% da população moçambicana, (INE, 2019). Pela complexidade do sistema de transmissão por satélite, usando sinal analógico ou digital (que, até então, ainda não se efetivou na sua totalidade, pois algumas operadoras de TV são as que estão a transmitir o sinal, de forma mais restritiva e em sinal fechado - comercial), e mais recentemente, por via cabo, grande parte dos consumidores deste artefato tecnológico restringe-se a uma camada da população maioritariamente localizada no meio urbano e com considerável poder financeiro.

O relatório de FES & MISA (2018) indica que a televisão moçambicana tem menor abrangência do sinal, abarcando as capitais provinciais e principais vilas, mas, mesmo assim, com uma influência considerável, se se considerar os elevados níveis de iliteracia e a modesta circulação dos jornais, com uma média abaixo de 10 mil exemplares (a cidade de Maputo, capital do país, possui uma circulação acima da das demais urbes do país, mas, mesmo assim, em níveis abaixo do que seria desejável). A fraca abrangência deve-se, por outro lado, à falta de energia elétrica no meio rural e periurbano. O estudo da CTA (2019) sintetiza os principais pontos por nós abordados ao referir que,

[...] o canal de televisão estatal Televisão de Moçambique e o canal privado STV são os únicos transmitidos a nível nacional e a rádio com maior alcance na zona rural é a oferecida pelo serviço estatal. O cenário das tecnologias da informação e comunicação em Moçambique revela baixo acesso à tecnologia ou à transferência tecnológica. (CTA, 2019, p. viii).

O jornal, mais que a rádio e a televisão, tem a circulação muito localizada, em termos territoriais, como também ao nível de classe social. A imprensa escrita tem dois grandes empecilhos: o primeiro tem que ver com o fator logístico, no que concerne à produção e distribuição, em grande escala. Estes dois aspectos estão condicionados, segundo Chichava e Pohlmann (2010, p. 134), ao “[...] elevado custo das telecomunicações, eletricidade, papel e transporte”; o segundo tem que ver com a condição de instrução que afeta a maior parte da população Moçambicana.

A imprensa escrita não encontra extensas possibilidades de consumo por conta do baixo índice de alfabetização da população moçambicana. Saber ler é o principal suporte de acesso ao conteúdo jornalístico. Esse pressuposto restringe o acesso ao conteúdo jornalístico, dado o nível geral de escolaridade (alfabetização) da maioria da população moçambicana que se situa nos 39% (INE, 2019). Adicionado a isso está o facto de boa parte, se não a totalidade, da língua

que permeia a imprensa escrita ser em língua portuguesa. Segundo Joanguete (2016, p. 129), “[...] todos os jornais apenas usam a língua portuguesa, situação que constitui um limite fundamental para o acesso à informação pela esmagadora maioria da população, nomeadamente entre os camponeses e as mulheres”. Consideramos, assim, que a expressa debilidade no âmbito da literacia, a capacidade de ler, de escrever, de compreender e de interpretar o que é lido, têm restringido o acesso aos principais meios de comunicação e informação de massa, escrita.

A internet, ambiência contemporânea de comunicação social, cujo consumo não foge do panorama geral da comunicação social de Moçambique. A internet é uma tecnologia de comunicação relativamente recente no cenário mundial, tendo chegado a Moçambique em 1992, depois da África do Sul e do Egito⁴², ao nível do continente africano. De acordo com a União Internacional das Telecomunicações (UIT), “[...] a questão de acesso universal à internet ainda se afigura como uma miragem no país, num contexto em que os preços dos serviços de acesso à Internet ainda são altos” (FES; MISA, 2018). Esta constatação foi igualmente referenciada pela Confederação das Associações Económicas ao afirmar que “o setor de telecomunicações é caracterizado pelos altos preços da internet de banda larga em comparação com os países da região” (CTA, 2019, p. 42); “desacordos sobre tarifas de interconexão e compartilhamento de instalações, pesado regime de licenciamento e baixa qualidade de serviço em alguns subsectores” (Idem, p. viii).

O uso de dispositivos midiáticos digitais encontra terreno fértil pela sua instantaneidade da circulação de dados e ou informações e facilidade de uso. Porém, a instalação deste recurso tecnológico requer um investimento robusto na infraestrutura e recursos humanos capazes de garantir a manutenção dos sistemas. Este fator tem implicações no custo da internet, por exemplo, que no geral, se caracteriza por altas tarifas de navegação. Desta forma observa-se que, “[...] em Moçambique, o uso da internet e de serviços de telecomunicações ainda é limitado, devido à precariedade das infraestruturas e à pobreza da maioria da população rural” (JOANGUETE, 2016, p. 146).

A taxa de penetração da internet em Moçambique situa-se em 23,1%, em fevereiro de 2022, de um universo de 32.62 milhões de habitantes (DATARETORTAL, 2022). Comparativamente ao ano de 2021, houve um aumento de utilizadores na ordem de 22,9%. Como já nos referimos, um dos entraves que contribuem para este cenário é o fato do grosso número da população não possuir rede de energia elétrica, por um lado, e conseqüentemente, a

⁴² Disponível em: <<https://bit.ly/2C7NKL8>>. Acessado em 03/03/2020.

infraestrutura tecnológica de acesso à internet não estar instalada nas zonas onde se localiza a maior parte da população.

Gráfico 1 – Acesso à internet em Moçambique



Fonte: Datareportal (2022).

As redes sociais on-line encontram respaldo no âmbito da comunicação social em Moçambique. O número estimado de utilizadores de mídias sociais em Moçambique situa-se em torno de 9,3%, do total da população em fevereiro de 2022. Esta percentagem reflete um aumento de 50 mil (+1,7%) entre 2021 e 2022 (DATAREPORTAL, 2022)⁴³. É importante assinalar o crescente número de consumidores e utilizadores de telemóveis, que se situam em 50% da população, porém há que realçar, segundo FES & MISA (2018, p. 25):

[...] telemóveis enquanto plataformas de partilha de informação encontram-se formalmente disponíveis, mas aqueles que permitem acesso aos media digitais/redes sociais ainda estão a um preço alto para grande parte dos moçambicanos, que vivem com menos de USD 2 (dois dólares norte-americanos) por dia.

O cenário aqui descrito espelha o longo percurso porque os serviços cibernéticos ainda devem percorrer, pois, até então, está muito longe de preencher as lacunas deixadas por outros meios de comunicação social acima citados.

Assistimos, desde o início dos anos dois mil, um crescente robustecimento e demarcação da importância das mídias sociais, no âmbito da difusão de informação e interação social entre os indivíduos, empresas e seus públicos-alvo e de interesse. De acordo com Fontoura (2008), as mídias sociais são tecnologias e práticas on-line cujos usuários, pessoas ou empresas disseminam conteúdo, compartilham opiniões, ideias, experiências e perspectivas. Seus

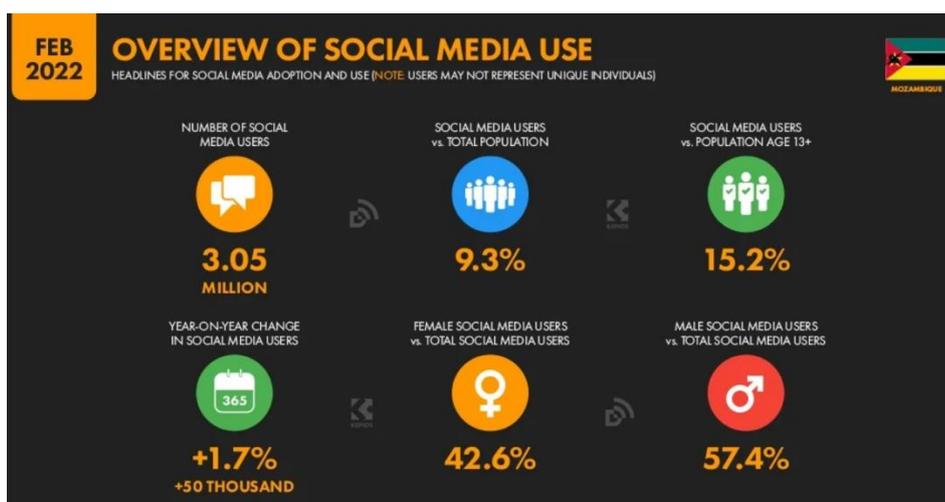
⁴³ <https://datareportal.com/reports/digital-2022-mozambique>

diversos formatos, atualmente, podem englobar textos, imagens, áudio e vídeo. São websites que usam tecnologias como blogs, mensagens, *podcasts*, *wikis*, *videologs*, ou *mashups*⁴⁴, permitindo que seus usuários possam interagir instantaneamente entre si e com o restante do mundo.

Os ganhos relativos à eficiência e eficácia, à interatividade, à velocidade e ao alcance, à facilidade de tradução, à perduração dos conteúdos nas plataformas e às vantagens comparativas dos custos, entre outros, são fatores que justificam esse lugar. Em Moçambique essa notoriedade das mídias sociais é também dada, ainda que paulatinamente, por conta da conjugação de fatores conjunturais, quer ligados à infraestrutura, à economia, à literacia midiática, à alfabetização e outros fatores periféricos.

Apresentamos, a seguir, dados que refletem a utilização de mídias sociais em Moçambique e os principais dispositivos midiáticos manuseados pela população.

Gráfico 2 – Visão geral da mídia social

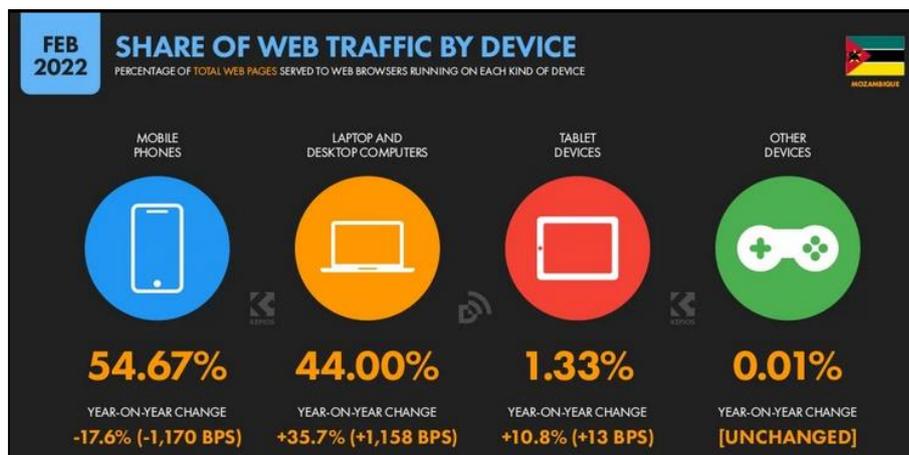


Fonte: Datareportal (2022).

Estima-se que, em Moçambique, 3.05 milhões de habitantes, correspondente a 9.3% dos habitantes usa as redes sociais, sendo destes 57.4% é do sexo feminino. Em relação à faixa etária, 15.2% correspondem à habitantes com acima de 13 anos de idade. Por outro lado, as conexões móveis em Moçambique atingiram 17,14 milhões de habitantes, correspondente a 52,5% da população moçambicana, em 2022. O telefone celular tem uma percentagem estimada em 96,8% relativamente a toda atividade de mídias sociais em Moçambique, tal como se constata a seguir.

⁴⁴ Aplicações que combinam conteúdo de múltiplas fontes para criar uma nova aplicação

Gráfico 3 - Compartilhamento de tráfego da web por dispositivo



Fonte: Datareportal (2022).

Em geral, o acesso aos serviços da web tem sido efetuado pelo telefone móvel, com uma percentagem igual a 54.67%, seguido do notebook e computador de mesa, com 44% e uma percentagem ínfima de 1.33%. Neste último dispositivo, há um aumento crescente de uso, tendo situado, em relação ao ano de 2021, uma queda de 10,8%, tal como ilustra acima o gráfico 3 (DATAREPORTAL, 2022).

Outro mecanismo de comunicação social amplamente difundido em Moçambique (nas zonas rurais, que tem uma área de cobertura correspondente a mais de 60% da área territorial do país) são os Centros Multimídias Comunitários (CMC's), implantados em alguns distritos pelo país, que funcionam como centros de difusão de informações de interesse público denominado. De acordo com Valá (2011), os centros capitalizam as vantagens das sinergias entre a rádio e as ferramentas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) que possam contribuir para o desenvolvimento rural, melhorando o acesso à informação, educação, e conferindo oportunidade para comunicações, produção e intercâmbio de informação e estabelecimento de redes de contato (“networking”), entre as comunidades.

A estratégia de implementação desse empreendimento nas comunidades carentes tem em vista promover maior participação da comunidade no desenvolvimento local de forma integrada. Outrossim, os CMC funcionam como um importante veículo para a educação cívica-comunitária; de disseminação de informações do globo às comunidades, e de gestão do conhecimento em prol do desenvolvimento humano. De acordo com Valá (2011):

Embora poucas pessoas nas zonas rurais tenham acesso actualmente à internet – onde parte significativa não sabe como usar um computador – este canal não deve ser subestimado. Por exemplo, os voluntários nas rádios comunitárias usam a internet para pesquisar informação útil que na etapa seguinte disseminam, através da rádio.

Por outras palavras, mesmo que apenas alguns tenham acesso à internet, a informação que esses conseguem aceder tem o potencial de alcançar muitos (indirectamente), através da disseminação dos programas radiofónicos (VALÁ, 2011, p. 42).

Os jornais electrónicos já existem na capital do país e em algumas províncias, e têm estado a ocupar o seu espaço no panorama de informação em Moçambique. A viabilidade dos jornais eletrônicos de enraizamento provincial ou distrital está relacionada com a implantação dos CMC's e, de forma mais abrangente, com a disseminação massiva das novas TIC's por todos os distritos do país. Por conta disso, acreditamos que as escolas rurais podem ser o “pivô” da grande expansão da comunicação eletrônica nos próximos anos.

4.2 Práticas midiáticas em Moçambique (entre adolescentes e jovens)

Em Moçambique, o uso das redes sociais on-line para interação social e compartilhamento de conteúdo é uma realidade que vem se tornando comum para uma grande parcela dos usuários da internet. De acordo com Recuero (2009):

Rede social é gente, é interação, é troca social. É um grupo de pessoas, compreendido através de uma metáfora de estrutura, a estrutura de rede. Os nós da rede representam cada indivíduo e suas conexões, os laços sociais que compõem os grupos. Esses laços são ampliados, complexificados e modificados a cada nova pessoa que conhecemos e interagimos. (RECUERO, 2009, p. 25)

Fora a plataforma *Whatsapp*, que não temos dados estatísticos para apresentar, por conta das restrições de acesso para o efeito, projetamos aqui informações relativas a utilização do *Facebook*, *Pinterest*, *Youtube*, *Twitter*, *Instagram* e *Linkedin*.

Gráfico 4 - Redes Sociais em Moçambique (2021)

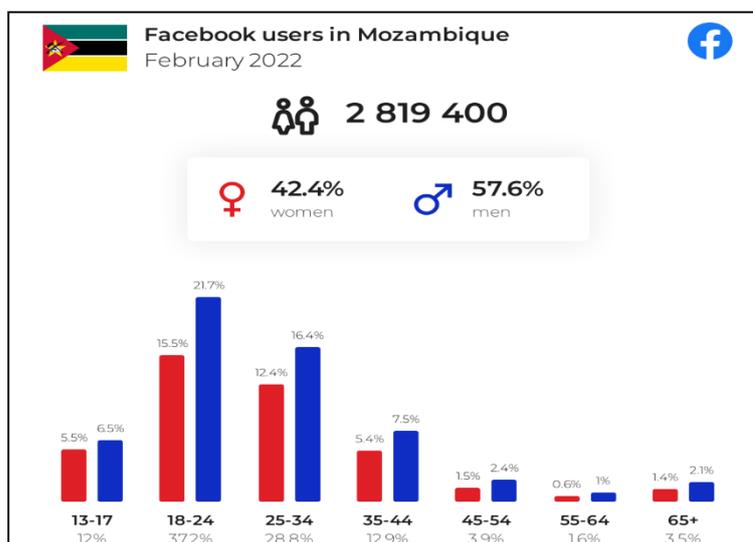


Fonte: Statcounter (2022).

Segundo Statcounter (2022), a rede social Facebook é a que capitaliza maior número de utilizadores, correspondente a 73.33%. Seguem as plataformas Twitter com 7.22%, Youtube

com 6.38%, Pinterest com 6.16, Instagram com 5.27% e Reddit com 0.79%. O Facebook com 2 819 milhões de utilizadores, 57.6% são do sexo masculino, tal como aponta o gráfico 5.

Gráfico 5 – Utilizadores de Facebook em Moçambique



Fonte: NapoleonCat (2022).

A faixa etária com maior índice de consumo da plataforma *Facebook* compreende os usuários com idades compreendidas entre os 18 aos 24 anos de idade, com uma percentagem equivalente a 37.2%. A faixa etária correspondente aos adolescentes e jovens, com idades compreendidas entre os 13 aos 17 anos de idade, portanto o nosso grupo-alvo, ocupa a terceira posição ao nível de utilização do Facebook, com uma percentagem correspondente a 12%. No geral, 78% dos utilizadores do *Facebook* são jovens (NAPOLEONCAT, 2022).

O crescente número de utentes jovens nas plataformas midiáticas digitais é um indicador importante para mapear os espaços de circulação e comunicação dessa faixa etária, grupo-alvo da nossa pesquisa.

4.3 Literacia midiática em Moçambique

Apresentamos, neste tópico, breve contextualização da dinâmica em que a literacia midiática se dá em Moçambique. Antes, porém, importa-nos definir a noção de *literacia* e *literacia midiática*, aspectos que se mostram complexos pela sua recorrente reformulação e ressemantização no decorrer do tempo e nos mais distintos espaços geográficos. Um dos fatores que condicionam esta multiplicidade conceitual, para além da falta de consenso entre os

pesquisadores, são as rápidas e constantes transformações que o campo das tecnologias de informação e comunicação tem oferecido.

O termo ‘literacia’, do inglês *literacy*, é originário do latim *litteratu*, que significa “culto”, está associado ao campo da pedagogia e da literatura e é traduzido para o português como alfabetização/ letramento. Inicialmente, o termo estava estreitamente associado ao campo da Educação, nomeadamente ao processo de alfabetização.

Segundo Dicio (2022), *literacia* tem que ver com a “capacidade de ler, de escrever, de compreender e de interpretar o que é lido”. Todavia, é preciso realçar que, conforme visão de Gomes e Santos (2010), essas capacidades não são as únicas responsáveis pela obtenção de níveis elevados de literacia. Isso significa dizer que, a literacia, no que compreende a produção e utilização de textos escritos implicam “[...] a apropriação do poder das palavras”, mas também “[...] o desenvolvimento da capacidade de pensar, de reflectir, de criticar, de agir” (CABRAL, 2004, p. 15). Para Scolari; Rodriguez; Masanet (2019), o conceito de literacia refere-se, por um lado, ao conjunto de conhecimentos que o sujeito pode adquirir e colocar em prática em sua vida, por outro, corresponde à aprendizagem que pode ocorrer em um ambiente formal, informal ou não formal.

Ao longo do tempo, o termo literacia foi assumindo extensões semânticas distintas, sendo entendida, portanto, de acordo com Soares; Geraldi (2006, p. 41), como “[...] prática socialmente situada que implica quer a manipulação da palavra escrita, quer comportamentos, valores, crenças, e saberes sobre o que pode ser dito e feito, como e com que “acessórios”, num domínio de prática particular”. De forma mais ampla, Pinna (2018) entende literacia como sendo “[...] leitura de contextos, de situações históricas vividas na contemporaneidade, isto é, leitura de mundo.” Neste sentido, a noção de literacia distingue-se de *alfabetização* formal propriamente dita, pois não considera o grau de escolaridade a que, tradicionalmente, estava ligada. Pode-se assim dizer, a partir da abordagem feita por Montigny, Kelly e Jones (1991) citado por Benavente et al. (1996, p. 4) que a literacia tem a ver com “[...] a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana.”. Daí que, a *literacia* traduz-se como uma competência de compreender e de interpretar o que é lido, transpondo o simples exercício de ensinar e aprender a ler e a escrever.

Ainda assim, em quase todas as situações estudadas, a prática de literacia está vinculada à escola, estruturada sobre um conjunto vasto de processos, ativados por um largo número de dispositivos que produzem, numa determinada posição, os sujeitos que aí interagem com vista à aquisição e construção dos saberes escolares (GERALDI, 2006a). Nesta perspectiva, a literacia mostra-se complexa e com múltiplas características, sobre as quais intervêm vários

fatores, dentre eles, individuais, familiares, educacionais, econômicos, sociais e culturais (COMMISSION SCOLAIRE MARIE-VICTORIN, 2004 citado por GOMES; SANTOS, 2010). É por conta dessa abrangência que surgem os diferentes tipos de literacia, nomeadamente, literacia científica, literacia familiar, literacia crítica, literacia emergente, literacia de informação, literacia digital, literacia literária, literacia das mídias, entre outras. Como se pode compreender, não iremos aprofundar os vários sentidos que a palavra tomou, cabendo-nos sim compreender a sua aceção com o termo mídia (midiática).

Literacia, associada à mídia, resultando ‘literacia midiática’ (em inglês *media literacy*) compreende a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens através de uma variedade de contextos diferentes (MORA; SILVA, 2019). O objetivo da literacia midiática é, então, aumentar o conhecimento sobre as várias formas de mensagens midiáticas que fazem parte da vida contemporânea, auxiliando cidadãos na compreensão dos modos como as mídias as filtram de acordo com percepções e crenças. (LIVINGSTONE, 2004). Para Resende (2016, p. 11), a literacia midiática “[...] propõe a habilitação dos cidadãos para um pensamento crítico que surge com o desenvolvimento de suas competências em relação à mídia”, por um lado, por outro “[...] busca influenciar na resolução criativa de problemas a partir das habilidades midiáticas, promovendo assim consumidores sensatos e produtores de informações.”. A abordagem sobre literacia midiática deve abranger todos os mídia e considerando vários níveis, tal como se aponta a seguir:

- Estar à vontade com todos os tipos de *media*, desde jornais a comunidades virtuais;
- Utilizar activamente os *media*, nomeadamente através da televisão interactiva, dos motores de pesquisa da Internet ou da participação em comunidades virtuais, e explorar melhor as potencialidades dos *media* entretenimento, acesso à cultura, diálogo intercultural, aprendizagem e aplicações quotidianas;
- Ter uma visão crítica dos *media* no que respeita tanto à qualidade como ao rigor do conteúdo;
- Utilizar criticamente os *media*, atendendo a que a evolução das tecnologias dos *media* e a presença crescente da Internet como canal de distribuição permitem que um número crescente de [utilizadores] crie e difunda imagens, informação e conteúdos;
- Compreender a economia dos *media* e a diferença entre pluralismo e propriedade dos *media*;
- Estar consciente das questões dos direitos de autor, essenciais para uma “cultura de legalidade”, em especial para os mais novos, na sua dupla qualidade de consumidores e produtores de conteúdos. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2007).

Considerando o amplo potencial acima listado, damos como certo a literacia mediática um conceito dinâmico e evolutivo, sendo afetado por diferenças culturais, tecnológicas, industriais e dinâmicas comunicacionais. Sobre este último fator, é importante realçar o papel

crucial da *internet* enquanto parte essencial da infraestrutura de comunicação social contemporânea, que globalmente têm estado a influenciar o panorama midiático.

Pelo mundo fora, a literacia midiática é conhecida por nomes distintos. Por exemplo, no Reino Unido e nos EUA chama-se *media literacy*; em Portugal fala-se *literacia dos media*; na Espanha trata-se de *competência midiática*; e, no Brasil de *letramento midiático* (PINNA, 2018). Em Moçambique e, de certo modo, por toda a África Austral, são escassas informações sistematizadas sobre literacia midiática, ou as abordagens teóricas e metodológicas, quer no contexto de atividades desenvolvidas em sala de aula, quer aquelas realizadas em outras plataformas de interação social. Contudo, não podemos afirmar plenamente que ações relacionadas não estejam a ser desenvolvidas em toda a extensão do continente.

No caso particular de Moçambique, compulsados os principais e mais atuais documentos orientadores das políticas educacionais, dentre eles, Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique - 2019, Política das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação em Moçambique, Plano Estratégico da Educação 2020-2029, não constatamos informações objetivas relativas ao desenvolvimento do espírito crítico (nas crianças, jovens e adultos) face às mídias, no que se refere a utilização dos recursos midiáticos nos diferentes contextos socioculturais, organizacionais, sobre a dinâmica e lógica de produção, distribuição e recepção de conteúdo nas mais diversas plataformas midiáticas (on/off-line), entre outros aspetos relacionados.

De igual forma, não se faz menção à expressão “literacia midiática” ou qualquer uma das demais relacionadas à temática, nomeadamente, educação midiática, alfabetização midiática, letramento midiático, literacia das mídias; competência midiática; educação para as mídias, mídia-educação, educomunicação, entre outros. Existem, contudo, abordagens que se aproximam à noção de comunicação-educação, por conta da introdução e massificação, no espaço educacional, designadas por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). A Política das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, por exemplo, concebe as TIC's como um meio de aprendizagem. O documento refere ainda que as TIC's:

[...] são um importante meio para que os alunos, a todos os níveis, possam aprender outras disciplinas. As TIC's poderão ser usadas como meios para a preparação e leccionação, desde a alfabetização até ao Ensino Primário e Secundário. As TIC's podem ser usadas como instrumentos para preparar os alunos em matérias onde é difícil e oneroso orientar a aprendizagem dos alunos. Materiais de ensino audiovisuais podem ser de grande utilidade para que os alunos apreendam melhor as lições, obtendo ao mesmo tempo maior motivação para a aprendizagem. (...) As TIC's permitem desenvolver e aperfeiçoar nas crianças e jovens as competências e habilidades necessárias à sociedade moderna, de uma forma lúdica, expondo-os à exploração de novas formas de aprender. (MINEDH, 2019b, pp. 18-19).

Uma referência semelhante é feita no atual Plano Estratégico da Educação 2020-2029 visando assegurar a qualidade da aprendizagem. O documento informa que, “[...] o uso das TIC, por professores e alunos, enquanto ferramenta interactiva e facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, através de uso de materiais curriculares de ensino digitais e multimédia para professores e alunos.” (MINEDH, 2020, p. 43). Em ambos os casos mencionados, as TIC's são compreendidas e aplicadas (fundamentalmente) como ferramentas para viabilizar o ensino e a aprendizagem. Para este tipo de situação, Buckingham (2004) denomina por *educação com mídia*, pelo fato de haver recurso à mídia para materializar a aprendizagem, ou seja, o uso instrumental das mídias no contexto educacional.

Em contrapartida, a “literacia midiática” compreende o aparato tecnológico não só como recursos de aprendizagem, mas também como estímulo ao senso crítico, fazendo com que a criança, o jovem e ou o adulto seja capaz de estabelecer relações entre si e com outros, de analisar informações, de entender a natureza da mídia e refletir sobre a produção e recepção de conteúdo midiático. Para este segundo campo, Buckingham (2004) classifica como *educação em mídia*, que está orientada para fornecer ferramentas e habilidades para os sujeitos transitarem no ambiente midiático por meio da compreensão crítica e da participação ativa, que se refere à capacidade dos indivíduos de se tornarem produtores eles mesmos.

No Brasil, contrariamente ao que acontece em Moçambique, os pilares sobre literacia midiática/educação midiática estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁵ e são parte integral do desenvolvimento do aluno. O documento recomenda às escolas:

[...] a contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana, etc. –, mas de [e] também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BRASIL, 2017, p. 69).

Como se constata, este exercício ultrapassa o simples estímulo ao conhecimento crítico da mídia; ele coloca, no epicentro, a liberdade de expressão, o direito à informação e o estímulo à cidadania. Contudo, o modelo não impõe a inclusão, no currículo escolar, como disciplina isolada. O modelo propõe ajustamento, no currículo, de modo que se ensine ao aluno a pensar com autonomia e consciência crítica ao tomar suas decisões; a precaver-se de influência negativa das mídias. Em suma, através da leitura, escrita e participação, a literacia midiática propõe-se a habilitar os alunos à reflexão e ao senso crítico.

⁴⁵ A BNCC é o documento norteador dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de Educação Básica em todo o Brasil.

Figura 1 – Habilidades de [literacia] midiática



Fonte: Instituto Palavra Aberta (2019)

O gráfico acima destaca a combinação de três pilares (leitura, escrita e participação) derivados da literacia midiática, que combinados fortalecem as competências e habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica no ambiente informacional e midiático, nos mais distintos formatos e plataformas (on/off-line). As habilidades aqui elencadas, estão alinhadas com a BNCC, que trata o tema como componente transdisciplinar (CECÍLIO, 2019). Os pilares da literacia midiática buscam alcançar propósitos educacionais voltados para alunos e professores, baseados nos seguintes objetivos:

Quadro 1 - Objetivos de aprendizagem

Para alunos	Para os professores
<p>Analisar - de forma crítica, e habitualmente, os textos de mídia em qualquer formato – dos impressos à internet;</p> <p>Compreender - os mecanismos de busca, curadoria e produção de conhecimento;</p> <p>Acessar - uma ampla gama de ferramentas digitais e ter flexibilidade para encontrar e adaptar-se a novas ferramentas;</p> <p>Aplicar - o conhecimento do ambiente informacional e midiático para solucionar problemas, para o exercício da cidadania e para a autoexpressão;</p> <p>Criar - peças de mídia fundamentadas em uma escrita técnica ou criativa bem desenvolvida, de forma ética e responsável.</p>	<p>Explorar - novas abordagens pedagógicas proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação;</p> <p>Promover - uma cultura de aprendizagem que estimule a curiosidade e o aprendizado contínuo;</p> <p>Facilitar - a aprendizagem significativa, fazendo uso de recursos de mídia;</p> <p>Guiar - os alunos para práticas éticas, legais e seguras no ambiente digital e fora dele;</p> <p>Criar - experiências engajadoras que levem os alunos a participar e contribuir para a sociedade de maneira crítica, ética e responsável.</p>

Fonte: Instituto Palavra Aberta (2019).

Viabilizar as habilidades dos alunos e professores, acima descritas, no âmbito da literacia midiática, passa por um complexo processo de adequação das remotas (tradicionais) práticas pedagógicas às modernas práticas pedagógicas, onde o aluno é o centro da aprendizagem, por um lado, por outro, onde são incorporados à escola fatores socioculturais locais e contemporâneos.

5. EDUCAÇÃO TRANSMÍDIA PARA CONTEXTO DE SALA DE AULA

Feita, no capítulo anterior, a contextualização sobre o consumo midiático em Moçambique, um aspecto que consideramos relevante para demarcar os principais contornos midiáticos, passamos, neste capítulo a descrever algumas das experiências que serviram de suporte para o desenho da nossa proposta de experimento didático-metodológico, no âmbito da educação transmídia.

5.1 Recurso à dinâmica transmídia na educação

A temática em torno da dinâmica transmídia têm granjeado espaço de discussão no campo da comunicação nas últimas duas décadas. O setor da educação junta-se a este espaço de reflexão com a incorporação de inovações metodológicas que visam ampliar estratégias de ensino e de aprendizagem em sala de aula, ou no ambiente informal.

A noção de “alfabetização transmídia” (em inglês *transmedia literacy*) relativa ao tema da educação transmídia, é abordada por Scolari (2016, p. 181) como sendo “[...] habilidades e estratégias diferentes de aprendizagem informal”. Scolari (2016a) define alfabetização como um processo de aprendizagem ao longo da vida cuja finalidade é desenvolver habilidades de alfabetização. O autor evidencia a ‘nova’ prioridade: aprender a interpretar criticamente e, eventualmente, a criar conteúdo audiovisual, como uma prática a incorporar sobre a aprendizagem formal e informal. Importa aqui ressaltar que, tanto a alfabetização transmídia, quanto a literacia midiática⁴⁶, no geral, prosseguem o mesmo objetivo: desenvolver competências para avaliar, analisar, criar e compartilhar conteúdos em variedade de meios de comunicação, gêneros e formatos de mídia. Portanto, tornar os indivíduos cidadãos autônomos, críticos e interventivos.

Sobre a alfabetização transmídia, algumas contribuições se destacam, pelo mundo, mais concretamente na América Latina, Europa e EUA. Os projetos oferecem experiências concretas de práticas transmídias em contexto escolar e abrem caminhos para explorar as interfaces – educação e comunicação – e aprofundamentos metodológicos. Um dos projetos relevantes a destacar no âmbito da ‘alfabetização transmídia’ é o projeto internacional coordenado por Carlos A. Scolari, durante os anos 2015 a 2018. O projeto designado *Transmedia Literacy*, vinculado ao *Horizon 2020 - Ações de investigação e inovação* tem como foco, explorar

⁴⁶ Tema abordado no capítulo quatro.

habilidades transmídia e estratégias de aprendizagem informal para melhorar a educação formal. Segundo Transmedia Literacy (2019), as ações do projeto buscam compreender as formas como os jovens aprendem habilidades fora da escola. Identificadas as estratégias e práticas informais de aprendizagem aplicadas por jovens de fora das instituições formais, a equipe "traduz" em uma série de atividades e propostas a serem implementadas dentro dos ambientes escolares.

Outra ação notável sobre a abordagem transmídia é desenvolvida pelo projeto designado *From canon to school fandom: #Orson80 as transmedia educational storytelling* (tradução em português, do cânone ao fandom escolar: #Orson80 como narrativa educacional transmídia). O projeto, implementado na Argentina, apresentou em 2017 como um “Projeto Transmídia Educacional”. Albarello e Mihal (2018) descrevem esta iniciativa como uma plataforma de discussão sobre a desconexão que existe entre as atividades extra e intracurriculares. O projeto reflete primordialmente sobre a desconectividade entre a forma como o aluno é, pensa, sente e age no seu cotidiano fora da escola (sala de aulas) e seu comportamento no espaço escolar. O projeto #Orson80 é estruturado em torno de um cronograma de trabalho, dividido em aproximadamente três semanas e visa uma variedade de objetivos educacionais relacionados aos níveis de pré-escola, ensino fundamental e médio (embora inclua propostas apenas para os dois últimos).

Segundo Albarello e Mihal (2018), uma das características do projeto #Orson80 é abraçar conhecimentos e práticas que os alunos adquiriram fora da escola e incorporá-los às "rotinas escolares cotidianas", com o objetivo de "integrar a lógica criativa da narrativa transmídia" na sala de aula, a fim de inspirar a reflexão crítica sobre o uso de TICs e mídias sociais. Por outro lado, o projeto busca suscitar o debate sobre o impacto das novas mídias e notícias falsas, de forma a envolver os alunos na "expansão e criação de novos produtos" através de diversas ferramentas expressivas. Em síntese, o projeto #Orson80 incorpora no currículo, as lógicas das narrativas transmídia no espaço escolar, cruzando saberes e aprendizado tanto de dentro como de fora da escola.

Outro projeto relacionado à “alfabetização transmídia” é o projeto designado *Beyond Mobile Learning Workshop* (em tradução “Além do aprendizado móvel”). Segundo os autores Arnedillo-Sánchez, Vavoula, Sharples (2007), o projeto que envolveu 250 participantes, desde adolescentes em programa de extensão, crianças pequenas no Museu Irlandês de Arte Moderna, crianças e adolescentes de favelas, na Cidade do Cabo, estudantes de pós-graduação, escola professores e pesquisadores, foi definido para explorar o futuro de aprendizagem possibilitada pela tecnologia móvel. O projeto dirigido por Mike Sharples, no ano de 2006, abordou, através

de atividades estruturadas e exploratórias, abordagens de aprendizagem móvel que vão além de apenas aproveitar a mobilidade dos dispositivos para replicar ou aumentar os cenários de aprendizagem existentes. Em suma, o projeto orientado para jovens e adolescentes, buscou criar oportunidades de aprendizagem que não seriam possíveis sem a tecnologia móvel.

Neste estágio da tese fazemos esta abreviada descrição de projetos ligados à transmídia orientados para o ensino e aprendizagem, como uma contribuição para aprofundar nosso conhecimento sobre o uso da narrativa (trans)mídia para a promoção da aprendizagem. Caberá futuramente, neste capítulo, realizar levantamento de outras propostas relacionadas, por forma a fundamentar parte das perspectivas metodológicas que estamos a desenvolver.

5.2 Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão Planejamento Comunicacional em Educação Transmídia: proposta de procedimento metodológico

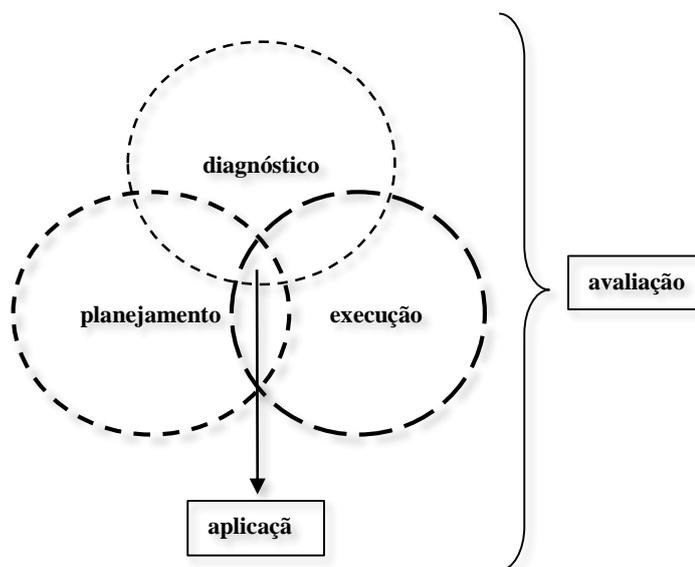
Esta tese previu, como parte do desenho metodológico, realizar observação (participante), de um experimento relacionado à educação transmídia. Neste contexto, nossa ação incidiu no acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo *Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Planejamento Comunicacional em Educação Transmídia para Escolas Públicas de Países de Língua Portuguesa*, realizadas no Colégio Municipal de Belo Horizonte, em 2019, e que se esperava dar continuidade em 2020.

O projeto gerou um procedimento metodológico, baseado em dinâmicas transmídia (educação transmídia), o qual foi implementado no âmbito das atividades de Planejamento Comunicacional em Educação Transmídia para Escolas Públicas de Países de Língua Portuguesa, no Colégio Municipal de Belo Horizonte, pelo grupo de pesquisa em Mídia, Semiótica e Pragmatismo - Mediação, cadastrado no CNPq (UFMG).

A figura que se segue, ilustra a combinação dos elementos constitutivos do esquema metodológico em educação transmídia concebido pelo referido projeto⁴⁷.

⁴⁷ Disponível em: <https://www.educacaotransmidia.com/> .

Figura 2 – Procedimentos Metodológicos *Transmedia Education*



Fonte: Projeto de Cooperação Internacional Educação transmídia para escolas públicas de países de língua portuguesa, (2019).

As cinco etapas ilustradas na figura acima são resultado da proposta metodológica desenvolvida no âmbito do planejamento comunicacional em educação transmídia, projeto de cooperação internacional para escolas públicas de países de língua portuguesa. As etapas articulam ações comunicacionais transmídias em contexto escolar, extracurricular.

Na primeira fase, a de diagnóstico, o objetivo é fazer levantamento sobre um problema educacional específico, comum, destacando o contexto social, político e econômico; o consumo midiático dos alunos, de uma turma específica ou várias e ou da escola em foco. No caso vertente da Escola Municipal Belo Horizonte, o diagnóstico foi realizado através de entrevista em profundidade com um (1) professor e gestora da escola e alunos do 9º ano, com idade entre os 12 aos 14 anos. O resultado do diagnóstico apontou desleixo dos pais em relação a vida escolar dos alunos. Em resposta, foram desencadeadas ações de auscultação, junto dos gestores escolares e outros atores da comunidade escolar, com vista a desenhar um quadro que pudesse propor soluções ao problema levantado. Uma das respostas foi desenvolver ações transmídia a partir da temática do “empreendedorismo” com vista os alunos apoiarem atividade remuneradas dos pais, uma vez ter-se constatado que esta poderia ser uma forma de impulsionar seus negócios particulares.

Com base nos dados obtidos, seguiu-se a fase de planejamento, cujo objetivo foi delinear proposições a partir do conceito NT dando relevo às ações de interação intercultural, uma vez que projeto tem o viés transnacional. No caso vertente, foram previstas a criação de uma

hashtag, designada #EuQueFaçoBH⁴⁸, realização de oficinas de empreendedorismo, áudio-visual e abertura de uma página numa rede social cujo consumo é notável, quer seja pelos alunos, ou pelos pais e encarregados de educação (no caso, foi selecionada a rede social *Facebook*).

A terceira etapa, dedicada ao desenvolvimento de produtos, que corresponde à fase de criação de conteúdos midiáticos ajustados às dinâmicas transmidiáticas que estimulam aprendizagem. Cerca de quinze alunos do Colégio Municipal de Belo Horizonte participaram de oficinas criativas para produção de conteúdo no *YouTube* e *Instagram* e de apresentação das atividades desenvolvidas na Feira de Ciências da escola, aberta às famílias. Nesta fase foram estabelecidas parcerias específicas, nomeadamente, com Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e a UniBH, para viabilizar o treinamento e outras ações relevantes ao projeto. Seguiu-se a aplicação, ação coordenada entre o(s) professor(es) da referida escola e professores universitários responsáveis pela parceria/implementação do projeto. A etapa final, avaliação dos resultados, foi realizada pelas equipes responsáveis pelo planejamento e execução da proposta comunicacional. Ela foi feita a partir de questionários aplicados aos professores e estudantes envolvidos, por forma a determinar o nível de satisfação, relativamente à aprendizagem. As ações encerraram com relatório final produzido pela equipe responsável pela realização do projeto. Este protocolo metodológico foi realizado em outros dois países, nomeadamente, Moçambique, na cidade de Maputo, na Escola Primária 25 de Junho e em Timor Leste, na cidade de Dili, Escola Básica Filial Nularan⁴⁹.

Em síntese, o projeto de cooperação internacional em educação transmídia para escolas públicas de países de língua portuguesa privilegiou a forma e o modo de atuação dos processos mediadores de cada contexto educacional para conferir maior apropriação e engajamento do aluno, professor e da escola. Entenda-se que, as ações metodológicas descritas neste sob tópico serviram de fundamento para construir nossa proposta metodológica-prática

5.3 Descrição das atividades no Colégio Municipal de Belo Horizonte

Neste tópico recorreremos às anotações e aos relatórios de atividades realizadas no ano 2019, no Colégio Municipal de Belo Horizonte, período que se situa parte da pesquisa neste estabelecimento escolar, no âmbito do *projeto de ensino, pesquisa e extensão em Planejamento*

⁴⁸ Planejamento completo: <http://labcon.fafich.ufmg.br/campanha-transmidia-euquefacobh-redes-sociais/>.

⁴⁹ Ações, na íntegra, disponíveis em: <<http://labcon.fafich.ufmg.br/category/disciplinas/midias-linguagens/>>.

Comunicacional em Educação Transmídia para Escolas Públicas de Países de Língua Portuguesa.

As atividades realizadas em 2019, em parte, eram continuidade das ações executadas em 2017 e 2018 no projeto sobre educação transmídia já mencionado. As ações iniciaram com contatos à instituição de acolhimento (EMBH) para retoma das atividades do projeto, envolvendo os alunos que integraram o projeto no ano anterior. Neste sentido, foram identificados parte dos alunos, sete, sendo que os restantes oito alunos não podiam fazer parte por incompatibilidade dos horários das sessões – marcadas para todas as terças, das 10:30h às 11:30h. A escola indicou igualmente o professor Vinícius Thiago de Melo, coordenador pedagógico da escola, para auxiliar na articulação das atividades.

Dois temas marcaram o planejamento: *sustentabilidade*, que coincidiu com a temática do projeto pedagógico da escola, e *desinformação/fake news*, temática relevante e de interesse do Grupo de pesquisa em Mídia, Semiótica e Pragmatismo - Mediação. A equipe responsável pela implementação das ações em 2019/1 estava composta por mim, Jane Alexandre Mutsuque, autor desta tese, e pelo estudante de jornalismo, João Paulo Alves, sob supervisão das Professoras Doutoras Geane Alzamora e Lorena Tárzia.

No total, foram planejados quatro encontros, nomeadamente, no dia 31 de abril, o primeiro, com intuito de reavivar o grupo, tendo se prestigiado um momento para retrospectiva e avaliação conjunta das ações desenvolvidas em 2018 e apresentação das ações planejadas para 2019/1. O segundo encontro, realizado no dia 7 de maio, pretendeu aprofundar os conceitos de sustentabilidade, no contexto escolar e social. Na sequência, foram exibidos dois vídeos produzidos pela TV UFMG sobre a temática da sustentabilidade. O dia foi igualmente marcado com a integração, ao grupo, de dois alunos.

O terceiro encontro, previsto para o dia 14 de maio de 2019. Esta reunião não ocorreu como estava previsto, por conta dos preparativos da escola, em relação à Festa da Família que se avizinhava no final de semana seguinte. O último encontro do semestre, realizado no dia 21 de maio, foi dedicado à avaliação do material fotográfico e vídeos captados pelos alunos que integraram o projeto, durante a cobertura da Festa da Família.

Imagem 1: Sessão de avaliação do material fotográficos e vídeos



Foto: Grupo de Pesquisa em Mídia, Semiótica e Pragmatismo - Mediação (2019).

Para 2019/2, foram previstos oito encontros, revistos e adequados às ações a desenvolver na escola com base no calendário escolar disponibilizado, o qual mostrava-se muito apertado, sendo este um semestre curto e repleto de eventos.

Imagem 2: Sessão de programação das atividades para o 2019/2



Foto: Subgrupo de Pesquisa Mediação (2019).



Foto: Subgrupo de Pesquisa Mediação (2019).

No dia 03 de agosto, parte da equipe do projeto planejamento comunicacional em educação transmídia para escolas públicas de países de língua portuguesa, composto por bolsista de graduação em extensão, Carmem Pimenta, doutorando Jane Mutsuque e o estudante de jornalismo, João Paulo Alves, igualmente responsáveis por ministrar as ações na escola, participaram da reunião de docentes da EMBH, com vista a apresentar o projeto *Educação Transmídia* e ações previstas para o ano de 2020. O plano previa alargar as ações para as outras disciplinas ministradas na escola, cujos professores manifestassem interesse em realizar proctos nesse sentido. Neste período foram integrados ao grupo de implementação do projeto na EMBH, as estudantes de graduação do curso de Comunicação Social, Isabelle e Gabriele Paiva.

Para este período, pretendia-se utilizar as competências que os alunos haviam adquirido, na etapa anterior da pesquisa, para produzir conteúdos audiovisuais, a serem apresentados durante a Feira de Cultura da Escola, prevista para 5 de outubro de 2019. A tarefa era produzir narrativas, em vídeo e em texto, a partir de fatos e eventos individuais, tendo como tema central, *o empreendedorismo*. Para isso, os alunos deveriam escolher uma figura do núcleo familiar para entrevistar e produzir um relato, numa espécie de perfil, em que narram as atividades profissionais dos seus familiares. Os textos seriam veiculados na edição do jornal da escola e os vídeos no perfil do Facebook da instituição. No dia da Feira, os produtos deveriam ser apresentados aos demais colegas, familiares e participantes do evento. Foram previstas duas sessões de oficina, com os alunos, de produção audiovisual e textual para orientação das ações a serem executadas durante o evento promovido pela escola.

Infelizmente, boa parte das ações previstas não foram realizadas, primeiro por fraca participação dos alunos, muitas das vezes envolvidos em outras atividades curriculares que coincidiam as atividades do projeto educação transmídia; segundo, por se ter desencadeado uma greve geral das escolas. Este cenário impôs a suspensão das atividades na escola, em meados do mês de outubro de 2019. Assim, nossa ação no experimento foi participar como observador, o que implicou o acompanhamento do experimento, já iniciado em 2017. A partir das experiências colhidas na EMBH, incorporar alguns procedimentos à nossa proposta de tese. No geral, as ações desenvolvidas na EMBH, conferiram ao pesquisador, maior interação e troca de experiência, relativamente aos processos ligados ao planejamento comunicacional em educação transmídia.

Com a emergência da pandemia de Covid-19 em março de 2020 e a conseqüente suspensão das atividades escolares presenciais, as atividades do referido projeto na EMBH foram suspensas.

Em suma, nossa participação no *projeto de ensino, pesquisa e extensão em Planejamento Comunicacional em Educação Transmídia para Escolas Públicas de Países de Língua Portuguesa*, a partir da EMBH permitiu, por um lado, compreender a dinâmica por detrás de realização de um experimento metodológico para escola pública, por outro, possibilitou fazer aprofundamentos sobre os Procedimentos Metodológicos *Transmedia Education*. Este último elemento auxiliou, em grande medida, no desenho da nossa atuação enquanto pesquisador-observador e da estratégia comunicacional empregue no experimento metodológico vinculada a nossa tese, que a seguir passamos a apresentar.

6. EXPERIMENTO DIDÁTICO EM EDUCAÇÃO TRANSMÍDIA: PROPOSTA METODOLÓGICA

6.1 Caracterização do estudo

Do ponto de vista da abordagem, nosso estudo enquadra-se na perspectiva qualitativa. A abordagem *quali* justifica-se pela conjugação de atribuições interpretativas de natureza subjetivas. A abordagem que desenvolvemos tem como foco os processos e seus significados, nomeadamente, o comportamento motivacional e o engajamento dos alunos em relação às práticas de leitura e escrita na disciplina de língua portuguesa, a partir de conteúdos ministrados em sala de aula. Estes instrumentos foram utilizados como eixos de interpretação indutiva.

Quanto aos procedimentos metodológicos, nosso foco foi centrado no *método descritivo*, o que possibilitou maior grau de esclarecimento do fenômeno em estudo. Gil (2002, p. 42) refere que “[...] entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental, etc.”. Procuramos, neste sentido, estudar as associações entre as variáveis: mobilização/engajamento e práticas de leitura e escrita.

A partir das referências teóricas disponíveis sobre educação transmídia, conjugadas aos métodos de ensino e de aprendizagem, realizamos análises e inferências sobre as diferentes ações realizadas em sala de aula e as conexões com processos comunicacionais transmídia.

A natureza deste estudo tem que ver com a *pesquisa aplicada*, que “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” (SILVA, 2001, p. 20). No caso, nossa intenção foi produzir conhecimentos práticos capazes de solucionar problemas de mobilização e engajamento para as práticas de leitura e escrita em língua portuguesa. Por entendermos que a pesquisa aplicada admite uso de verdades e interesses locais na produção do conhecimento, consideramos que ela oferecia maiores possibilidades para irmos ao encontro dos nossos objetivos.

6.2 *Corpus* empírico do estudo

A configuração do *corpus* empírico do nosso estudo envolveu trinta (30) alunos⁵⁰ com idades entre os 15 aos 18 anos, de escola pública de Moçambique. Ao optarmos por este grupo-

⁵⁰ O número de alunos por turma foi resultante do ajustamento das turmas, no âmbito da prevenção da covid-19, portanto consideraram as medidas de distanciamento.

alvo, tomamos em consideração o foco onde incide o problema levantado na pesquisa. Em Moçambique, a maior parte dos alunos, 93.9%⁵¹ frequenta o ensino público. É comum, pelas limitações orçamentais e outros entraves da administração pública, o ensino público não se beneficiar de estudos regulares sobre as dinâmicas de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, raras são as vezes que se dá lugar a inovação e criatividade sobre os métodos de ensino. Como já fizemos referência, nossa intenção, no presente estudo, foi compreender as dinâmicas do meio educacional e a partir delas encontrar caminhos (através de mobilização e engajamento) que promovam maior interesse e comprometimento por parte dos alunos no que se refere à construção de conhecimento por intermédio de narrativas transmidiáticas.

Ao recorrermos à faixa etária dos 15 aos 18 anos de idade consideramos que, na realidade moçambicana, este grupo frequenta um ciclo de ensino herdeiro de altas taxas de improficiência de leitura e de escrita. Há, com isso, necessidade de inverter esse desprovimento por meio de dinâmicas que propõem maior mobilização e engajamento no processo de aprendizagem. Outrossim, é o fato de alunos nesta faixa etária estarem em fase ativa de vida cidadã, o que pressupõe serem competentes, com uma visão ampla do mundo, serem capazes de sentir e exteriorizar seu repertório de conhecimento adquirido dentro e fora da sala de aula.

A seleção da amostra foi baseada no processo não-probabilístico, de amostragem intencional. Segundo Thiollent (2011, p. 62), a amostra intencional tem a ver com “[...] um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação”. Para Costa Neto (1977), enquadram-se nas amostras intencionais os diversos casos em que o pesquisador considera que os elementos selecionados são perfeitamente representativos da população. Gil (2010) recomenda a utilização de amostras selecionadas pelo critério de intencionalidade, pois o critério de representatividade dos grupos investigados é mais qualitativo que quantitativo.

O critério de seleção desta tipologia amostral baseou-se no fato de a pesquisa pretender observar comportamentos/atitudes de um grupo, no caso, relativamente à mobilização para ação e engajamento numa ação, daí consideramos relevante selecionar elementos conhecidos, com características socioeconômicas semelhantes e por partilharem, na generalidade, as mesmas dificuldades relativamente à aprendizagem. Consideramos ainda que as informações que este grupo de alunos poderia transmitir eram suficientemente ricas, equiparadas às que poderiam ser

⁵¹ Dados estatísticos de 2019 fornecidos pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique, sobre alunos matriculados na rede escolar no ensino geral (curso diurno e noturno) correspondem a 96,92%, (MINED, 2021). [em linha] Disponível em: <<https://bit.ly/2Tc8whz>>, acessado em 12/11/2021.

obtidas com base em outros critérios de seleção amostral. Ainda que os resultados deste tipo de pesquisa amostral possam não ser generalizados para totalidade da população estudantil, as informações podem proporcionar os elementos necessários para identificar dinâmicas capazes de influenciar todo o sistema. A relevância na escolha deste critério amostral justificou-se também por não ser aleatório, o que possibilitou melhor planificação das ações (mormente as restrições de tempo) e articulação com os métodos de observação sistemática e de pesquisa-ação. Em suma, privilegamos fatores organizacionais e acessibilidade.

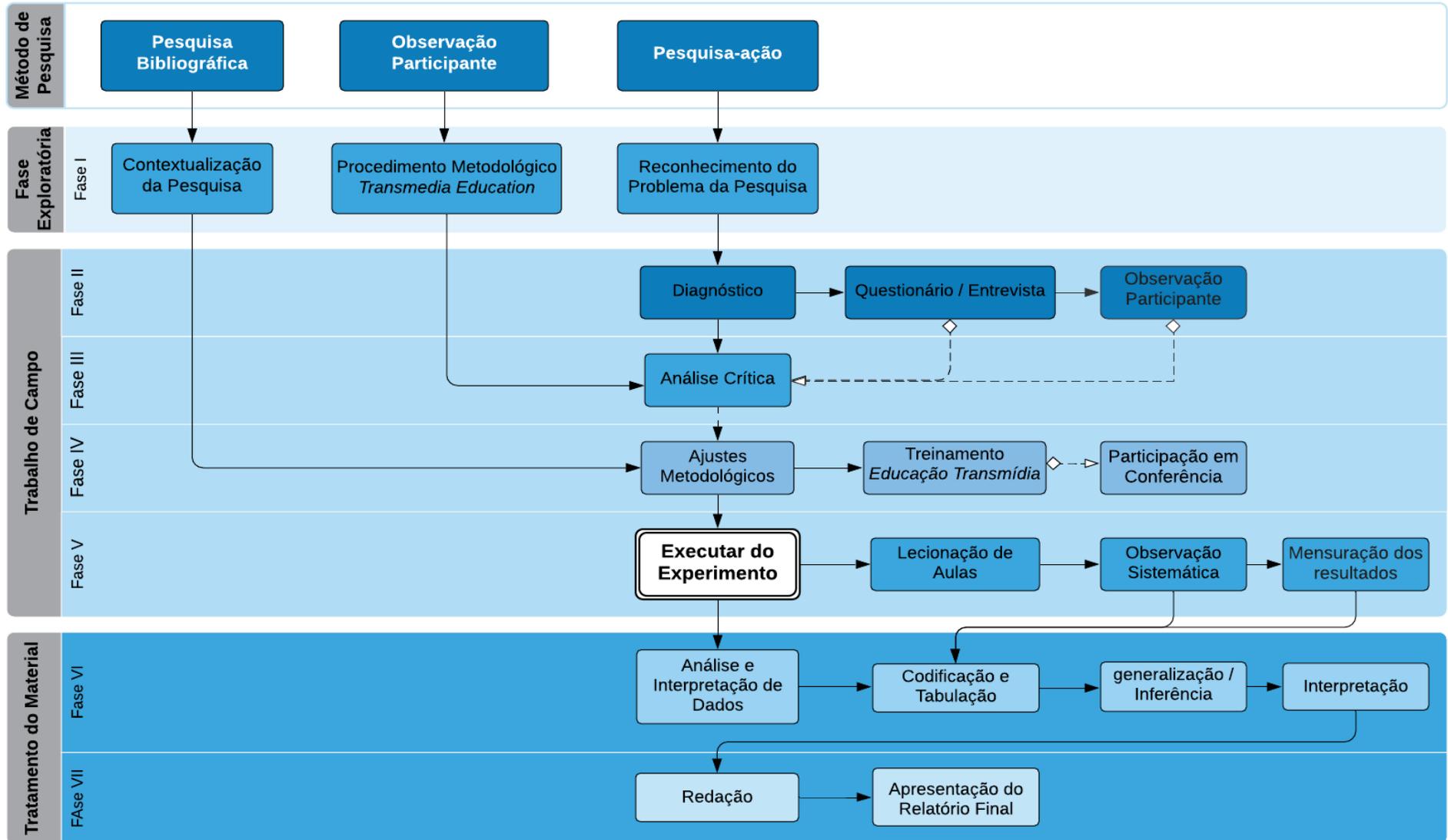
Por fim, levamos em consideração, igualmente, o fato de o grupo-alvo no qual pretendíamos estudar, ser capaz de fornecer informações significativas, com base em suas experiências no que tange à situação em relevo. Ou seja, a amostra foi composta por indivíduos que possuíam um maior contingente de informações úteis para o estudo (THIOLLENT, 2011). Assim, os dados colhidos a partir da unidade representativa - uma sala de aula – foram basicamente de cunho qualitativo, que passaram por um processo de análise e interpretação do universo, em função das características do problema e da hipótese investigada. A coleta de dados empíricos incidiu sobre os hábitos de consumo midiático, educação e ensino da língua portuguesa em Moçambique, entre outros elementos favoráveis à nossa investigação.

6.3 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Para a execução da pesquisa propusemo-nos a um desenho metodológico que compreendeu três etapas, designadamente: pesquisa bibliográfica, observação participante e execução do experimento. A materialização dessas ações passou por três momentos:

- primeiro: fase exploratória;
- segundo: trabalho de campo;
- terceiro: tratamento do material.

Figura 3 – Diagrama Sequencial das ações da pesquisa e os procedimentos metodológicos



Autor: MUTSUQUE, Jane (2019).

Relativamente aos procedimentos técnicos, descrevemos, a seguir, os três métodos que adotamos, como forma de dar resposta e materialidade aos objetivos da pesquisa.

6.3.1 Pesquisa bibliográfica

A fase exploratória do estudo contemplou a revisão teórica, denominada *pesquisa bibliográfica*, realizada com o intuito de reconhecer o problema da pesquisa, a partir da informação disponível, e fazer o enquadramento teórico-metodológico relativamente às hipóteses da pesquisa. Para isso, recorreremos às ideias do professor António Gil, o qual afirma que este tipo de pesquisa é “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2002, p. 44).

A materialização dessas atividades passou por realizar estudo em fontes documentais, nomeadamente, livros, artigos, documentos oficiais (com particular destaque, estudos e relatórios produzidos por organismos governamentais e não governamentais), periódicos (jornais, revistas, etc.). Fizemos da pesquisa bibliográfica um recurso que permitiu contextualizar o problema da pesquisa ligado ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua portuguesa, em Moçambique; permitiu igualmente explorar abordagens conceituais em torno do foco da nossa pesquisa – práticas comunicacionais transmídias – com destaque para educomunicação, educação transmídia, literacia midiática, entre outras dimensões teóricas da comunicação e da educação.

6.3.2 Observação participante

Este estudo previu, como parte da perspectiva metodológica, realizar *observação participante* no âmbito de um experimento relativo à educação transmídia em desenvolvimento no estabelecimento escolar público, no Brasil.

Relativamente à observação participante, Minayo (2009, p. 70) compreende “[...] como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma intervenção científica.” A técnica de coleta de dados por observação participante permite compreender o funcionamento de uma determinada atividade ou tarefa envolvendo-se na realização dela. Segundo Gil (2008, p. 103), a observação participante “[...] consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”. Nossa ação foi, portanto, participar das etapas do processo, observando

o tipo de ferramentas utilizadas, as dificuldades do processo, as conversas e resultados do trabalho.

Para materializar este propósito, começamos por acompanhar o experimento em educação transmídia na Escola Municipal Belo Horizonte, pelo facto deste estabelecimento ser um dos polos onde estava ser desenvolvido o *projeto de ensino, pesquisa e extensão em Planejamento Comunicacional em Educação Transmídia para Escolas Públicas de Países de Língua Portuguesa*, projeto pelo qual esta tese está associada. Este procedimento estava enquadrado no seguimento à nossa primeira participação do experimento metodológico em educação transmídia realizado em 2019, tal como é descrito, mais adiante, no quinto capítulo. Pretendíamos, assim, observar, durante o primeiro semestre do ano 2020, ações didáticas-pedagógicas em contexto extracurricular, com intuito de incitar engajamento nas práticas de leitura e escrita de textos em língua portuguesa, em uma turma da 9.^a série, do ensino fundamental; e, durante o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, analisar as dinâmicas comunicacionais e interatividade entre alunos e professores, os recursos didáticos envolvidos na mediação, os significados, os relacionamentos, movimentos expressivos, entre outros aspectos inerentes ao processo metodológico.

Entretanto, não foi possível dar seguimento a este desiderato, pois fomos surpreendidos pela pandemia do coronavírus (covid-19), que, desde o mês de março de 2020, impôs restrições de circulação e de interação presencial entre as pessoas. Como é sabido, as restrições abrangeram toda a rede escolar pública, setor onde pretendíamos realizar o nosso experimento. Esta conjuntura impôs o adiamento desta fase do experimento para o segundo semestre de 2020. Estávamos convictos, com base na informação que circulou nos meios de comunicação social, que a retoma das aulas não tardaria. O fato é que as escolas não retomaram às atividades letivas presenciais, pelo crescente número de infecções e receio de maior contaminação em meio escolar.

Havendo necessidade de dar seguimento à pesquisa, e considerando que algumas escolas/universidades encontraram formas alternativas (através de aulas remotas à distância) para prosseguir com suas atividades letivas, nosso foco, relativo à observação sistemática, passou a incidir na observação das práticas comunicacionais em duas turmas de estudantes de graduação, gentilmente disponibilizadas pelas Professoras Lorena Tárzia e Luciana Andrade, duas das três coordenadoras do *Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão em Planejamento Comunicacional em Educação Transmídia para Escolas Públicas de Países de Língua Portuguesa* ao qual esta investigação doutoral se vincula.

Nossa participação nas aulas ministradas por Luciana Andrade, na Uni-BH⁵², na componente de ensino, a partir da abordagem *educação transmídia e fakenews* e nas outras ministradas por Lorena Tárzia, na UNA⁵³, na componente de extensão, com base no material produzido a partir do experimento metodológico realizado em 2019 e experimento didático desenvolvido pelo referido projeto em escola pública de Maputo, previa aceder ao espaço de aprendizagem dos alunos e ao circuito de interação entre professores e alunos, no âmbito do ensino-aprendizagem. Pretendíamos, assim, observar e avaliar, de forma crítica, as dinâmicas comunicacionais e seus efeitos na aprendizagem, com vista a aprofundar as nossas hipóteses e definir a nossa proposta de planejamento comunicacional em dinâmicas transmídia. Infelizmente, em decorrência do contexto pandêmico, que resultou em suspensão das atividades curriculares presenciais, não pudemos dar seguimento a este propósito.

Para colmatar esta falta, uma componente que julgamos ser relevante para aprimorar nossa proposta metodológica, optamos por recorrer às ações de *observação participante*, desenvolvidas em 2019, no Colégio Municipal de Belo Horizonte, onde integramos o grupo que desenvolveu ações relativas ao experimento metodológico *transmídia education*, como já disse, projeto que esta investigação se vincula. Nossa participação neste experimento tinha por objetivo dar seguimento às ações planejadas no âmbito do *Projeto de ensino, pesquisa e extensão em Planejamento Comunicacional em Educação Transmídia para Escolas Públicas de Países de Língua Portuguesa* e participar, enquanto pesquisador, através da observação ativa em ações fora da sala de aula (atividades extracurriculares).

Adicionamos esta componente à pesquisa porque consideramos ser relevante trazer para a composição do experimento, experiências práticas que auxiliam, tanto na fundamentação metodológica e na fase da análise crítica, como na abordagem estratégica durante a implementação do experimento que nos propúnhamos executar.

6.3.3 Pesquisa-ação

O método de pesquisa-ação tem sido recorrente na área da educação “[...] apesar das resistências de alguns professores e instituições de ensino que se dedicam à pesquisa, pois permite solucionar problemas na área, já que oferece uma descrição detalhada da situação investigada, possibilitando uma avaliação diferenciada dos rendimentos escolares obtidos após sua utilização.” (ALBINO; LIMA, 2009, pp. 98-99).

⁵² Centro Universitário de Belo Horizonte.

⁵³ Centro Universitário Una.

O método é apontado como tendo significativas vantagens relativamente à possibilidade de testar teorias por meio da prática pedagógica, e por permitir ao pesquisador atuar, efetivamente, sobre a realidade (da escola) estudada e, sobretudo, por sua capacidade de intervenção social. De acordo com Thiollent (2002, p. 75), a pesquisa-ação oferece melhor “[...] condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para os esclarecimentos das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.” Estes ambientes dão, a princípio, maior consistência aos dados coletados e daí, oferecem à pesquisa resultados mais consentâneos à realidade estudada, o que para nós foi bastante para justificar a escolha do método.

A pesquisa-ação é resultante da análise de um problema efetivo, identificado pelo pesquisador, através do qual desencadeiam-se diversas ações devidamente planejadas, com intuito de resolvê-lo. Thiollent (1988) citado Gerhardt e Silveira (2009, p. 40), caracteriza a pesquisa-ação como um estudo “[...] com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. A utilização deste método no campo da educação se justifica pelo fato de favorecer a compreensão e a análise dos dados coletados, e pela possibilidade que o pesquisador tem de estar diretamente inserido no ambiente da pesquisa (sala de aula, neste caso específico), o que permite não somente a participação na execução do experimento, mas também, na interação direta com os pesquisados.

Outrossim, nossa escolha deveu-se ao fato deste método de pesquisa possibilitar a integração de várias categorias interdisciplinares. Na nossa opinião, este artifício confere maior interação e possibilidade de construção de conhecimento. Na opinião de Albino e Lima (2009), está presente na pesquisa-ação:

[...] o diálogo, a cooperação, a parceria, a flexibilidade, a coerência, etc., uma vez que é uma modalidade de investigação que está comprometida com a realidade sócio-cultural; com os valores éticos e políticos; a emancipação dos sujeitos e das condições que obstruem o seu processo emancipatório; a participação crítica de todos os envolvidos; a valorização da *práxis* por meio da pesquisa; permite a atuação de vários pesquisadores no intuito de resolver os impasses sócio-pedagógicos e culturais. (p. 101).

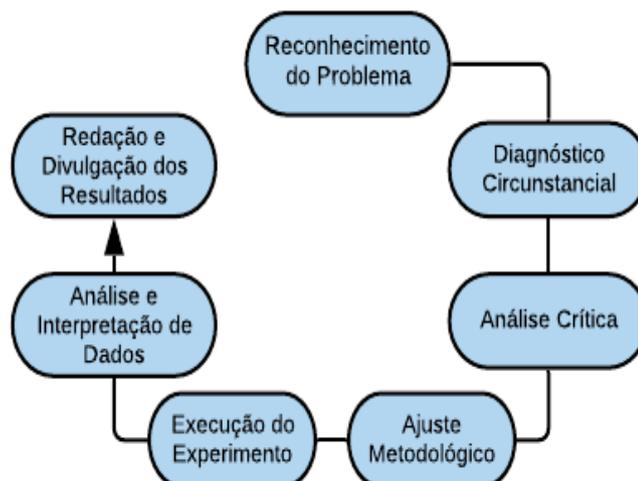
Neste tipo de pesquisa, acontece um “[...] processo rico e vigoroso que critica e refuta hipóteses, avança para novas alegações, desenvolve uma teoria, explicativa e descreve conflitos onde ninguém antes reconheceria a existência de um problema” (OLSEN, 2015, p. 117).

Pretendíamos, com isso, testar um produto, percebendo as transformações ao longo do processo. Freire (1996) argumentou que o aprendizado ocorre em ambientes face a face e é mais bem facilitado quando o aprendiz pode definir a pauta. Nosso entendimento é que a aprendizagem não está corporificada nos produtos escritos ou nos resultados de provas, mas nas mudanças que ocorrem no processo, em cada pessoa envolvida. Neste contexto, acompanhar todas as fases do experimento, tanto em sala de aula, como em todo o processo de dosificação/planificação de aula, era determinante para construir uma teoria que se adéqua a realidade dos fatos. Singer (2011) apresenta sistematicamente linhas gerais pelas quais o método de pesquisa-ação se caracteriza:

- propõe uma inovação ou mudança em determinada situação;
- projeta-se a mudança com base na compreensão coletiva de um determinado contexto;
- busca ser sustentável (a continuidade dá-se pelo interesse e necessidade);
- os instrumentos metodológicos desenvolvidos estão a serviço da prática (e não o contrário, como costuma ocorrer);
- os processos decisórios são sempre participativos e colaborativos;
- a ação é acompanhada de uma reflexão sistemática, que dá base aos processos decisórios;
- a documentação da pesquisa é sistematizada na forma de portfólios;
- os resultados alcançados servem à prática e também à teoria (a sistematização do processo possibilita a sua generalização);
- os conhecimentos construídos são disseminados pela sociedade, ultrapassando os limites da comunidade acadêmica.

Com base nestas características, consideramos que a pesquisa-ação visa, em última instância, transformar a realidade. Toledo e Jacobi (2013) referem que, a ação desencadeada pela pesquisa-ação pode ser de caráter prático, educativo, comunicativo, político, cultural etc., e ser originada e desenvolvida no decorrer do processo de pesquisa, em função das necessidades encontradas, e não ao seu término, como ocorre usualmente em outros tipos de pesquisa. Uma vez este estudo ter uma aplicação prática, em contexto educacional, nossa estratégia foi explorar as variedades dos ambientes midiáticos locais, o potencial tecnológico, relacionando à especificidade sociocultural e ao conteúdo local. Contudo, estávamos cientes que o planejamento de ações a partir da pesquisa-ação não era tarefa simples. Porém, como se trata de um caso específico onde se pretende realizar uma ação estudando-a e avaliando a sua eficácia, partimos das ideias do professor Antônio Gil, na obra *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*, para formular as etapas da nossa pesquisa:

Figura 4 - Diagramação da Pesquisa-Ação



Autor: MUTSUQUE, Jane (2019).

Toledo e Jacobi (2013, p 159) referem que “a metodologia da pesquisa-ação é considerada um sistema aberto, isso porque diferentes rumos podem ser tomados no decorrer do seu desenvolvimento em função das demandas encontradas”. Pela natureza experimental da pesquisa-ação, estávamos preparados para realizar ajustes no roteiro, uma vez ser comum este tipo de movimento, todavia não tivemos surpresas significativas que justificassem alterações profundas à sequência do roteiro.

Thiollent (2011) refere que, no geral, há um ponto de partida – fase exploratória, e um ponto de chegada – divulgação dos resultados. Entre uma e outra etapa, constroem-se vários caminhos, em função das diferentes situações diagnosticadas no terreno. Para o nosso estudo prevemos sete etapas, nomeadamente, (i.) reconhecimento do problema; (ii.) diagnóstico circunstancial; (iii.) análise crítica; (iv.) ajuste da perspectiva metodológica; (v.) execução do experimento metodológico; (vi.) análise e interpretação de dados; (vii.) redação e divulgação dos resultados da pesquisa.

▪ **Etapa I**

A primeira etapa da pesquisa foi reservada ao *reconhecimento do problema* – fase *exploratória*, realizada com base num diagnóstico empírico da situação. A propósito, os autores Selltiz, Jahoda e Deutsch (1974) referem que o objetivo desta etapa é descobrir ideias e soluções, na tentativa de adquirir maior familiaridade com fenômeno em estudo, por meio de

reconhecimento da(s) dificuldade(s) específica(s) a fim de conhecê-la(s) a fundo. A pertinência desta etapa esteve sobretudo na necessidade de se fazer um recorte do objeto de estudo, com base em estudos similares prévios e demais perspectivas teóricas histórico-cultural e do panorama didático-pedagógico em que o problema se situa, para fundamentar a pesquisa e esboçar um quadro teórico que a responda as questões principais da pesquisa.

Neste estágio da pesquisa, fundamentalmente bibliográfica, entramos em contato com o problema, estudando os dados e os fatos sobre atividades de leitura e escrita em sala de aula, por meio de consulta aos diferentes documentos que orientam e retratam a atividade letiva em escolas públicas de Moçambique, em particular. Dois momentos marcaram esta etapa: o primeiro foi a constatação do problema – onde, a partir de dados empíricos, esboçamos um quadro que espelha o panorama e as circunstâncias em que se dá o problema. Contemplamos nesta fase, a *seleção do local de implementação da pesquisa*, sendo que nosso foco eram escolas da rede pública, de nível secundário cuja problemática da leitura e escrita tenha sido levantada como problema.

O segundo momento focalizou um diagnóstico circunstancial – que incidiu sobre o estado geral da prática pedagógica no nível de ensino e na disciplina de língua portuguesa, a partir da qual pretendíamos realizar o experimento. Foram objeto de revisão, as diretrizes curriculares e o programa de ensino do ensino secundário geral da classe-alvo, com objetivo de compreender a dinâmica e filosofia que orientam a atividade pedagógica do professor.

▪ Etapa II

A segunda etapa da pesquisa reservamos para o *diagnóstico circunstancial*. Para Tripp (2005, p. 453) o diagnóstico corresponde à “[...] análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e demais pessoas envolvidas. Paralelamente a projetar e implementar a mudança para melhora da prática”. Para isso, nossa estratégia foi realizar visitas à escola e à sala de aula de modo a fazer reconhecimento do espaço letivo, dos recursos existentes e os principais interlocutores, nomeadamente, alunos, professor-mediador e coordenador de grupo de disciplina da língua portuguesa. Não consideramos necessário conversar com pais e ou encarregados de educação dos alunos, tal como havíamos conjecturado inicialmente. Esta etapa foi fundamental para fazer aproximação e ajustamentos com a direção da escola e os intervenientes diretos do experimento – alunos e professor, a fim de desencadear nos agentes motivação e comprometimento com a pesquisa.

No geral, o diagnóstico incidiu na caracterização do ambiente escolar e as principais práticas de consumo midiático na escola por parte dos alunos envolvidos. Recorremos à técnica de coleta de dados por *questionário* (formulário)⁵⁴ direcionado para os alunos e entrevistas em profundidade⁵⁵, envolvendo o professor-mediador da turma que trabalhamos e um gestor escolar⁵⁶ – com finalidade de explorar, a fundo, o problema por nós constatado.

A opção pelo formulário justificou-se por pretendermos, nesta fase, colher informações que, com auxílio do método estatístico – pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) – poderíamos generalizar as percepções sobre os interesses e comportamentos dos alunos pesquisados. Pretendíamos, com isso, construir um possível retrato sobre as práticas letivas dos alunos, a partir da caracterização histórico-pedagógica: faixa etária, sexo; a procedência social dos alunos; consumo midiático: tipo de plataforma midiática que utilizam, interesses, frequência de utilização de mídias sociais e outras informações relevantes ao diagnóstico inicial (ver formulário em apêndice).

Dado a superlotação das turmas (normalmente compostas por 50 a 65 alunos), prevíamos administrar o questionário-diagnóstico a uma amostra correspondente a 50% dos alunos que compunham a turma, a partir da seleção amostral probabilística simples, cujo princípio foi oferecer a todos os integrantes da turma a mesma possibilidade de participar do diagnóstico. A seleção da amostra seria através do critério de rotulagem dos elementos da população, seguido do sorteio dos alunos. Contudo, com as restrições advindas da pandemia, as turmas foram ajustadas, passando o máximo de 30 alunos. Com isso, administramos o questionário a totalidade dos alunos da turma⁵⁷. O professor, na qualidade do mediador das aulas/experimento, mereceu, igualmente, um questionário-diagnóstico.

Nesta etapa prevíamos verificar, com o professor-mediador, o projeto pedagógico da escola, o plano de dosificação de aula e respectivos planos de aula. Com isso pretendíamos compreender e caracterizar a metodologia “tradicional” de ensino, de modo a ajustar a nossa proposta à realidade da escola.

Para complementar o diagnóstico, assistimos quatro (4) sessões (observação participante de aulas), correspondentes a sete (7) tempos letivos, de 45 minutos cada, com a finalidade de reportar o leque de ações desencadeadas no espaço letivo relativamente ligadas a prática de leitura e escrita de textos em língua portuguesa.

⁵⁴ Cf. Apêndice um.

⁵⁵ Cf. Apêndice dois.

⁵⁶ Cf. Apêndice três.

⁵⁷ Cf. Capítulo sete.

▪ **Etapa III**

Para a terceira etapa planejamos realizar *análise crítica* dos dados empíricos sobre as dinâmicas comunicacionais no âmbito da leitura e escrita e dos padrões do consumo midiático em adolescentes e jovens implicados na pesquisa. A partir dos resultados da segunda etapa da pesquisa-ação (diagnóstico circunstancial), fizemos uma radiografia sobre a situação da escola, da turma, no âmbito da temática em análise. Os dados serviram como recurso para realizar o aperfeiçoamento do nosso experimento metodológico. Esta ação significou adequar as estratégias metodológicas esboçadas previamente, portanto, a partir da pesquisa teórica e as informações obtidas sobre o consumo midiático, em interação com a situação concreta de sala de aula, as dinâmicas locais e outras situações adversas que poderiam influenciar as ações planejadas.

Em termos práticos, esta ação passou por categorizar os dados do diagnóstico, a partir dos segmentos:

- Histórico-pedagógico
- Situação da sala de aula (recursos didáticos-pedagógicos disponíveis)
- Procedência social dos alunos (dinâmicas locais)
- Consumo midiático:
 - Tipo de plataforma midiática que utilizam.
 - Frequência de utilização.
 - Informações complementares relevantes ao diagnóstico inicial.

A análise crítica consistiu no estudo e aprofundamento dos dados empíricos locais que resultaram da formulação de ações estratégicas implementadas em sala de aula. Com base nas informações coletadas, elaboramos conjuntamente (com o professor-mediador) os planos de aulas, ajustados a nossa proposta de planejamento comunicacional em educação transmídia, procedimento realizado na etapa quatro.

▪ **Etapa IV**

Na quarta etapa, nossa ação esteve voltada para os ajustes *da perspectiva metodológica própria*, partindo dos resultados das etapas três. Este instrumento derivou da articulação de três recursos, nomeadamente:

- (i) o procedimento metodológico proposto pelos *projeto Planejamento Comunicacional em Educação Transmídia para Escolas Públicas de Países de Língua Portuguesa*;
- (ii) o resultado da observação participante realizada no Colégio Municipal de Belo Horizonte; e
- (iii) os dados empíricos (resultantes do diagnóstico) levantados na ESPG, na cidade da Beira.

O experimento metodológico foi materializado através dos planos de aulas, nas quais foram incorporadas noções sobre dinâmicas comunicacionais transmídia, nomeadamente, a conceituação de narrativa transmídia e fundamentação sobre os princípios fundadores da narrativa transmídia. Este instrumento didático previu uma série de atividades estratégicas por forma a responder às necessidades do experimento metodológico. Incorporamos nos planos de aulas, recursos didáticos necessários para a realização dos nossos objetivos, nomeadamente, recurso a smartphone, tablet, computador, quadro interativo, aparelho de som, amplificador e cartolina.

O plano de aula resguardou os objetivos da unidade temática, nomeadamente, “[...] apontar, numa reportagem [...], as categorias da narração; e identificar, numa reportagem [...], as categorias da descrição” (MINED, 2010, p. 77). Igualmente em relação às competências a serem alcançadas pelo aluno, proposta no programa de ensino, nomeadamente:

[...] indicação, numa reportagem, as categorias da narração: exposição, complicação e resolução; e indicação, numa reportagem, as categorias da descrição: um tema-chave que enuncia a sequência descritiva, uma série de subtemas, expansões predicativas (atribuições de qualidades, ações, aos subtemas)” (MINED, 2010, p. 77).

Portanto, o plano ajustado assegurou o essencial-geral dos conteúdos ministrados naquela unidade temática.

Nesta etapa, prevíamos, também, realizar uma oficina com enfoque na temática *educação transmídia* envolvendo seis (6) professores da Escola Secundária Ponta-gêa que lecionam no primeiro ciclo do ensino secundário geral, na disciplina de língua portuguesa. A oficina seria realizada no formato virtual, em duas (2) sessões de 90 minutos, cada. Os conteúdos seriam ministrados pelos pesquisadores membros do Grupo de pesquisa em Mídia, Semiótica e Pragmatismo - Mediação, nomeadamente, Professora Geane Alzamora, coordenadora do *Projeto Planejamento Comunicacional em Educação Transmídia* e professora-orientadora desta tese e, por mim, autor desta tese doutoral.

O treinamento tinha por objetivo capacitar os professores sobre estratégias e dinâmicas comunicacionais transmídias como ferramentas que fomentam a mobilização e o engajamento, no campo da educação; e preparar o professor que estará à frente da aplicação do experimento.

O quadro que se segue apresenta a disposição dos conteúdos que seriam ministrados durante a oficina.

Quadro 2 – Plano da Oficina

Data/Hrs	Tema	Interveniente	Referências
I Sessão 1º dia 90 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educomunicação/Dinâmicas Transmídia ▪ Educação Transmídia (concepção geral) 	Geane Alzamora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão Planejamento Comunicacional em Educação Transmídia para Escolas Públicas de Países de Língua Portuguesa.</i>
II Sessão 2º dia 90 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planejamento comunicacional em <i>educação transmídia</i> direcionado para sala de aula (aprimoramento de leitura e escrita) ▪ Estratégia metodológica de pesquisa-ação em curso na tese 	Jane Mutsuque	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tese em desenvolvimento: <i>Práticas comunicacionais em educação transmídia: estudo de caso de escola pública de Moçambique</i>

Autor: Mutsuque, Jane (2020).

Ainda nesta etapa, tínhamos previsto participar em jornadas científicas, seminários ou conferências ao nível nacional (Moçambique) e ou internacional, com intuito de apresentar o andamento da nossa pesquisa e temas relacionados, de modo a colher experiências e elementos que contribuam para fortalecer a nossa abordagem metodológica. Desta feita, participamos, durante o ano de 2021, nos seguintes eventos:

- Participamos, como orador, na Mesa de Conversa com o tema: *Paulo Freire no Mundo*, promovido pela NEJA-UFMG, em 16 de junho de 2021. Nossa comunicação baseou-se na importância das teorias e experiências de Paulo Freire na Tanzânia sobre alfabetização de adultos, que influenciou na concepção da política da educação de Moçambique, que culminou com o Primeiro Programa Nacional de Alfabetização. Conversa disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SzoznwTLQYM>>.
- Participamos, como orador, com o tema: *Consumo midiático e a valorização das culturas e identidade*, na XI CONFERÊNCIA CIENTÍFICA 2020 - Investigação, Extensão e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável, promovido pela

Universidade Eduardo Mondlane, realizado em Maputo, entre 21 a 24 de setembro de 2021. Nossa comunicação esteve em torno da necessidade de massificar a educação midiática por forma a prevenir a exacerbada influência “negativa” da mídia sobre os valores culturais. Informação: <http://conferenciacientifica.uem.mz/images//pdfs/XI-CC-Livro_de_Resumos-2021.pdf>.

- Participamos, como coautor, da publicação do livro *Sociedade da desinformação e infodemia*, organizado por Geane Alzamora, Daniel Mendes e Cunrado Ribeiro, com o capítulo “Educação transmídia em contexto de pandemia”, livro publicado em Belo Horizonte e editado pelo PPGCOM-UFMG, em 2021. Livro disponível [em linha]: <<https://seloppgcom.fafich.ufmg.br/novo/publicacao/sociedade-da-desinformacao-e-infodemia/>>.
- Participamos, como membro, no Comitê Científico Internacional do I Seminário Lusófono Digital de Educação de Jovens e Adultos, na avaliação do tema: Ciência e Pesquisa na Educação de Jovens e Adultos, realizado entre 03 a 05 de novembro de 2021. Informação disponível [em linha]: <<https://neja.fae.ufmg.br/index.php/comite/>>.
- Participamos, como orador, do I Seminário Lusófono Digital de Educação de Jovens e Adultos com o tema: *Educação de Jovens e Adultos em Moçambique: uma abordagem histórica e desafios atuais*, 03 de dezembro de 2021. Programa disponível [em linha]: <<https://neja.fae.ufmg.br/index.php/programacao/>>. Esta comunicação culminou com a publicação de livro intitulado *Educação de Jovens Adultos em países lusófonos: diversidades, desigualdades e justiça social*, livro organizado por Analise da Silva, onde tem a minha co-autoria com o capítulo “Educação de Jovens e Adultos em Moçambique: uma abordagem histórica e desafios atuais”. O livro foi editado pela Curadoria Editora e publicado no Rio de Janeiro - Brasil, em 2022. Livro disponível: <<https://drive.google.com/file/d/14HKf5yuD6hsph2u9oxuW93x0dmJjS8Ao/view>>.
- Participamos, como orador, do VII Congresso Internacional sobre Culturas, entre 24 a 26 de novembro de 2021, promovido pela Rede Universitária de Estudos das Culturas, com o trabalho intitulado *Dinâmicas Comunicacionais transmídia e aprimoramento de práticas de leitura e escrita em língua portuguesa em Moçambique* no GT5 - Cultura, Comunicação, Artes, Sensibilidade e Saberes Populares, realizado em plataforma

digital. Nossa comunicação buscou evidenciar a importância estratégica da educação transmídia no dia-dia da atividade letiva, por forma a gerar maior mobilização e engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Informação adicional disponível em <www.culturas.cc/congresso2021>.

- Participamos da 4.^a Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania, realizada pelo Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura (Conjugare), a partir da cidade do Porto, entre os dias 04 e 08 de abril de 2022, onde apresentamos o trabalho intitulado: *Práticas comunicacionais em educação transmídia como estratégias de aprimoramento da aprendizagem em sala de aula*. Grupo de Trabalho 14 - Literacia mediática e inclusão digital). Informação disponível em: <<http://jvipc.pt/>>.

- **Etapa V**

A quinta etapa da pesquisa-ação foi reservada para a *execução do experimento metodológico*. Na prática, prevíamos que o professor-mediador mobilizasse sua experiência e conhecimentos adquiridos para implementar o experimento, findo todo o processo de preparação, desde a harmonização dos planos de aulas e outras ações complementares, incluindo treinamento metodológico (oficina) sobre educação transmídia.

Esta etapa teve dois momentos cruciais, nomeadamente, fase de execução do experimento e coleta de dados. A execução do experimento foi responsabilidade direta do professor-mediador da disciplina. Nesta etapa, nossa ação foi assessorar o professor, em caso de necessidade de aprimoramento de determinado mecanismo ou situação-surpresa. Paralelamente, todo o processo de coleta de dados esteve sob nossa responsabilidade enquanto pesquisador-autor. Estes dois momentos são descritos da seguinte maneira:

I. Execução do experimento

Na fase de execução do experimento metodológico, recorreremos a abordagem sobre *narrativa transmídia*, para utilizar recursos midiáticos diferenciados para aceder e contar histórias, pressupondo que, com base nesses recursos, haveria de desencadear intensa interação com as interfaces, o que resultaria em profícuas conexões entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Nossa proposta de experimento metodológico em dinâmicas transmídia ofereceu três momentos, nomeadamente:

- i. *fase de pesquisa*, com intenção de evidenciar a força mobilizadora e engajamento dos sujeitos;
- ii. *fase de produção*, que compreendia a etapa de discussão a partir dos resultados da pesquisa e a consequente produção de conteúdo novo, com base na lógica de utilização das plataformas de mídia; e
- iii. *divulgação* de conteúdos produzidos em diferentes plataformas midiáticas, como resultado de implementação de estratégias de expansão de conteúdos midiáticos.⁵⁸

O tema central (narrativa-mãe) que norteou toda a produção esteve voltada ao *combate a covid-19 e a desinformação no espaço midiático*, conforme será detalhado, mais adiante, nos capítulos seis e sete. O tema foi apresentado pelo professor-mediador, no formato de Reportagem, ajustado, portanto, ao Programa de Ensino da 11.^a Classe. Apresentado o tema-chave, os alunos foram orientados a realizar ações estratégicas orientadas para aproveitamento, produção e distribuição de conteúdo midiático. Como parte do planejamento comunicacional em educação transmídia, foram articulados três procedimentos metodológicos⁵⁹:

- mobilização e engajamento;
- lógica de utilização da plataforma; e
- expansão de conteúdo.

Estratégia I – ações de mobilização e engajamento dos alunos

A participação plena dos alunos no experimento foi feita com o assumir do papel de consumidores/caçadores e coletores de informação em plataformas midiáticas acessíveis a eles (livros, revistas, sites, blogs, banners, panfletos etc.). Os alunos, divididos em grupos de investigação, fizeram buscas de informações e ou história sobre coronavírus e desinformação nos diferentes canais de mídia e outros atores sociais. A propósito, Jenkins (2009), a partir da diferenciação feita por Lévy, refere que entre conhecimento compartilhado e inteligência coletiva está na cooperação. Daí que, a opção por atividades em grupos (aprendizagem colaborativa) justificou-se pelo fato de permitir maior interação e compartilhamento de ideias, meios e informações.

⁵⁸ Cf. Subcapítulo seis ponto quatro - Planejamento comunicacional em educação transmídia, onde consta maiores detalhes.

⁵⁹ Idem.

Nossa proposta incidia em formar grupos de atividades que iriam pesquisar em plataformas de mídias on-line, site e blogs – no caso daqueles que dispunham dispositivos midiáticos com acesso à internet. Para os grupos que não dispunham dispositivos digitais on-line, realizaram suas pesquisas em plataformas midiáticas off-line (livros, revistas e jornais impressos, rádio, televisão e/ou plataformas assíncronas). A propósito, Gee (2004) refere que:

os espaços de afinidade oferecem poderosas oportunidades de aprendizagem, (...) porque são sustentados por empreendimento comuns que colmatam as diferenças de idade, classe, raça, gênero e nível educacional, e porque as pessoas podem participar de várias maneiras, de acordo com suas habilidades e interesses, porque dependem do ensino ponto a ponto com cada participante é constantemente motivado a adquirir novos conhecimentos ou refinar suas habilidades existentes, e porque permite que cada participante se sinta um especialista, aproveitando a experiência de outros. (GEE, 2004, citado por JENKINS, 2009, citação nossa⁶⁰).

Os grupos deveriam fazer registro de dados levantados: fotos, vídeos, mapas, gráficos, reportagens, relatos, entrevistas e etiquetagem sobre informações que circulavam sobre *coronavírus e desinformação*. Este exercício conduziu os alunos a acessarem informações por meio de leitura e audiovisual. Com isso pretendeu-se assegurar participação colaborativa entre os alunos e, principalmente, causar nos alunos interesse de investir tempo e energia em uma experiência de pesquisa baseada em dispositivos que normalmente são utilizados como parte de seu entretenimento, portanto, comum ao seu convívio social.

Estratégia II - lógica de utilização de plataformas de mídia

Coletadas as informações, seguiu-se a fase de *discussão* que consistia apresentar os dados recolhidos (descrição detalhada em texto escrito), analisar e recomendar ajustes e ou reformulação. Para os casos em que as condições tecnológicas permitiam, os grupos de atividades apresentariam seus resultados através de dispositivos midiáticos. Este exercício ofereceu aos alunos a possibilidade de compararem as informações e observações uns dos outros em torno do tema em alusão.

Relacionada a esta discussão, nossa estratégia foi considerar as formas de produção de cada mídia, tendo em conta o tipo de informação vinculada e os processos de difusão de

⁶⁰ “Affinity spaces offer powerful opportunities for learning, (...), because they are sustained by common endeavors that bridge differences in age, class, race, gender, and educational level, and because people can participate in various ways according to their skills and interests, because they depend on peer-to-peer teaching with each participant constantly motivated to acquire new knowledge or refine their existing skills, and because they allow each participant to feel like an expert while tapping the expertise of others.” (GEE, J. P., 2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.

informação. Esta discussão permitiu aos alunos antever suas ações, no âmbito de produção e divulgação de conteúdo.

Estratégia III - expansão de conteúdo

O terceiro procedimento foi reservado para expansão de conteúdo. Para este exercício, recorreremos às ideias de Gambarato, Alzamora e Tárzia, (2020) quando referem que a dinâmica transmídia envolve vários ambientes de mídia, do digital ao analógico, on-line ao off-line e vice-versa. Assim, para além das narrativas multiplataforma delineadas pelas indústrias de mídia, as dinâmicas transmídia compreendem as configurações midiáticas alternativas e circunstanciais. Com base nessas possibilidades, consideramos oportuno potencializar recursos midiáticos off-line, para responder às necessidades de expansão, caso os alunos não pudessem fazê-las pelas plataformas digitais on-line.

Ainda sobre a expansão da narrativa, nossa proposta foi orientada pelas estratégias de expansão do universo propostas por Scolari (2015), designadamente:

- *micro-histórias intersticiais*, cuja finalidade é enriquecer o universo ficcional da narrativa original. Nesse tipo de criação, os eventos têm uma relação próxima com a macro-história. São exemplos quadrinhos, vídeo games e episódios celulares;
- *histórias paralelas*, quando são criadas outras histórias, concomitantemente em relação à macro-história. Essas narrativas podem tornar-se subproduto;
- *histórias periféricas*, aquelas narrativas muito ou pouco distantes da macro-história, uma vez que a relação a macro e as micro é relativamente fraca; e
- *conteúdo produzido por consumidores*, as criações de novos conteúdos baseado em personagens ficcionais de consumo de massa. Esses espaços devem ser considerados uma fonte para novas histórias, que permite aos usuários enriquecerem o universo ficcional. As produções chegam a ter aplicabilidade na macro-história ou nas narrativas derivadas.

A potencialidade de participação na criação de novos conteúdos, considerando as peculiaridades de cada mídia, residiu no fato de, no formato transmidiático, a narrativa original funcionar como “mote”, dando espaço aos pro-consumidores a novas criações e ampliações estendidas, que podem, ou não convergir com outras mídias, interfaces e plataformas. A propósito, Gambarato, Alzamora e Tárzia (2020) defendem que “[...] a lógica transmídia se manifesta como um processo de comunicação caracterizado pela distribuição multiplataforma de informação e ação coletiva para a expansão criativa da informação” (GAMBARATO;

ALZAMORA; TÁRCIA, 2020, p. 1, tradução nossa⁶¹). Esta perspectiva de criação, para além de conferir aos alunos/sujeitos o caráter de coautores, garante o acesso às plataformas midiáticas acessíveis e comuns aos alunos.

II. Coleta de dados

Paralelamente à execução do experimento, previmos coletar dados, a partir do método de observação sistemática, sustentada com a ideia de “[...] a base da observação científica consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (VIGOTSKI, 1996, p. 289). O Quadro 3, que se segue, descreve nossa estratégia de observação desde a fase diagnóstica (dosificação de aula e leccionação de aula no primeiro trimestre) e a fase de execução do experimento metodológico.

Quadro 3 – Guia de observação

Observação	Questões metodológicas		
	A quem?	Onde?	O que?
Dosificação de aulas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professores ▪ Delegado de disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões de grupo de disciplina de língua Port. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interatividade ▪ Troca de experiência
Leccionação de Aulas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos e professor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodologias utilizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Envolvimento dos alunos ▪ Metodologia. ▪ Procedimentos.
Implementação do experimento metodológico: educação transmídia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nível de engajamento ▪ Lógica de utilização ▪ Estratégias expansão de conteúdos ▪ Resultados/satisfação
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Articulação dos procedimentos ▪ Domínio das técnicas ▪ Processo de avaliação.

Autor: MUTSUQUE, Jane (2020).

Considerando que a observação direta e sistemática por parte do pesquisador, cujo planejamento realiza-se em condições controladas para responder aos propósitos preestabelecidos (SILVA; MENEZES, 2001), o exercício passou por um registro fotográfico e audiovisual de todas as aulas experimentais.

⁶¹ “Transmedia logic manifests as a communication process characterized by the multiplatform distribution of information and collective action for creative expansion of information” (GAMBARATO; ALZAMORA; TÁRCIA, 2020, p. 1).

O objetivo da observação foi anotar todas as manifestações comportamentais dos sujeitos da pesquisa, nomeadamente, o professor e os alunos, relativamente às condições de realização do processo de ensino e de aprendizagem, o nível de interação, as atitudes e os hábitos dos alunos, as habilidades e valores manifestados durante a execução do experimento. A finalidade desta tarefa foi elaborar registros minuciosos de todas as etapas das aulas, para servirem de suporte na fase de análise e interpretação dos dados.

Finalizamos esta fase com a mensuração dos resultados, a qual foi realizada com base em *entrevista semiestruturadas* dirigida aos alunos envolvidos⁶² ao professor-mediador⁶³ responsável por ministrar as aulas experimentais e aos alunos envolvidos nas atividades. As entrevistas tinham por objetivo aferir o nível de satisfação da estratégia executada; aprofundar os distintos aspectos observados nas aulas experimentais, assim como permitir entender, dos protagonistas, as vantagens e desvantagens do experimento metodológico e a importância estratégica do produto para a componente de ensino e aprendizagem.

▪ Etapa VI

A sexta etapa da pesquisa-ação foi reservada para *análise e interpretação dos dados*. De acordo com Teixeira (2003, p. 194):

[...] as pesquisas de natureza tipicamente qualitativa geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos, requerendo assim um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado.

Portanto, esta etapa exigiu abstração e indução, implicou aturado exercício de estruturação e organização dos dados, iniciado na fase exploratória.

Na pesquisa social, a fase de análise de dados tem a finalidade de criar base de compreensão dos dados coletados, responder às questões formuladas (confirmar ou não o(s) pressuposto(s) da pesquisa) e aprofundar determinada abordagem de uma pesquisa (MINAYO, 1994). O objetivo desta fase foi, a partir da proposta de Gil (1999, p. 168), “[...] organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”.

⁶² Cf. Apêndice 4.

⁶³ Cf. Apêndice 5.

Em pesquisas cuja experimentação é a ação primordial, a análise torna-se um exercício em todo o processo da pesquisa. Vigotski (1996, p. 369) refere que “[...] é a análise que coloca as questões; que constitui a base de todo o experimento: todo experimento é uma análise em ação, assim como toda análise é um experimento que se leva a cabo na mente.” Por isso, o correto seria denominar a análise de método experimental. Teixeira (2003, p. 191) refere que “[...] a análise de dados passa pela “formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado.”

Nossa estratégia de análise de dados previu a codificação das imagens/vídeos dos eventos de cada uma das aulas. Este exercício foi seguido pela tabulação das respostas das entrevistas e questionários. Com isso, pretendia-se organizar os dados por categorias de verificação, as quais serviram de base de apoio para análise dos dados, com intenção de evidenciar, ou não, indicadores de desenvolvimento integral da personalidade dos alunos em relação à apetência de produzir e ler textos. Com a análise pretendeu-se estudar, meticulosamente, todos os processos, reações e motivações, de modo a construir um quadro analítico que espelhasse as ações desenvolvidas e os resultados obtidos.

A avaliação do experimento obedeceu aos critérios de mensuração configurados a partir da classificação por categorização de índices pelos quais pretendíamos estudar, nomeadamente: o grau de eficiência e eficácia do procedimento metodológico; os níveis de mobilização e comprometimento dos alunos; e, finalmente, o efeito sobre as práticas de leitura e escrita.

Para isso foi necessário articular as categorias com os indicadores e as respectivas fontes de coleta de informação, tal como se descreve abaixo:

- **Categoria A – procedimentos metodológicos** – esta categoria pretendeu avaliar, no geral, a eficiência e a eficácia do procedimento metodológico proposto. Utilizamos como principal indicador, *o alcance dos objetivos educacionais*. Uma vez que a nossa proposta perspectivava trabalhar com conteúdo programáticos que constam do plano curricular do SNE, nossa ação foi verificar se a abordagem metodológica por nós proposta seria capaz de responder aos parâmetros de tempo, profundidade e rigor didático previsto nos documentos orientadores da atividade letiva. Utilizamos, como fonte de informação, os planos de aulas elaborados em articulação com o programa de ensino da 11.^a classe e as informações fornecidas, a partir da entrevista ministrada ao professor-mediador e os resultados da avaliação dos alunos. Os dados coletados a partir do questionário foram sistematizados em planilhas - *software* Microsoft Excel, com o

objetivo de descrever o grau de concordância dos respondentes com vista a facilitar a leitura das informações coletadas e gerar subsídios coesos às conclusões finais.

- **Categoria B – *dinâmicas transmídia*** – a mensuração do impacto da utilização da dinâmica transmídia no processo de ensino e aprendizagem é avaliada a partir de três indicadores:

→ *força mobilizadora e engajamento* – compreendia a verificação do nível de estímulo e envolvimento dos alunos em relação à busca de informação e interação com os colegas, a ponto de prender sua atenção, envolvimento e comprometimento em relação à realização das atividades. Para esta subcategoria, a aferição foi feita por intermédio de observação sistemática (com gravação audiovisual) no período de leccionação das aulas e a quantidade/qualidade do material resultante da pesquisa realizada. Cada grupo deveria produzir um relatório de pesquisa e apresentar o respectivo conteúdo produzido;

→ *lógica de utilização de plataformas de mídia* – correspondeu à análise da lógica e performance dos dispositivos midiáticos que ofereceram, aos alunos, maior afeição e acessibilidade. A mensuração dos resultados foi feita mediante os resultados das pesquisas realizadas, pelos alunos, sobre *coronavírus e desinformação*. Consideramos igualmente as plataformas de mídia utilizadas para o efeito, entre elas: portais, redes sociais, mídias tradicionais, jornais e manuais (eletrônicos/impressos). Por conta do escasso tempo disponível para implementarmos o experimento, em parte, pelas restrições impostas pela da covid-19, não prevíamos realizar nenhuma ação de formação aos alunos para o uso dessas plataformas. Tínhamos, contudo, com base nas informações apresentadas no diagnóstico, a convicção que os alunos possuíam habilidade para manejar as plataformas de mídias acima citadas e, a partir de suas experiências, seriam capazes de realizar suas pesquisas. Um dos objetivos que pretendíamos cumprir, nesta fase, era observar como os alunos reconheciam e interagiam com as plataformas de mídias sociais e quais as possibilidades de criações de suas narrativas a partir dessas mesmas plataformas;

- *estratégias de expansão de conteúdo* – diz respeito à verificação de como os alunos exploram a narrativa e as plataformas a ponto de criarem informações novas em suas interações sociais nas plataformas de mídia. A avaliação foi feita a partir dos produtos criados pelos grupos, orientada pela proposta de Scolari (2015), que incide sobre uma das seguintes criações: micro-histórias intersticiais; histórias paralelas; histórias periféricas; e conteúdo produzido por consumidores. Procuramos fazer a verificação da consistência relativo à utilização da plataforma, das mensagens a expandir e das possibilidades de propagação pelas plataformas de mídia. Previmos valer-se de quatro (4) principais plataformas de mídias, nomeadamente, a vitrina escolar, a televisão, a rádio e a internet (*Facebook e Whatsapp*).
- **Categoria C – *prática de leitura e escrita*** – analisou o nível de interação e práticas de leitura e escrita resultante da execução do experimento. Assim, a mensuração foi feita a partir da observação sistemática em sala de aula, no período da apresentação de resultados das pesquisas realizadas, as quais tinham, como pressuposto, que os alunos fizeram leitura sobre informações relacionadas ao tema proposto, *coronavírus e desinformação*, apresentadas por meio de relatório de pesquisa e questionário administrado aos alunos.

Na componente escrita, a mensuração foi a partir dos textos (contos, artigos, crônicas, reportagens, entre outros) produzidos pelos alunos, tendo como parâmetro de orientação o nível de produção realizada pelos alunos, dado coletado na fase de diagnóstico inicial. Aqui, procurou-se compreender o nível de articulação da estratégia comunicacional transmídia em relação aos procedimentos didático-metodológicos e o grau de interesse em utilizar estratégias para outras atividades similares.

O *Quadro 4* apresenta os indicadores de mensuração no âmbito da implementação do experimento metodológico.

Quadro 4 – Indicadores de mensuração do experimento

Categorias	Indicadores	Fonte de dados
▪ Procedimentos metodológico	▪ Alcance dos objetivos educacionais	▪ Plano de aulas ▪ Entrevista (professor)
▪ Dinâmicas transmídia	▪ Força mobilizadora e engajamento ▪ Lógica de utilização de plataformas de mídia ▪ Estratégias de expansão de conteúdo	▪ Observação sistemática ▪ Material produzido
▪ Prática de leitura e escrita	▪ Acolhimento e satisfação em relação à estratégia comunicacional transmídia	▪ Questionário (alunos) ▪ Entrevista (professor)

Autor: MUTSUQUE, Jane (2020).

A *interpretação dos dados*, onde procuramos “[...] o sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 1999, p. 168), foi realizada, com base nas informações processadas, inferências sobre a eficiência e eficácia do procedimento metodológico por nós proposto, relativamente aos objetivos da pesquisa – avaliar os níveis de mobilização e de engajamento, no âmbito das práticas de leitura e escrita em língua portuguesa, portanto, relacionar a teoria e os dados empíricos. Este exercício passou por comparar o quadro conceitual desenvolvido nesta pesquisa e os vários aspectos anotados, quer a partir da observação sistemática, anotações e entrevistas. Com base na abordagem qualitativa, far-se-ia a interpretação dos dados numa perspectiva descritiva e explicativa.

▪ **Etapa VII**

A última etapa prevista foi reservada para a *redação e divulgação do relatório final da pesquisa*, que corresponde à compilação de toda a informação relevante apresentada no formato de tese doutoral. A respeito do relatório, importa-nos sublinhar que dedicamos atenção à redação para garantir consistência da linguagem científica. Neste ponto, corroboramos com Vigotski (1996) quando refere que “[...] a linguagem, a científica em particular, é o instrumento do pensamento, o instrumento da análise e basta olhar o instrumento que a ciência utiliza para compreender o caráter das operações a que se dedica” (VIGOTSKI, 1996, p. 297).

Na divulgação dos resultados fazemos dois tipos de apresentação: interna e externa. No primeiro caso, corresponde a apresentação em banca de defesa tese e, no segundo, a previsão

de partilhar os resultados do estudo aos demais interessados e pessoas afins, através de comunicações em eventos como congressos e simpósios, enfim, todos os meios e circunstâncias que podem ajudar a divulgar os resultados em benefício, tanto da comunidade acadêmica, quanto da sociedade, no geral.

O quadro que segue faz um sumário do enquadramento metodológico e sua correlação estrutural com os objetivos norteadores da pesquisa e respectivo alinhamento com uma série de atividades que dão resposta à implementação do estudo que desenvolvemos.

Quadro 5 – Síntese da abordagem metodológica

Objetivo Específicos da Pesquisa	Método de Pesquisa	Objetivo Metodológico	Ações Previstas
<ul style="list-style-type: none"> Descrever as práticas e estratégias comunicacionais baseadas em dinâmicas transmídias orientadas para o contexto educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa Bibliográfica 	<ul style="list-style-type: none"> Fundamentar o problema da pesquisa. Explicitar a atuação das dinâmicas comunicacionais transmídias em meio educacional. Contextualizar o consumo midiático em Moçambique, a partir dos aspetos socioculturais, políticos e econômicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Embasamento teórico a partir de livros, artigos, documentos monográficos e periódicos científicos.
<ul style="list-style-type: none"> Propor estratégias metodológicas educacionais a partir de práticas comunicacionais transmídia para impulsionar o intercâmbio de conhecimento em leitura e produção de textos em língua portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> Observação Participante 	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir experiências das estratégias comunicacionais transmídias, em contextos de sala de aula. Desenvolver um modelo de atividade letivas com fundamentos comunicacionais transmídias. 	<ul style="list-style-type: none"> Descrição das atividades desenvolvidas pelo grupo de Pesquisa MídiaAção no Colégio Municipal de BH, <i>Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão Planejamento Comunicacional em Educação Transmídia para Escolas Públicas de Países de Língua Portuguesa.</i> Elaboração de plano de aula-modelo com conteúdo do Programa da 11.ª classe, incorporado dinâmicas comunicacionais transmídias. Desenvolvimento do produto.
<ul style="list-style-type: none"> Avaliar o interesse e apropriação por parte dos alunos sobre as práticas de leitura e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa-ação 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o consumo midiático dos alunos da ESPG, com finalidade de compreender as possibilidades de extensão e interação midiática. Estudar os documentos de orientação pedagógica do professor. Explorar as variedades dos ambientes midiáticos locais, o potencial tecnológico, quer não, relacionando à especificidade sociocultural e o conteúdo local. Implementar o experimento metodológico com base na abordagem <i>transmídia education</i>. Sistematizar as principais constatações da pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> Realização de inquérito (diagnóstico) sobre o consumo midiático (mídias utilizadas pelos alunos, TV, rádio, redes sociais, etc.; uso de celulares entre adolescentes, wi-fi, etc.). Análise do projeto pedagógico da escola, do plano de dosificação de aula e do plano de aula do professor. Análise crítica do contexto educacional Aperfeiçoamento do instrumento metodológico Oficina para professores da escola sobre dinâmicas transmídias Participação em conferência/congressos. Execução do experimento metodológico. Mensuração dos resultados Análise e interpretação dos resultados. Redação do relatório e apresentação dos resultados.

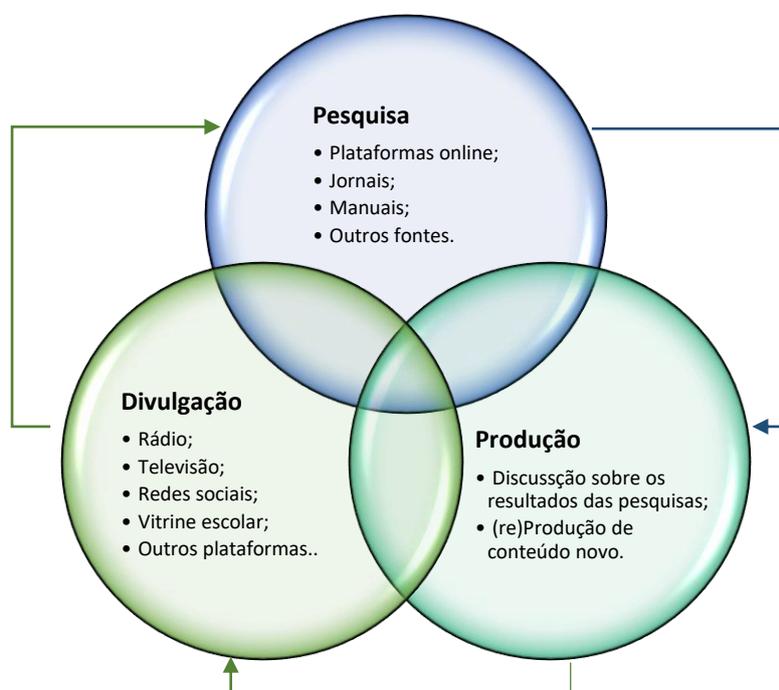
Autor: MUTSUQUE, Jane (2020)

6.4 Planejamento comunicacional em *educação transmídia*

Nossa proposta de planejamento comportou três momentos essenciais, designadamente, fase de *pesquisa*, com intenção de evidenciar a força mobilizadora e engajamento dos sujeitos (alunos); *produção*, correspondeu a fase de discussão a partir dos resultados da pesquisa e a consequente produção de conteúdo, com base na lógica de utilização das plataformas de mídia; e *divulgação* de conteúdos produzidos em diferentes plataformas midiáticas.

A figura que se segue sintetiza a estratégia por nós adotada no âmbito do planejamento comunicacional transmídia.

Figura 5: Planejamento comunicacional transmídia para sala de aula



Autor: MUTSUQUE, Jane (2020).

Tal como a noção da NT prevê, nossa ação passava por introduzir uma narrativa central, no caso, esteve em torno do tema *coronavírus e desinformação*⁶⁴. Nossa estratégia foi, a partir do tema, incitar o desencadeamento de curiosidade e interesse para a pesquisa, utilizando os mais diversos dispositivos midiáticos acessíveis aos alunos, nomeadamente, *smartphones*, *tablet*, *notebook*, televisores, jornais impressos, revistas, panfletos, entre outros. Os resultados constam no capítulo sete, desta tese.

⁶⁴ No subcapítulo oito ponto um apresentamos detalhes sobre a narrativa-mãe.

Outro ponto a realçar foi, com base no resultado do diagnóstico circunstancial realizado na fase preliminar do experimento metodológico, obter informações específicas sobre os dispositivos midiáticos mais consumidos pelos alunos-alvos. O uso de uma diversidade de dispositivos midiáticos pretendeu proporcionar aos alunos mais acessibilidade aos meios e, sobretudo, mobilizar interesse para a realização da pesquisa e consequente engajamento nas tarefas propostas. Para isso, articulamos três etapas de execução: pesquisa, produção e divulgação.

A. Pesquisa de campo

Na etapa de pesquisa, os alunos, em grupos de trabalho, foram orientados pelo professor-mediador a realizar pesquisa sobre “coronavírus e desinformação”. As pesquisas, nos meios midiáticos, foram realizadas no formato de tarefa para casa (TPC). Os alunos podiam contar com auxílio de familiares, encarregados de educação e demais interessados. Nesta fase, os estudantes procuram ativamente conteúdos através de um processo de caça e recolha que os conduz, através de múltiplas plataformas multimídia. Os estudantes tinham que decidir se o que encontram pertence à mesma história e ao mesmo mundo que outros elementos. Tinham de pesar a fiabilidade da informação que emerge em diferentes contextos (JENKINS, 2010).

Prevíamos, em caso do modelo de ensino-aprendizagem presencial tivesse que alterar para o formato virtual on-line ou híbrido, que as ações do experimento ajustar-se-iam ao formato elegido, desde que pudéssemos garantir nossa interação com os alunos e a interação entre os alunos, ainda que isso pudesse representar uma complexa tarefa, pelas limitações materiais e tecnológicas. Felizmente essa mudança não aconteceu, pela indisponibilidade das escolas e por parte de grosso dos alunos do sistema público, em relação aos recursos técnicos e tecnológicos para materializar este exercício.

O quadro abaixo, descreve as principais ações realizadas, na fase de pesquisa, com vista a mobilizar os alunos para realizarem suas tarefas. A estratégia previu ações direcionadas para ativação de conhecimento, métodos de intervenção, estratégias de interação e configuração dos principais tópicos de pesquisa.

Quadro 6 – Estratégia de mobilização dos alunos para ação

Ações estratégicas	Descrição de tarefas
Ativação de conhecimentos prévios dos alunos	<p><i>Mobilizar do conhecimento prévio dos alunos sobre o novo coro navírus (covid-19). Por meio de exercícios-diagnóstico onde se pretendeu aprofundar sobre conceitos, manifestações e prevenção do novo coro navírus.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que você sabe sobre o coronavírus? 2. Onde você ouviu falar sobre coronavírus? 3. Você acompanhou informações sobre coronavírus em alguma mídia? Quais? 4. Você considerou a informação sobre coronavírus credível? Por que razão? 5. Ouviu falar de notícias falsas sobre coronavírus? Em que meio de comunicação e sobre o quê, exatamente?
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar os veículos midiáticos informativos, de maior consumo dos alunos, para obter informações sobre <i>coronavírus</i> e desinformação, daí interagir com as variadas tipologias textuais, quer for leitura de textos (acesso privilegiado para o presente exercício), que por audiovisual e ou outras formas de acesso à informação. ▪ Coleta de informação através de entrevista, reportagem, printscreen/screenshot, blogs/portais, jornais, revistas, rádio, televisão, etc.
Estratégia	<p>Debater em sala de aula os mecanismos de pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Questões mais pertinentes e de interesse dos alunos sobre coronavírus; ▪ Análise da confiabilidade dos dados coletados.
Tópicos para pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como podemos prevenção contrair o vírus da corona? ▪ Tratamento: como é feito o tratamento da Covid-19? ▪ Vacina: como está sendo desenvolvido o programa de vacinação no mundo e no país ▪ Desinformação vs. <i>fake news</i>. ▪ Fontes de informação falsa e seguras? ▪ Como obter informações verdadeira sobre coronavírus? ▪ Como evitar expandir <i>fake news</i>? ▪ Coronavírus tem cura? Que medicamentos são eficientes para tratar esse vírus?

Autor: MUTSUQUE, Jane (2020)

B. Produção de conteúdo

Com o material coletado na primeira semana de aula, os alunos tinham a incumbência de apresentar os resultados obtidos em sala de aula. Sob mediação do professor, os alunos debateram em torno dos respectivos conteúdos pesquisados. As discussões visavam aprimorar o material coletado e a partir daí produzir novos conteúdos, de acordo com o tipo de mídia ou plataforma conveniente aos alunos. A propósito, Castells (2009) fala em *audiências criativas*, que atuam colaborativamente para desenvolver conteúdos possíveis de funcionar em diversas mídias.

Para manter a articulação entre os conteúdos produzidos e a narrativa principal foi feita uma breve recapitulação sobre dinâmicas transmídia. Este exercício permitiu conservar o tema-

mote: coronavírus e desinformação, mas também, gerou novas possibilidades de criação, tal como material audiovisual, cartazes, contos e artigos de opinião⁶⁵.

A produção de conteúdo foi realizada pelos alunos divididos em grupos de trabalho, com limite de cinco dias. Para conteúdos que requeriam aquisição de material, tal foi o caso de cartaz, que requeria cartolina, marcadores, entre outros, prevíamos que os custos de aquisição desse material estariam sob responsabilidade do autor do estudo, para não dar encargos à escola e ou aos alunos, pois poderia limitar a realização da atividade. Todavia, não foi necessário seguirmos por este caminho pois, os alunos decidiram custear por si só as despesas de produção dos cartazes. Os conteúdos para divulgação na internet, deveriam ser produzidos com dispositivos (*smartphone* ou tablet) pessoais ou de familiares, para gravar vídeos/áudios curtos cuja edição poderia efetivar-se com auxílio de aplicativos gratuitos, disponíveis no Google Play: InShot Vídeo Editor, YouCut Editor.

C. Divulgação de conteúdo

A terceira etapa do experimento estava virada para a divulgação do material produzido. Previu-se, com base no material produzido na etapa anterior, difundir os conteúdos nas plataformas midiáticas disponíveis e acessíveis aos alunos, dentre elas, rádio, televisão, redes sociais – portanto, as que ofereceram maior índice de consumo por parte dos alunos – o que significava maior possibilidade de alcance a maior número de pessoas, entre elas, amigos, familiares e outros atores de suas comunidades.

No âmbito das ações de divulgação das matérias produzidas, o autor da tese realizou contatos prévios com uma rádio e televisão local, designadamente RTVA, órgão que se disponibilizou a oferecer um espaço, na sua grelha de programação, no formato de entrevista, Programa “Hora Acadêmica”, transmitido em simultâneo para rádio e televisão. Pretendeu-se, através destes canais, divulgar as ações realizadas durante o experimento e, sobretudo, como estratégia de expansão, para difundirem (eles próprios, os alunos) as informações sobre *coronavírus e desinformação*. Toda a produção e apresentação do programa, quer da rádio, quer da televisão, foi da inteira responsabilidade do órgão de comunicação social. Cabia aos alunos e professor participarem das edições e apresentarem seus conteúdos.

Outro foco de divulgação planejado foram as redes sociais. Prevíamos utilizar a rede social da escola - o canal de divulgação das atividades da escola (Facebook) e, também, as redes

⁶⁵ Disponível: https://drive.google.com/drive/folders/1aJ9ktHnjOg_wjbUooTc_yBuXNmApA_5I?usp=sharing.

sociais dos alunos: Facebook e Whatsapp. A estratégia desenhada foi utilizar esses canais para divulgar os conteúdos produzidos, alcançando seus colegas, amigos e suas comunidades. A partir das produções feitas pelos alunos, planejamos fazer três postagens, em dias intercalados, sob orientação de três temas: experimento metodológico educação transmídia; novo coronavírus; e desinformação. As postagens incluíam um texto que descrevia e/ou contextualizava a postagem, acompanhadas por imagens e/ou vídeos.

7. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Segue, neste capítulo, a descrição do ambiente, das dinâmicas e dos processos em torno do experimento didático realizado em Moçambique, na Escola Secundária da Ponta-Gêa. Igualmente, neste capítulo, fazemos a análise dos dados e discussão dos resultados obtidos, com principal incidência nos resultados da pesquisa de campo.

7.1 Descrição do local da pesquisa

Referimos no capítulo anterior que o experimento foi executado em Moçambique, na província de Sofala, cidade da Beira, onde se situa a Escola Secundária da Ponta-gêa, localizado no Posto Administrativo Central, no 3º Bairro – Ponta-gêa, Rua Sancho de Toar.

A cidade da Beira localiza-se na região centro de Moçambique, tem uma área de 633 km² e uma população estimada em 592.090 habitantes, o que confere a posição da terceira maior cidade do país, segundo o Censo Populacional de 2017 (INE, 2019). A cidade hospeda o principal porto marítimo de águas profundas da região que liga o oceano Índico aos países do *interland* (Zimbawe, Malawi, Zâmbia), o que dá origem a uns dos mais importantes corredores de transporte rodoviário da Região Austral de África, designado *Corredor da Beira*.

A cidade dispõe de uma rede escolar do ensino primário e secundário e institutos de formação técnico profissional. Ao nível do ensino superior, a cidade da Beira é sede de uma universidade pública, a Universidade Zambeze (UniZambeze). Possui igualmente faculdades e campus de outras universidades públicas, nomeadamente, Universidade Licungo (UniLicungo) e Instituto Superior de Ciências de Saúde. Das universidades privadas, destacam-se a Universidade Católica de Moçambique (UCM), Universidade Jean Piaget de Moçambique (UNUPIAGET-MZ), Instituto Superior de Ciências e Tecnologias Alberto Chipande (ISCTAC), Universidade Adventista de Moçambique (UAM), Instituto Superior de Ciências de Educação a Distância (ISCED), Instituto Superior de Comunicação e Imagem (ISCIM) e Instituto Superior de Ciências de Educação a Distância (ISCED).

Dada a localização geográfica, a cidade tem um património histórico e artístico secular, é um ponto de confluência de várias culturas e tradições da região, o que oferece um ambiente interessante para estudo de vários fenómenos sociolinguísticos. O Censo 2017 aponta, para além da língua portuguesa, a segunda língua mais falada com 24,9%, coabitam na cidade da Beira, as línguas Cisena, faladas por 45,5% da população e Cindau por 23,6% e 5,9% de outras línguas, entre elas, moçambicanas, estrangeiras e outras desconhecidas. Ao nível de consumo

mediático, os dados oficiais apontam para uso de computador/laptop/tablet em torno de 27,45%; o consumo de internet situa-se nos 6,9% e a posse de telefone celular situa-se em 45,6% da população residente na cidade da Beira (INE, 2019).

A escolha da cidade da Beira, como local para implementar o experimento, deveu-se ao fato de ser uma zona urbana que concentra um número significativo de falantes de português e por oferecer um padrão de consumo midiático e sociolinguístico semelhante ao da cidade de Maputo, capital de Moçambique, local onde implementamos, pelo Grupo de pesquisa em Mídia, Semiótica e Pragmatismo - Mediação/UFMG, entre 2017-2019, um experimento metodológico semelhante, porém orientado para o contexto extra sala de aula, designado *planejamento comunicacional em educação transmídia*.

7.1.1 Historial da escola

As obras de construção da Escola, iniciaram no dia 05 de abril de 1955, e foram concluídas em 07 de dezembro de 1956, ano em que começou a funcionar como Colégio Luís Camões. Mais tarde passou a ser chamada de Escola Dona Isabel de Lencastre, funcionando em simultâneo com a Repartição Escolar Manica-Sofala.

A Escola estava destinada para um certo grupo social (pessoas de raça branca e assimilados⁶⁶). Ela foi construída com o propósito de ser uma escola e a sua capacidade era de 330 alunos, funcionando com 10 salas de aulas. Em julho de 1975, após as nacionalizações a escola passou a ser chamada de escola Primária da Ponta-Gêa e a parte do edifício que funcionava como repartição Manica-Sofala, passou a funcionar como Delegação de Educação da Cidade da Beira, onde atualmente serve de moradia, Biblioteca, sala 13, Gabinete da ONP⁶⁷ da Cidade e Centro Social. O fundador proprietário da escola foi o senhor João Jorge Nunes de Almeida, Despachante Oficial.

Em 2011, a Escola passou a chamar-se por Escola Secundária da Ponta-Gêa, com a introdução do ensino secundário, 1º ciclo (8.ª à 10.ª classe) e, em 2013, a escola introduziu o 2.º ciclo (11.ª e 12.ª classe). Até 2013, a escola funcionava com cerca de 13 salas de aulas, um gabinete para Diretora da Escola, um gabinete para Diretor-adjunto Pedagógico para o Curso

⁶⁶ “Por um lado, o colono português era considerado, pelo Estado e pelas elites coloniais, como sendo o “civilizado” e seu cidadão de eleição. Os indígenas, por outro lado, eram classificados como os moçambicanos negros desprovidos de valores e hábitos “civilizados”, e como tal, deveriam ser tutelados pelo Estado ou mesmo pelos setores “civilizados” da colônia. Entre esses dois extremos – colono português e indígena – está o assimilado. Este, segundo a definição estatal, havia superado a condição de indígena e se tornara em um cidadão português” (MINDOSO, 2017, p. 14).

⁶⁷ ONP – Organização Nacional dos Professores.

Diurno e um gabinete para Diretora-adjunta Pedagógica para o Curso Noturno, uma sala de professores, um gabinete onde funciona ONP local, cantina escolar, uma secretaria, um gabinete da chefe de secretaria, dois quartos de banho – uma para direção da escola e outra para professores com dois balneários (feminino e masculino), duas residências, uma para a Diretora e outra para Diretor-adjunto – ambas de tipo dois.

7.1.2 Situação atual da Escola Secundária da Ponta-Gêa

Desde 2015, a ESPG conta com mais de cinco salas novas somando um total de 18 salas de aulas, construídas em parceria com Empresa Mineradora Vale Moçambique na pessoa da Esposa do Diretor de Logística da Vale no Mundo, Humberto Freitas a quando da sua visita a escola em 2012, o que possibilitou a introdução do 2º ciclo e requalificação da atual biblioteca para sala de informática, reabilitação das três casas de banho e dois balneários, reabilitação do campo desportivo polivalente, pintura geral da escola e aquisição de 250 carteiras para salas de aula e 982 livros novos para biblioteca e doação de 25 computadores e móveis para sala de informática. Contudo, grande parte dos computadores que funcionavam na sala de informática encontram-se avariados/obsoletos, estando em funcionamento apenas três (3) computadores de mesa. A escola possui, igualmente, duas (2) telas de projeção interativa, em bom estado, uma (1) aparelhagem de som e respectivo amplificador de som.

A escola leciona o ESG1 e ESG2, portanto, primeiro e segundo ciclo do ensino secundário geral, que inclui a 8.^a – 10.^a classe e a 11.^a – 12.^a classe, respectivamente. São leccionados três períodos letivos e ensino à distância. Frequentam as aulas cerca de 4 mil e duzentos alunos com um efetivo de setenta (70) professores. As idades dos alunos que frequentam o primeiro ciclo variam entre os 13 aos 15 anos de idade e do segundo ciclo, entre os 16 aos 19 anos de idade.

A escolha da escola deveu-se, particularmente, ao fato de os alunos apresentarem desempenhos escolares médios relativamente às práticas de leitura e escrita em língua portuguesa e pelo carácter homogêneo ao nível socioeconómico e intelectual, que caracteriza grande parte dos alunos que frequentam a escola pública. Consideramos este cenário descrito ser apropriado para aprofundar a criatividade e partilha de experiências entre os alunos no âmbito do experimento metodológico voltado para práticas comunicacionais em educação transmédia.

7.2 Aprendizagem transmídia: experimento metodológico

Em prosseguimento à tese doutoral, tendo já realizado a fase exploratória, que contemplou a contextualização da pesquisa, o desenho do procedimento metodológico e o reconhecimento do problema da pesquisa, entramos para a fase da pesquisa de campo que se enquadra na segunda etapa dos trabalhos da tese⁶⁸. Nesta etapa estavam previstas a execução de quatro (4) fases da pesquisa-ação, nomeadamente, a segunda fase – diagnóstico; a terceira fase – análise crítica; a quarta fase – ajustes metodológicos; e a quinta fase – execução do experimento. Desta forma, apontamos, no presente subcapítulo, as principais ocorrências em torno das fases elencadas.

A pesquisa de campo, tal como previsto, decorreu em Moçambique, província de Sofala, cidade da Beira, durante nove meses – entre fevereiro e outubro de ano 2021.

7.2.1 Diagnóstico circunstancial

Para dar continuidade às atividades previstas no roteiro referente a pesquisa-ação⁶⁹, depois do reconhecimento do problema, seguiu-se a fase do *diagnóstico circunstancial*. A realização desta fase justificou-se pela necessidade de fazer “[...] análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e demais pessoas envolvidas.” (TRIPP, 2005, p. 453). Consideramos esta etapa fundamental para desenvolver afinidade e confiança junto dos intervenientes, nomeadamente, a direção da escola, os professores intervenientes e os alunos. Este momento foi também essencial para compreendermos as dinâmicas locais e, a partir dela, realizar adaptações da nossa proposta metodológica. Daí que um dos nossos objetivos era desencadear, nos diversos agentes, motivação e comprometimento com a pesquisa. O diagnóstico foi realizado entre os meses de março a junho de 2021, na Escola Secundária Ponta-gêa, na cidade da Beira.

Tínhamos previsto iniciar as nossas atividades no mês de fevereiro de 2021, todavia não nos foi permitido por conta das restrições (no âmbito da covid-19) que até então estavam vigentes em Moçambique, o que levou ao adiamento das atividades até ao mês seguinte. Na prática, nossas ações iniciaram com visita à escola onde mantivemos, inicialmente, com três reuniões separadas. Mas tarde foram acrescentadas outras duas, para responder algumas circunstâncias advindas do processo.

⁶⁸ Cf. Diagrama Sequencial das ações da pesquisa e os procedimentos metodológicos, p. 95.

⁶⁹ Cf. Diagramação da Pesquisa-Ação, p. 101.

A primeira reunião foi realizada no dia 08 de março de 2021, junto da Direção da ESPG, na pessoa da Diretora da Escola, senhora Rosária Maria Siar Bofana. Nesta reunião, uma vez que já tínhamos feito contatos iniciais, voltamos a manifestar nosso interesse em realizar a pesquisa de campo naquele estabelecimento de ensino; e apresentamos o projeto de pesquisa onde, entre outros elementos, destacamos os objetivos da pesquisa, as estratégias de implementação, a metodologia e o cronograma das atividades.

Em resposta, a diretora da escola manifestou total abertura e interesse em colaborar com o projeto de pesquisa, pelos ganhos que a escola teria, não somente por ser mencionada em pesquisas além-fronteira, mas também e principalmente, por permitir reconhecer as fragilidades do sistema educacional e sobretudo, possibilitar a implementação de medidas que ajudem a inovação didática, numa altura de rápidas e profundas transformações tecnológicas. Para dar seguimento a materialização do nosso propósito, instruíu para seguir o protocolo institucional de modo a oficializar a parceria no âmbito da implementação da pesquisa. Na sequência, submetemos um ofício à Direção Provincial da Educação de Sofala onde apresentamos a proposta do projeto de pesquisa acompanhado de uma solicitação de assinatura de Termo de Anuência Institucional⁷⁰. A diretora da escola instruiu-nos, igualmente, a contatar a direção pedagógica para desenhar estratégias de implementação das atividades que passavam pela identificação da turma, do professor e dos recursos materiais necessários.

No dia 24 de março de 2021, realizamos a segunda reunião com o Diretor Adjunto-Pedagógico do 1º Ciclo, professor Armando Matinanga Daniel, com objetivo de apresentar o nosso projeto de pesquisa, desenhar estratégias de atuação e identificar a turma e respectivo professor-mediador que se encarregaria da interação no âmbito da implementação do experimento. Para além da boa receptividade que tivemos, foi-nos indicado o professor Fortunato de Sousa, que lecionava a 8.ª Classe, curso diurno, Turma B. No mesmo dia, realizamos uma reunião com o professor Fortunato de Sousa, onde tivemos a oportunidade de apresentar o projeto e refletir sobre algumas estratégias de implementação das atividades. Com o professor Fortunato de Sousa, para além de colocá-lo a par do projeto, elaboramos um cronograma de atividades em que constavam datas e horas específicas para as nossas reuniões e interação com os alunos, uma vez que a escola, tal como demais estabelecimentos de ensino, estava sob fortes medidas de restrições sanitárias derivadas da pandemia da covid-19.

Contudo e infelizmente, não foi possível dar curso às atividades programadas com o professor Fortunato de Sousa, pelo fato de, reiteradamente, não ter comparecido, a posterior,

⁷⁰ Cf. Apêndice.

nem nas reuniões de coordenação das atividades que havíamos agendado, nem às aulas onde havíamos marcado para efetuarmos o contato de reconhecimento do espaço letivo e interação inicial com os alunos. Por conta disso, a direção pedagógica reorientou-nos a trabalhar numa outra classe, visto que os demais professores da mesma classe não se mostraram disponíveis. Esta situação levou-nos a alterar a nossa pretensão inicial de trabalhar com alunos do primeiro ciclo do secundário, nomeadamente, os que frequentavam a 8.^a classe⁷¹.

Desta feita, no dia 04 de abril de 2021 realizamos uma reunião com a Diretora-adjunta Pedagógica do 2.º Ciclo, professora Julieta Mufume, onde pudemos apresentar, de novo, o projeto de pesquisa e as estratégias de implementação do experimento didático, na escola. Para responder a nossa solicitação, foi-nos indicado o professor Tsumbe Fortuna Mulezera, que lecionava a 11.^a classe, curso diurno, nas turmas B, C e D, nas áreas de ciências. Contatado o professor Tsumbe, mostrou-se inteiramente interessado e comprometido em colaborar na implementação do experimento metodológico, pois, segundo ele, ele é interessado em participar em projetos de pesquisa e inovação.

Com o professor Tsumbe Fortuna, para além do participarmos da reunião junto da direção pedagógica onde fomos apresentados, realizamos três reuniões subsequentes de preparação das atividades, sendo o primeiro no dia 03 de maio de 2021, com objetivo de apresentar o projeto da pesquisa, discutir sobre as estratégias de atuação e esboçar um cronograma de atividades ajustado às atividades letivas; a segunda reunião aconteceu no dia 10 de maio de 2021, com a finalidade de esclarecer possíveis dúvidas e preparar nossa intervenção na sala de aula, face às restrições vigentes no âmbito do estado de emergência contra a pandemia da covid-19; e a terceira, realizada no dia 17 de maio de 2021, com intuito de apresentar os instrumentos de licença para a pesquisa – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os questionários diagnósticos.

Na sequência, no dia 18 de maio de 2021 realizamos o primeiro contato com os alunos, na sala n.º 3, turma B02, 11.^a Classe (turma composta por 30 alunos, com idades que variam entre os quinze e dezoito anos). O objetivo da nossa estada naquele espaço letivo foi fazer reconhecimento do ambiente letivo, nomeadamente, as condições de realização das atividades (ambiente intra e extrassala de aula), os recursos didáticos disponíveis, e interagir com os alunos sobre a matéria em estudo. Neste primeiro contato tivemos a oportunidade de apresentar aos alunos a nossa intenção de realizar uma pesquisa relacionada a temática *educação transmídia*.

⁷¹ No Brasil corresponde a 8.^a série.

Em reação, os alunos fizeram várias perguntas com vista ao esclarecimento do tema “educação transmídia” e as estratégias de implementação.

Relativamente ao ambiente do espaço letivo, constatamos que a sala de aula era adequada para realizar as atividades letivas, estando composta por 30 carteiras, um quadro de giz amplo, secretária e respectiva cadeira do professor, uma porta de entrada e saída e janelas com amplo espaço de ventilação. No ambiente extra à sala de aula, de um lado (esquerdo) tem um jardim muito pouco movimentado e do outro lado, o pátio da escola, que é bastante agitado, sendo que é corredor principal para entrada e saída dos alunos. Este fator marcou as nossas atividades, pois, diversas vezes o professor-mediador interrompeu o decurso das aulas para impor ordem aos transeuntes. Para além dos recursos didáticos disponíveis já mencionados, a sala de aula não apresentava mais nenhum recurso didático digno de menção.

Para finalizar nossa participação naquela aula, distribuímos os formulários (TCLE) aos alunos para serem assinados por eles próprios e por seus pais e ou encarregados de educação.

No dia 21 de maio de 2021, fizemo-nos presente na sala de aula para recolher os formulários (TCLE). Notamos, na sequência, haver retorno de dezesseis (16) formulários (TCLE) por parte dos pais/encarregados de educação e mesmo número para os respectivos alunos. Ficaram por devolver catorze (14) formulários, tanto para os alunos como para os pais e ou encarregados de educação.

Por conta disso realizamos mais duas reuniões com os alunos, nos dias 25 e 28 de maio de 2021, com intuito de compreender as motivações do não retorno dos formulários ou, então, da não adesão às atividades do projeto por parte dos alunos (até a essa altura 12 alunos não haviam apresentados seus termos de consentimento). Em resposta, parte dos alunos em causa justificou seu posicionamento por presumirem que as atividades do projeto de pesquisa pudessem criar confluência em relação às atividades letivas, o que para eles seria embaraçoso. Este entendimento foi assim avançado pelo fato de os alunos terem compreendido que as ações do projeto seriam realizadas como atividades extra-aula e daí, comprometeria sua disponibilidade em relação às atividades letivas, por um lado e, por outro, eles tinham orientações claras para não permanecer na escola fora do período letivo (por conta das restrições no âmbito da covid-19). Outrossim, tomamos conhecimento que alguns pais e ou encarregados de educação não assinaram o TCLE por não se encontrarem na cidade da Beira.

Em esclarecimento dissemos, para o primeiro caso, que as atividades do experimento estariam inseridas no cotidiano das atividades letivas, o que não haveria de condicionar as mesmas. Para o segundo caso, não aprofundamos, pois apenas quatro (4) alunos estavam nessa

situação nesse período, o que significa já termos um número significativo de informantes para realizarmos o diagnóstico e darmos sequência às atividades.

Paralelamente ao exercício realizado com os alunos, concedemos os TCLE ao professor-mediador e à Diretora-adjunta Pedagógica do 2º ciclo, que na altura dos fatos não se encontrava na escola, estando em gozo de férias. Por conta disso foi substituído pelo professor Mário Ndove dos Santos, coincidentemente coordenador da disciplina de língua portuguesa.

Ultrapassada a fase dos consentimentos, iniciamos, no dia 02 de junho de 2021, a coleta de dados por *questionário* aplicado à vinte e seis (26) alunos, correspondente a 86,6% dos alunos que compõem a turma, que até então tinham aderido à pesquisa com a assinatura do termo de consentimento. Posteriormente ao diagnóstico, todos os alunos e seus respectivos pais/encarregados de educação que não haviam assinado os termos de consentimento, assinaram-nos. Na sequência, realizamos entrevista em profundidade ao professor-mediador e ao gestor escolar (o substituto da Diretora-adjunta pedagógica, Sr. Mário dos Santos). Ambos consentiram sua participação no estudo.

O inquérito-diagnóstico tinha a finalidade de explorar, a fundo, o problema de pesquisa identificado, os hábitos ligados ao consumo midiático e as estratégias de implementação do experimento. Responderam ao questionário vinte e seis (26) alunos, menos quatro, do total dos alunos da turma, como já fizemos referência, até a altura não haviam assinado os TCLE).

Tínhamos previsto, para a etapa do diagnóstico, realizar reuniões com o professor-mediador, para reconhecimento e estudo do projeto pedagógico da escola (caso existisse) e participar nas reuniões do grupo de disciplina onde são elaborados os planos de dosificação de aula e, igualmente, elaborados os planos de aula do professor. Nossa presença nessas reuniões tinha por objetivo compreender e caracterizar as estratégias metodológicas empregues durante as atividades letivas. Este pressuposto seria mais um elemento para auxiliar nas adaptações técnicas da nossa proposta metodológica. Infelizmente e mais uma vez, as restrições impostas pela pandemia da covid-19 impediram que as reuniões acontecessem, uma vez que a escola cancelou, em 22 de março de 2021, todas as atividades presenciais conjuntas.

No nosso plano de atividades, previa-se que a etapa do diagnóstico seria complementada com assistência à quatro sessões (aulas presenciais durante uma semana) com recurso ao método de observação participante. Uma vez que as aulas presenciais foram reduzidas a duas (2) sessões semanais, optamos por assistir a essas duas (2) aulas, que aconteceram nos dias 07 e 14 de junho de 2021. Pretendíamos com a assistência, reportar o leque de ações normalmente desenvolvidas, de modo a compreendermos as práticas de leitura e escrita de textos em língua portuguesa desenvolvidas em sala de aula.

7.2.1.1 O inquérito diagnóstico realizados aos alunos

Os dados que apresentamos resultam do inquérito diagnóstico administrado aos alunos envolvidos no experimento metodológico implementado na ESPG. Os dados aqui relatados foram processados através do programa IBM SPSS Statistics, Versão 23, a partir dos quais analisamos os índices e as predisposições expostas. O inquérito foi constituído por quatro (4) segmentos, nomeadamente, apresentação dos dados de identificação dos informantes; acesso aos meios e conteúdos midiáticos; apropriação/produção e compartilhamento de conteúdos midiáticos e; por último, dados relativos à (des)informação sobre covid-19.

I. Dados Identitários

A primeira parte do inquérito pretendeu coletar dados que pudessem identificar os informantes. Tal como já fizemos referência neste capítulo, prevíamos inquirir a trinta (30) informantes, portanto, a totalidade de alunos que compõem a turma. Contudo, por conta do não consentimento dos implicados (pelo menos até ao período da realização do diagnóstico), tivemos que trabalhar com vinte e seis (26) alunos, correspondente a 86,6% dos informantes, um número que consideramos procedente para chegarmos a algumas inferências.

As idades dos informantes variam entre os 15 aos 18 anos de idade, sendo que 50% dos inquiridos tinham 17 anos de idade (Tabela 1). Dos inqueridos, 61,5% são do sexo feminino (Tabela 2). 46,2%, é residente no bairro da Ponta-gêa, 23,1% são provenientes do bairro Palmeiras, 15,4 residem no bairro Chaimite e os bairros de Pioneiros e Esturro igualam com 7,7%, cada.

Tabela 1 – Idade

Válido	Freq.	%
15 anos	1	3,8
16 anos	11	42,3
17 anos	13	50,0
18 anos	1	3,8

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

Tabela 2 – Sexo

Válido	Freq.		%
Feminino	16	1	61,5
Masculino	10	3	38,5

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

Tabela 3 – Idioma

Válido	Freq.	%
Cena	3	11,5
Bitonga	3	11,5
Ndau	6	23,1
Nhungue	1	3,8
Omisso	13	50,0

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

Os dados indicam que todos os alunos são falantes da língua portuguesa. Entretanto, há um número substancial de alunos (50%) que são falantes de outras línguas nacionais da região

Centro e Sul do país, tais são os casos de Ndau, (23,1%), Cena e Bitonga 11,5% e 3,8% correspondente à língua Nhungue (Tabela 3). A língua Ndau é uma das línguas locais, ao nível da cidade da Beira e província de Sofala, segundo Censo de 2017 (INE, 2019).

II. Acesso aos meios e conteúdos midiáticos

Neste tópico, começamos por questionar (Q. 1) se o aluno possuía dispositivo(s) digital(is) capaz(es) de realizar atividades midiáticas, dentre elas, gravar vídeos, áudios, acessar à internet para fazer pesquisa, publicar conteúdos em plataformas digitais, entre outras. Os resultados indicaram que, 75,4% dos entrevistados, portanto, 17 alunos, referiram que não possuem nenhum dispositivo (digital) capaz de produzir conteúdo acima elencados.

A segunda questão (Q. 2) foi sobre o tipo de atividade lúdica realizada pelos alunos durante seus tempos livres. Este exercício permitiu compreender o tipo de atividade que os alunos estão mais familiarizados e, a partir daí, poder-se-ia desenhar ações com vista a enquadrar essa tendência, o que eventualmente poderia gerar maior interesse e participação. As opções mais citadas foram: assistir televisão, 42,3%, praticar desporto, 23,1% passear, 19,3% e navegar pela internet, 7,7%. Outros 7,7% foram atribuídos a outras atividades não destacadas no formulário de respostas. Aqui importa ressaltar que nenhum aluno inquerido sinalizou, como atividade lúdica, portanto, fora dos exercícios escolares, a leitura de livros, revistas ou quadradinhos. A *Tabela 4* espelha os resultados do inquérito referente às atividades lúdicas realizadas pelos alunos

Tabela 4 – Q. 2 - Atividades lúdicas

Válido	Freq.	%
Assistir televisão	11	42,3
Praticar desporto	6	23,1
Passear	5	19,3
Navegar pela internet	2	7,7
Outro	2	7,7

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

A pergunta três (Q. 3), procuramos saber com quais meios de comunicação o aluno tem acesso à informação. Os dados (Tabela 5) apontam para uma maioria de alunos possuírem telefone celular e televisão, respectivamente, 42,3% e 38,5%. Abaixo dos 20% estão os alunos que possuem computador, 7,7%, tablet 3,8% e outros meios de comunicação, nomeadamente,

rádio e jornal (impresso) que os possibilita acessar às informações de interesse público. O que pressupõem que, tanto a mídia tradicional, quanto às mídias sociais digitais são comuns aos alunos. Os dados descritivos constam na Tabela 5.

Tabela 5 – Q. 3 - Meios de comunicação você tem acesso à informação

Válido	Freq.	%
Computador	2	7,7
Celular	11	42,3
Tablet	1	3,8
Televisor	10	38,5
Outro	2	7,7

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

A quarta questão foi relativa às atividades realizadas pelos alunos quando têm disponibilidade e acesso a um dispositivo midiático. Os resultados (Tabela 6) referem que a um número considerável de estudantes, 46,2%, utiliza dispositivos midiáticos para “conversar com amigos, colegas e familiares” quando têm acesso a um dispositivo midiático. Outro grupo significativo apontou para a produção de conteúdo (vídeos, áudios, post, etc.), com 15,4% e a prática de atividades lúdicas, tal como “jogo/filme/música” e outras atividades (não descritas) com 11,5%. Com isso, entendemos que, tendencialmente, poucas são as vezes que os alunos acedem aos demais dispositivos midiáticos para realizar atividades escolares ou profissionais, ou para se informar/aprender, a partir desses artefatos.

Tabela 6 – Q. 4 - Atividades que realizas quando tem acessa a um dispositivo midiático

Válido	Freq.	%
Produzir conteúdo (vídeos, áudios, post, etc.)	4	15,4
Conversar com amigos, colegas e familiares	12	46,2
Realizar actividades escolares/profissionais	2	7,7
Buscar conteúdos informativos ou de aprendizagem	2	7,7
Divertir-se (jogo/filme/música)	3	11,5
Outro	3	11,5

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

Sobre acesso à internet (Tabela 7), os dados indicam que a maioria (76,9%) dos alunos têm acesso à internet, sendo que 30,8% dos informantes têm acesso à internet entre 3 e 5 horas de tempo, por dia (Tabela 8). Destacamos que uma percentagem considerável de alunos (26,9%)

tem acesso à internet num período que consideramos curto (de entre 30 minutos a uma (1) hora de tempo. Se considerarmos a fraca disposição (qualidade de rede) da internet, no país em geral, e disponibilidade de internet por 1 hora, pode ser um fator limitante ao amplo acesso a este meio de comunicação e informação.

Tabela 7 – Q. 5 - Acesso à internet

Válido	Freq.	%
Sim	20	76,9
Não	6	23,1

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

Tabela 8 – Q. 6 - Tempo de utilização da internet por dia

Válido	Freq.	%
De meia à uma hora	7	26,9
Até duas horas	6	23,1
Entre 3 a 5 horas	8	30,8
Mais de 6 horas	3	11,5
<i>Omisso</i>	2	7,7

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

Procuramos saber (Q. 7) se os alunos têm dificuldades de aceder aos serviços da internet. Em resposta, destaca-se 57,7% dos informantes que afirmaram terem dificuldade em acessar à internet, pelas limitações na aquisição de megabytes, por outro, 23,1% por não possuírem celular/smartphone. 15,4% não possuiu computador ou outro dispositivo com acesso à internet; 11,5%, não têm permissão dos pais/encarregados de educação para acessar à internet e os restantes 3,8% é correspondente a outras motivações.

Com relação à escassez de megabytes, pode justificar o fato de existir um número elevado de alunos (sete) que acederam à internet num curto período de tempo (entre meia a uma hora), conforme aponta a Tabela 8. Confrontando o número de alunos que afirmam ter acesso à internet com os que afirmam não possuírem celular, podemos concluir que parte dos alunos acedem à internet utilizando dispositivos de outras pessoas, tais como familiares e amigos.

III. Apropriação/produção e compartilhamento de conteúdo midiáticos

Relativamente à apropriação e ou produção de mídia, começamos por questionar sobre a plataforma de redes sociais on-line mais utilizada pelo aluno-informante. Em resposta, 42,3% apontaram para a plataforma Whatsapp; a segunda plataforma com maior número de utilizadores, entre os alunos inquiridos, é o Facebook, com 26,9%, seguido de Youtube, com 19,3% e, por fim, o Instagram com 11,5%, (Tabela 9).

Tabela 9 – Q. 8 - Plataforma de rede social que mais utiliza

Válido	Freq.	%
Instagram	3	11,5
Whatsapp	11	42,3
Facebook	7	26,9
Youtube	5	19,3

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

Sobre a capacidade de produção de conteúdo pelas mídias (Q. 9), os dados informaram tender para a produção de vídeo, com 34,6% (Tabela 10). Aqui, um dado que chamou a nossa atenção é relativo aos informantes que omitiram informar suas habilidades, uma vez que nossa abordagem privilegia as aptidões dos alunos.

Tabela 10 – Q. 9 - Produção de algum tipo de mídia

Válido	Freq.	%
Blog/site	5	19,2
Vídeo	9	34,6
Rádio	1	3,8
Jornal/revista	3	11,5
Livro/caderno	1	3,8
Outro	3	11,5
<i>Omisso</i>	4	15,4

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

Questionados (Q. 10) se a escola disponibiliza material didático através de plataformas midiáticas digitais. A maioria dos alunos, 69,2%, rejeitou esse fato. Assim, grande parte das atividades letivas ocorrem no formato off-line (Tabela 11). Este cenário justifica a existência do número significativo de alunos que não tem habilidade de uso de plataformas digitais.

Tabela 11 – Q. 10 - Disponibilização de material didático por meio de plataforma digital

Válido	Freq.	%
Sim	8	30,8
Não	18	69,2

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

Relativamente ao compartilhamento de conteúdo, questionamos (Q. 11) aos nossos informantes quais eram as mídias que eles utilizam para compartilhar conteúdos. Em resposta,

42,3% apontaram para status nas redes sociais, 30,8% não responderam a questão e os restantes 26,9% referiram “outros”, destes, 11,4% indicaram caderno (escolar) e os restantes não indicou nenhuma informação, tal como se pode constatar na Tabela 12, abaixo ilustrada.

Tabela 12 – Q. 11 - Compartilhamento de conteúdo

Válido	Freq.	%
Jornal/revista	20	-
Status nas redes sociais	11	42,3
Painéis/Vitrines	-	-
Telas	-	-
Outro (caderno escolar)	7	26,9 (11,4%)

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

Questionados (Q. 12) sobre o tipo de conteúdo que mais compartilham, os alunos apontaram para vídeo, 26,9%; texto escrito, 23,1%; áudio, 30,8%; foto, 11,5%; e 7,7% para outras tipologias textuais (Tabela 13).

Tabela 13 – Q. 12 - Tipo de conteúdo que partilham

Válido	Freq.	%
Vídeo	7	26,9
Texto escrito	6	23,1
Áudio	8	30,8
Imagem/foto	3	11,5
Outro	2	7,7

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

IV. (Des)informação sobre covid-19

Na quarta seção, nosso objetivo foi compreender o contexto e as condições de circulação da (des)informação no âmbito da covid-19. Para isso, começamos por questionar quais os meios de comunicação social os alunos têm acesso à informação noticiosa sobre covid-19 (Q. 13). No geral, 73,0% dos informantes indicaram a rádio e a televisão os meios de comunicação social mais comuns para acesso à informação noticiosa, seguido da internet (Facebook e Youtube), juntos 19,2%.

Questionados sobre sua capacidade de identificar uma “notícia falsa” (*fake news*) (Q. 14), os inquiridos, em número de 10 (38,5%) afirmaram não saber como identificar uma notícia

falsa. Onze informantes responderam positivamente, porém seus argumentos para justificar sua resposta não foram abonatórios, como se pode ver numa das respostas: “Sim, porque uma notícia falsa não tem todos os conteúdos completos”. Consideramos que este tipo de resposta não sustenta o posicionamento de quem tem habilidade para identificar informações falsas em circulação nas mídias sociais.

Em relação à desinformação especificamente sobre a covid-19 (Q. 15), os inquiridos em número de 21 (80,7%) informaram não terem acompanhado nenhuma informação do gênero. Outros três informantes responderam positivamente, porém suas explicações careciam de enquadramento com o que se pretendeu, o que nos leva a considerar que não notaram nenhum índice de desinformações ao longo deste período. Com isso entendemos que esta situação está relacionado ao fato de quase a totalidade dos nossos informantes não possuírem conhecimento/estratégia de identificação de conteúdo pernicioso que circula na mídia.

Procuramos saber se os alunos têm aprendido alguma matéria sobre prevenção à desinformação/*fake news* no âmbito escolar (Q. 16). A resposta, para quase a totalidade dos informantes, 92,3%, foi negativa. Esta situação reforça a nossa constatação anterior, no que diz respeito à fraca literacia midiática ligada à desinformação no ambiente midiático.

Finalmente, procuramos saber, dos alunos, se tinham alguma sugestão para combater as notícias falsas (Q. 17). As respostas foram variadas e bastantes sugestivas, como se pode notar em alguns trechos: “pode-se combater as notícias falsas dizendo a verdade”; “não ajudando a partilhar notícias falsas”; “enunciando”; “não tirando conclusões sem certeza”; “antes ler com atenção para perceber bem as informações”; “ir buscar a verdade”; “assistir muito jornal”, entre outras. Desta forma, constatamos nas sugestões apresentadas ações relevantes para obstruir a circulação de informações falsas no ecossistema midiático. Contudo, verificamos haver espaço para aprofundamento dessas questões utilizando outros mecanismos, sobretudo a formação para a prevenção.

7.2.1.2 A entrevista realizada ao professor-mediador e ao gestor escolar

Uma das componentes do diagnóstico que realizamos foi a entrevista estruturada administrada ao professor-mediador, responsável pela realização do experimento metodológico em sala de aula e o gestor escolar, no caso, o Diretor-adjunto pedagógico do segundo ciclo. Tal como foi para os alunos relativo ao inquérito diagnóstico, ambos os entrevistados responderam ao questionário por escrito pela necessidade de manter intactas as normas de distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19.

Uma vez que pretendíamos conhecer o ambiente escolar, a dinâmicas comunicacionais e as estratégias levadas a cabo pela escola relativamente ligadas às práticas de leitura e escrita, a partir da qual utilizaríamos essas informações para realizar ajustes a nossa proposta metodológica, consideramos a entrevista um instrumento crucial para compreender os modos, as circunstâncias e o sentido que os atores diretos dão às suas próprias ações. De acordo com Poupart (2012) a entrevista qualitativa oferece a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentadas pelos atores sociais e possibilita o “[...] acesso às experiências dos atores” (idem, p. 216).

▪ **Entrevista realizada ao professor-mediador**

O professor-mediador tinha 36 anos de idade (em 2021), leciona no ensino secundário a sete (7) anos e começou a leccionar nas turmas da 11.^{as} Classes nos últimos três anos. As questões levantadas concorrem para diagnosticar três aspectos: prática de leitura; aplicabilidade das ferramentas de informação e comunicação em contexto de sala de aula e aproveitamento das redes sociais em contexto educativo.

A primeira questão (Q. 1) apresentada pretendeu saber a opinião do professor sobre o que pode influenciar o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita. Em resposta, nosso entrevistado ressaltou a necessidade de o aluno ter “acesso ao livro e seja incentivado a leitura através de exercício escolares ou concursos, por forma que se sintam mais motivados a praticar a leitura e escrita”. Consideramos esta questão prioritária para percebermos se os alunos estão ou não desprovidos de recursos didáticos que os auxiliem a aperfeiçoar as práticas de leitura e escrita.

Na segunda questão (Q. 2), questionamos sobre atividade formativa/reciclagem sobre para TIC's orientado para atividades educativas. Em resposta, o entrevistado disse que “os conhecimentos que tenho sobre TIC adquiri ao longo dos anos, não tive uma formação propriamente dita sobre tecnologias de informação e comunicação no sector de educação.” Ainda sobre as TIC's, questionamos (Q. 3) se o professor faz uso dos recursos tecnológicos em contexto de sala de aula. Em caso positivo, quais os recursos, que objetivos busca responder e com que frequência os usa. Em resposta, o professor-mediador referiu que não tem recorrido aos recursos tecnológicos para ministrar suas aulas. O informante referiu ainda que “Não temos [a escola] recursos capazes de responder esse tipo de necessidade, por um lado, por outro, consideramos que os próprios alunos não só não têm à disposição esses recursos, como também acredito que boa parte não sabe trabalhar com essas tecnologias.”

Relativamente ao uso da internet para atividades letivas, questionamos (Q. 4) se o professor tem recorrido à internet para atividades letivas de forma regular. Em caso afirmativo, o professor deveria informar o tipo de atividade realizada. Em resposta, o professor informou que, “No geral, não.”. Acrescentou dizendo que “recorro à internet apenas para fazer minhas pesquisas pessoais. Algumas poucas vezes faço para aprofundar um e outro conteúdo que eu tenha em falta”. Com isso, entendemos que os alunos não têm tido oportunidade de realizar suas pesquisas ou outras atividades, recorrendo a recursos comunicacionais digitais.

Sobre o recurso às redes sociais em sala de aula questionamos (Q. 5) se “considera que as redes sociais podem ser utilizadas em contexto educativo? Por quê?”. Em resposta o entrevistado disse: “Sim. Até porque essas plataformas são comuns no dia a dia dos meninos, o que pode ser fácil para enquadrar algumas das atividades letivas.” Procuramos saber (Q. 6) se “já utilizou redes sociais como extensão da sala de aula. Que tipo de atividades foram desenvolvidas nessa(s) rede(s) social(ais). A resposta foi categórica: “não”.

Ainda sobre uso dos recursos tecnológicos como recurso didático, no caso, questionamos (Q. 7) se “têm disponibilizado/partilhado material didático através de alguma plataforma digital. Para qualquer que fosse a resposta, pedimos que justificasse. Em resposta, o professor disse que “não” disponibiliza aos alunos materiais didáticos utilizando recursos midiáticos digitais. Na sua argumentação, o professor afirmou: “como me referi, a questão tem que ver com escassez de recursos”.

Finalmente, (Q. 8) procuramos saber do aspeto positivo e outro negativo das redes sociais em contexto escolar. O entrevistado respondeu dizendo que “as redes sociais contribuem para socialização; para atualizar as pessoas sobre diversos assuntos de interesse, todavia, quando usado sem nenhum tipo de controle/regra, elas ocupam aos alunos por longos períodos, a ponto de não conseguirmos realizar outras atividades igualmente interessantes”.

▪ **Entrevista realizada ao gestor escolar**

A entrevista realizada ao gestor escolar foi direcionada ao Diretor-adjunto pedagógico do 2.º ciclo, sendo que é sua direção que coordena as atividades letivas da 11.ª Classe, onde está enquadrada a turma que realizamos nosso experimento.

O entrevistado envolvido tem 48 anos de idade (em 2021), é professor no ensino secundário a dezasseis (16) anos. No momento da entrevista estava a assumir a direção pedagógica em substituição da titular da pasta que se encontrava em gozo de férias. A entrevista

(Apêndice 3) pretendeu aferir as dinâmicas em curso na escola relativamente ao uso das ferramentas digitais de comunicação e informação e das redes sociais.

Sobre o uso de recursos tecnológicos e midiáticos na escola, questionamos (Q. 1) ao diretor-adjunto pedagógico se “a escola privilegiava o uso da tecnologia de informação e comunicação para aprendizagem em sala de aulas” Em reação, o entrevistado referiu que “em determinadas situações sim. Por exemplo, no caso de haver atividades interativas com outras pessoas de diversos cantos do mundo, nós criamos condições para esse tipo de atividades”. Pela resposta, observamos haver uma relativa abertura por parte da escola em relação ao uso de recursos comunicacionais digitais no espaço escolar. Ainda sobre uso de recursos tecnológicos, procuramos saber (Q. 2) “que recursos tecnológicos estão disponíveis na escola para aprimoramento da aprendizagem?” A resposta foi: “a escola não possui muitos recursos tecnológicos de comunicação. Fora quadros digitais interativos onde podemos projetar informações em formato de projeção, não possuímos outro tipo de equipamento relevante, para além dos computadores que estão disponíveis na sala de informática.”. Relativamente à formação dos professores para uso de tecnologia, questionamos (Q. 3) “os professores têm-se beneficiado de formação específica na área das TIC, que lhes permita fazer uso das tecnologias no contexto educacional?”. A propósito, o entrevistado referiu que “No geral, não. Contudo, ocasionalmente alguns professores tem participados em programas específicos de reciclagem.” Sobre esta questão encontramos congruência em relação à resposta dada pelo professor-mediador, dado que este último afirmou que os professores não se beneficiam de nenhuma atividade formativa ou de reciclagem.

Num outro segmento, questionamos (Q. 4) se havia algum impedimento para uso de recursos midiáticos em sala de aula. Em caso de a resposta ser afirmativa, queríamos saber quais eram os impedimentos. Em reação, o entrevistado disse que “o regulamento interno da escola limita o uso de celular e outros dispositivos midiáticos no recinto escolar, incluindo em sala de aula. Porém, há uma abertura para os casos de atividades orientadas para o ensino e aprendizagem.”

Sobre as redes sociais, procuramos saber do nosso entrevistado (Q. 5): “Que utilidade as redes sociais podem ter no contexto escolar?”. Em reação, respondeu: “Penso que sim. Desde que os professores saibam orientar os alunos para as respectivas atividades letivas.”. Com base na resposta, pareceu-nos que o entrevistado não percebeu perfeitamente a questão, uma vez que se pretendia saber da utilidade das redes sociais e não da orientação por parte dos professores. Ainda sobre as redes sociais, questionamos (Q. 6) se “considera que as redes sociais podem influenciar a prática pedagógica dos professores? Se responder: “Sim, de que forma?”. A

resposta foi: “Sim. Há várias informações que circulam nas redes sociais que podem ajudar na aprendizagem dos alunos. Também é possível que os professores possam recorrer às redes sociais para fazer avaliação da informação que circulam em rede e, sobretudo, ensinar os alunos a identificarem aquelas informações que não são verdadeiras.”

Por fim, (Q. 7) solicitamos que apontassem um aspecto positivo e outro negativo das redes sociais para o contexto escolar. A resposta foi: “as redes sociais promovem interações e troca de experiências, mas também são ambientes que promovem a distração dos alunos.”

Conjugando as reações em torno das questões que levantamos, tanto para o professor-mediador, como para o diretor-adjunto pedagógico, podemos constatar quatro (4) pontos de convergência: o primeiro tem que ver com facto de a escola não dispor de recursos/ferramentas tecnológicas de informação e comunicação; o segundo aspecto, que caminha como consequência, é a falta de promoção ações formativas relativas à TIC's; a terceira questão aponta para fraca utilização dos recursos tecnológicos para as atividades letivas; e, por fim, ambos concordam que as plataformas de mídias sociais podem exercer um papel crucial para fomentar a aprendizagem em sala de aula.

O resultado das entrevistas, associada à observação participante que realizamos no terreno, possibilitaram a percepção das experiências e das práticas dos indivíduos envolvidos na pesquisa e com isso foi possível esboçar um quadro que serviu de análise crítica do experimento metodológico.

7.2.2 Análise crítica

A análise crítica consubstanciou a terceira fase da pesquisa-ação, onde pretendíamos estudar os dados empíricos relativos ao ambiente letivo e dinâmicas comunicacionais dos adolescentes e jovens implicados na pesquisa. Os resultados do diagnóstico conduziram-nos a fazer uma radiografia sobre o ambiente comunicacional da escola e as principais práticas de consumo midiático dos alunos. Portanto, a confrontação dos dados levantados permitiu compreender as tendências de consumo midiático e as práticas de alfabetização midiática sobre desinformação e *fake news*, bem como identificar os principais focos que a nossa ação deveria priorizar.

Com base nas constatações feitas, concluímos que não havia necessidade de executar alterações substanciais relativas ao planejamento comunicacional proposto inicialmente que contemplava três fases: *pesquisa, produção e divulgação de conteúdo*.

Os dados coletados confirmaram, em grande medida, a estratégia de implementação por nós esboçada, contudo, entendemos que havia necessidade de ajustar alguns cenários por forma a responder melhor o contexto de sala de aula e de prevenção à covid-19. Nesta senda, por conta das restrições sanitárias no âmbito da prevenção contra novo coronavírus, adicionando ao número substancial de alunos que não possuíam dispositivos midiáticos com acesso à internet, nossa proposta foi de restringir até três (3) elementos em cada grupo de atividade. Este número de alunos permitiria que aqueles alunos que não possuem dispositivos eletrônicos pudessem beneficiar-se de auxílio dos outros que possuem.

Outra constatação feita é que um número significativo dos alunos, 75,4%, não possuem dispositivos digitais capazes de realizar as atividades pretendidas, dentre eles, gravar vídeos, áudios, acessar a internet para fazer pesquisa, publicar conteúdos em plataformas digitais, entre outras. Aliado a este fato, encontram-se na mesma situação aqueles que, mesmo tendo um dispositivo digital, não acedem à internet com frequência por não disporem de recursos financeiros para adquirir megabytes, recurso necessário para aceder a este tipo de serviço. Para ultrapassar esta limitação, em caso de todos os elementos do grupo não possuísem algum dispositivo ou não tivessem acesso a uma plataforma ligada à internet, nossa proposta foi de utilizarem as poucas bibliotecas públicas/privadas que estavam à disposição para realizar suas pesquisas, salvaguardando todas as medidas de prevenção da covid-19. O mesmo número de alunos iria compor os grupos na fase de produção e divulgação de conteúdo.

7.2.3 Ajuste metodológico

Na quarta etapa da pesquisa-ação, nossa ação esteve voltada para os *ajustes da perspectiva metodológica*, partindo dos resultados das etapas anteriores. Para materializar este propósito, tivemos a oportunidade de elaborar, conjuntamente com o professor-mediador, os planos de aulas onde foram incorporadas estratégias comunicacionais transmídia. A tática foi introduzir elementos/práticas a serem desenvolvidas nas aulas que permitissem potencializar dinâmicas comunicacionais transmídias, resguardando os objetivos da unidade temática, assegurando o essencial-geral do conteúdo e as competências que o programa de ensino propõe.

Nesta etapa, prevíamos realizar uma oficina com enfoque na temática *educação transmídia* envolvendo todos os professores que leccionam a disciplina de língua portuguesa na ESPG. Inicialmente, nossa estratégia foi, em coordenação com a escola, identificar uma sala onde através da plataforma *Google Meet* pudssemos ministrar duas (2) sessões de 90 minutos, cada. Todavia, por conta do agravamento das restrições sanitárias, no âmbito da prevenção da

covid-19, esta pretensão ficou condicionada. Como alternativa, por sugestão da professora orientadora, Geane Alzamora, foi produzido um vídeo-aula⁷², do qual fazem parte integrantes do grupo de pesquisa em Mídia, Semiótica e Pragmatismo - Mediação, nomeadamente, as Professoras Doutoras Geane Alzamora, Lorena Tárzia e Luciana Andrade. O conteúdo disponibilizado na plataforma Youtube enquadra-se no âmbito da implementação do projeto relativo à parceria com a Meedan, no âmbito da *educação transmídia e desinformação*.

O treinamento tinha por objetivo capacitar professores sobre estratégias e dinâmicas comunicacionais transmídias como ferramentas que mobilizam e fomentam o engajamento, no campo da educação; e preparar o professor que estaria à frente da aplicação do experimento metodológico a ser desencadeado no mês de outubro de 2021. Notamos (por meio das várias consultas que fizemos oralmente aos professores), contudo, haver uma fraca aderência à visualização do conteúdo disponibilizado no Youtube. Entre outros fatores, dois (2) professores alegaram não ter um dispositivo para aceder à plataforma, outros (2) mostraram dificuldades de manejo de *smartphone* para aceder à plataforma e outros três (3) professores alegaram falta de megabytes para acessar o conteúdo, porém prometeram resolver a situação.

Paralelamente, criamos um grupo de Whatsapp designado “Educação Transmídia PG⁷³” composto por sete (7) membros, professores que leccionam a disciplina de língua portuguesa na ESPG. A criação do grupo tinha por objetivo estabelecer um espaço de interação com os visados em torno da temática ligada à educação transmídia, visto que estava a ser demasiado difícil interagir com todos os professores de forma coordenada. Destas duas ações resultaram em visualização do vídeo-aula, ainda que não tenha sido feita por todos os professores do grupo de disciplina de português e reflexão sobre algumas questões em torno dos assuntos abordados sobre a temática em estudo.

Entre outros aspectos levantados no grupo, destaca-se a seguinte questão apresentada pelo professor Chitsumba: *o projeto é belo sim dá para apostar. Segundo o que é arrolado na abordagem, fico um pouco equivocado... assim caríssimo gostava de saber que metodologia seria usada para o caso vertente de Moçambique, quando estivermos a falar de leitura e escrita para classes iniciais usando a educação transmídia em zonas rurais?* Em resposta, nosso comentário foi: *a noção de educação transmídia passa por promover práticas de ensino e aprendizagem através de meios de comunicação disponíveis na comunidade. Esses meios podem ser digitais ou não (on/off line). Isso impõe uma certa criatividade e ousadia para*

⁷² Disponível [em linha]: <<https://www.youtube.com/watch?v=3qvV4XunIDg>>.

⁷³ PG – abreviação de “Ponta-Gêa” (nome da escola).

identificar recursos midiáticos locais que sejam capazes de mobilizar e engajar aos alunos, para sua plena participação na aprendizagem escolar.

Todos os aspectos abordados durante a fase do ajuste serviram para aprofundamento e detalhe da nossa proposta metodológica executada na que apresentamos a seguir.

7.2.4 Execução do experimento metodológico

A quinta etapa foi reservada para *execução o experimento metodológico*. Aqui prevíamos duas ações cruciais: execução do experimento e coleta de dados. A execução do experimento foi responsabilidade direta do professor-mediador. Nossa ação foi assessorar o professor, em caso de necessidade e aprimoramento de determinado mecanismo ou situação-surpresa. Em síntese, as ações específicas obedeceram a sequência demonstrada no *Quadro 7*.

Quadro 7 – Cronograma de atividade

N.	Etapa Execução	Atividade	Período
1.	Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introduzir tema. ▪ Orientação para pesquisa sobre a covid-19 e desinformação. 	13/07/21
2.	Produção	▪ Participação em programa televisivo (TVA e TVM)	21 e 26/07; 16/08
		▪ Recapitulação integral da matéria (depois de interregno)	10/09/21
		▪ Apresentadas das produções	14, 17, 21/09/21
3.	Divulgação	▪ Participação programa radiofônico Rádio Acadêmica	23/09/21
		▪ Mídias off-line (cartaz)	04-08/10/21
		▪ Postagens nas redes sociais (Facebook e Whatsapp)	11-15/10/21
4.	Mensuração dos resultados (entrevista estruturada)		21/10/21

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

7.2.4.1 Etapa da pesquisa

As ações em torno da execução do experimento metodológico tiveram como mote um tema central (narrativa-mãe) relacionada à “covid-19 e desinformação”, o qual norteou toda a produção de conteúdo. O texto proposto enquadrou-se no gênero notícia (fait divers), conforme o Programa de Ensino da 11.^a Classe. O texto intitulado “Coronavírus: luta contra a desinformação em Moçambique”⁷⁴, do jornalista Romeu da Silva, *in* DW Moçambique, publicado em 11 março 20, foi a narrativa principal em do qual toda a produção se desenvolveu.

⁷⁴ Cf. Anexo 1.

A escolha do texto justificou-se, primeiro, por pertencer ao gênero jornalístico (reportagem), portanto, ajustado à recomendação do programa curricular da 11.ª Classe, que sugere que se faça análise de um texto jornalístico - *reportagem*, considerando as categorias da narração e da descrição. Ao nível de conteúdo, pelo fato de o texto oferecer características comuns da desinformação decorrente da pandemia da covid-19, em particular, decorrentes em Moçambique e por apontar algumas das medidas tomadas para contrariar esses dois atores nocivos à sociedade. Em suma, o texto apontava o contexto pelo qual o país se encontrava, no âmbito da produção de conteúdos midiáticos ligadas à desinformação sobre coronavírus, o que consubstanciava um indicador de conteúdo possível a ser produzido pelos alunos.

Tal como prevíamos, iniciamos à implementação do experimento metodológico no dia 13 de julho de 2021 com a introdução do tema em sala de aula. A sessão teve duração de 90 minutos. Em torno do texto, três (3) alunos fizeram leitura em voz alta do texto, complementada pelo professor. Seguiu-se a interpretação conjunta do mesmo, parágrafo por parágrafo. Este exercício permitiu definir algumas das palavras-chave: coronavírus/covid-19, pandemia, informação, desinformação e *fake news*.

Imagem 3 – Conteúdos lecionados

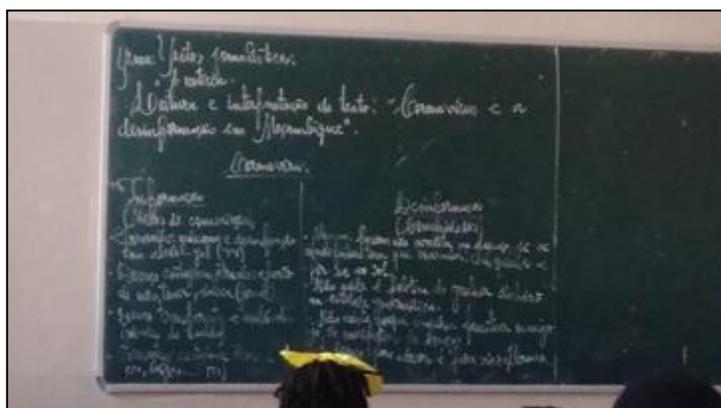


Foto: autor.

A sessão serviu também para constituir dez (10) grupos de estudo formados por três elementos. O professor-mediador instruiu aos grupos as tarefas futuras, nomeadamente: escolher o tipo de pesquisa a realizar e o formato pelo qual deveriam apresentar os resultados das suas pesquisas, entre elas, reportagem (por vídeo, áudio, escrita), ilustração, narração, exposição, dramatização, entre outras manifestações midiáticas com enfoque para o “impacto social da desinformação sobre a covid-19”. O professor indicou alguns sítios da internet e outros locais acessíveis aos alunos (bibliotecas e salas de estudos) ao nível da cidade da Beira.

Imagem 4 – Atividade letiva



Foto: autor.

Contra as nossas expectativas, as aulas foram suspensas, no âmbito do Estado de Emergência, conforme o Decreto n.º 50/2021, de 16 de julho de 2021 (MOÇAMBIQUE, 2021a), que previa encerrar, por 30 dias, todas as escolas do SNE, a partir do dia 17 jul. 21. Fim deste período, porque as condições de alastramento do vírus continuaram crescente, foram prolongados por mais 30 dias, Decreto 56/2021, de 13 de agosto (MOÇAMBIQUE, 2021b).

Para dar continuidade às atividades letivas, desta feita no formato remoto, a ESPG, tal como a maioria das escolas públicas, estabeleceu como alternativa um canal de interação entre alunos e professores uso de fichas (de apontamentos) e exercícios orientados. Finda a primeira semana de aulas remotas, a avaliação foi negativa, visto que parte significativa dos alunos não respondeu com sucessos às recomendações da escola.

7.2.4.2 Etapa de produção de conteúdos

As atividades continuaram, com a antecipação de parte das ações previstas para a terceira etapa – expansão de conteúdos, que consistia em participação em programas radiofônicos e televisivos, com intuito de divulgar mensagens sobre educação midiática, desinformação/*fake news*. Prevíamos que participassem, o professor-mediador e três alunos, todavia, pelo fato de as atividades se encontrarem em fase incipiente, os visados não se sentiram aptos para tal. Assim, o autor desta tese assumiu a dianteira desta atividade, tendo participado em duas (2) sessões do programa televisivo “Alegria Matinal” na Televisão Acadêmica de Moçambique (TVA)⁷⁵ e no programa “Tudo as 10” na Televisão de Moçambique (TVM)⁷⁶.

⁷⁵ Dia 21 jul. 21, link: <<https://fb.watch/v/1dAbThwVj/>> e dia 26 jul. 21, link: https://fb.watch/6_MVPxb3kj/>.

⁷⁶ Dia 16 ag 21, link: <<https://www.facebook.com/mocambique.tvm/videos/560210821832665/?flite=scwspnss>>.

Imagem 5 – Participação no Programa *Alegria Matinal*, na R-TVA



Fonte: R-TVA, 21/07/21

Imagem 6 – Participação no Programa *Alegria Matinal*, na R-TVA



Fonte: R-TVA, 26/07/21.

Imagem 7 – Participação no Programa *Tudo as 10* na TVM



Fonte: TVM, 16/08/21.

Prevíamos que outros pesquisadores do Grupo de pesquisa em Mídia, Semiótica e Pragmatismo - Mediação/UFMG participassem remotamente, em direto, em um dos programas de radiotelevisão. Infelizmente não foi possível, pois o programa em voga vai ao ar

às 10h da manhã, de Maputo, 5h de madrugada, fuso horário de Brasília. Optamos por gravar antecipadamente a entrevista para ser transmitida posteriormente no programa. Lamentavelmente a transmissão do programa foi interrompida por 25 dias, para dar lugar a transmissão, em direto, de um julgamento designado “caso das dívidas ocultas” conhecido como o maior escândalo de corrupção em Moçambique.

Dada a redução no número de novas infecções e de mortes por covid-19, foi autorizada a retomada das aulas presenciais, através do Decreto n.º 62/2021, de 27 de agosto, (MOÇAMBIQUE, 2021c). Com isso, retomamos as atividades do experimento.

No dia 01 de setembro de 2021, realizamos uma reunião de concertação com o professor-mediador com o objetivo de articular as atividades do experimento com o calendário escolar, uma vez que a paralisação das aulas por cerca de 45 dias impôs ajustes no cronograma de atividades. Decidimos retomar as atividades práticas no dia 10 de setembro 21, pelo fato de, no dia 07 de setembro ser Feriado Nacional.

A retomada foi marcada pela realização de exercícios de recapitulação, onde os alunos puderam dizer o que teriam feito até àquele momento. No geral, os alunos não tinham terminado as tarefas recomendadas para casa. Com isso, foram novamente instruídos a realizar as tarefas ligadas ao experimento metodológico.

No dia 14 de setembro de 2021, foram apresentadas as primeiras três (3) produções, nomeadamente, dois (2) cartazes e um (1) vídeo. Para além da apresentação dos conteúdos produzidos, o professor-mediador abriu um espaço para discussão e aprofundamento das informações trazidas pelos alunos. As discussões visavam aprimorar o material tendo em conta as diferentes propostas de produção de conteúdo baseados em dinâmicas transmídia.

Imagem 8 – Sala de informática – sessão de apresentações dos trabalhos



Foto: autor.

No dia 17 de setembro de 2021, retomamos as apresentações, tendo como destaque três (3) produtos, nomeadamente, duas (2) no formato áudio, um (1) artigo de opinião. Finalmente, no dia 21 de setembro de 2021, terminamos as últimas duas (2) apresentações de entrevistas realizadas no formato de vídeo⁷⁷ e um (1) conto.

Imagem 9 – Apresentação de trabalho em grupo



Foto: autor.

No total, os grupos apresentaram nove (9) conteúdos produzidos, dentre eles, entrevistas a membros de suas comunidades e a alunos da ESPG, cartazes ilustrativos, artigos de opinião e conto. O quadro abaixo aponta o resultado das produções dos alunos.

Quadro 8 – Produção de conteúdos

Item	Conteúdos produzidos	Código	Total
1.	Ilustração através de cartaz	I. 1	2
		I. 2	
2.	Entrevistas no formato de vídeos	E. 1	3
		E. 2	
		E. 3	
3.	Entrevistas no formato áudio	E. 4	2
		E. 5	
4.	Artigos de opinião	A. 1	1
5.	Conto	C. 1	1

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

⁷⁷ Disponível [em linha]:

<https://drive.google.com/drive/folders/1KMAGk6EAYkym3NRftHBqh3O_dUHmaWCW?usp=sharing>.

Contrariamente ao que se previu na constituição dos grupos, foram produzidos nove (9) conteúdos resultado do trabalho de igual número de grupos. Ao longo das atividades, o décimo grupo desestruturou-se, pelo fato de dois dos integrantes não estarem a colaborar com o terceiro, o que levou à desistência deste, tendo se juntado a outro grupo. Igualmente, os outros dois alunos acabaram por juntar-se a outros grupos.

Outros produtos resultantes do experimento metodológico foram produzidos em ambientes extra escola, particularmente em entrevistas em programas de rádio e de televisão. Desses dois ambientes resultaram em uma imagem fotográfica, doravante codificada (I. 3) e três vídeos produzidos durante a realização das entrevistas nas estações televisivas. Os produtos audiovisuais estão disponíveis [em linha]: <<http://encurtador.com.br/ejAKP>>.

7.2.4.3 Etapa da expansão de conteúdo

Ultrapassada a segunda etapa do experimento metodológico, previa-se divulgar o material produzido em plataformas midiáticas disponíveis e acessíveis aos alunos, dentre elas, rádio (Rádio Acadêmica) e rede social (elegemos a plataforma *Faceboock* por oferecerem maior índice de consumo por parte dos alunos) por forma a alcançar maior número de pessoas, incluindo amigos, familiares e pessoas de outras comunidades. Esperávamos igualmente que os alunos participassem no programa televisivo da Televisão Acadêmica, contudo não foi possível por conta da disponibilidade da emissora, uma vez encontrar-se a transmitir continuamente o “Julgamento das Dívidas não Declaradas”.

No dia 23 de setembro de 2021, participamos do programa radiofônico “Bom Dia Beira”, dirigido pelo locutor Abubacar Fernandes, onde pudemos falar sobre a implementação do projeto e paralelamente sensibilizar para os cuidados a ter na prevenção contra covid-19 e desinformação sobre a pandemia⁷⁸. Fizeram parte da entrevista, Jane Mutsuque, na qualidade de professor-pesquisador, juntamente com três alunos que participaram do experimento, nomeadamente, Célia Quizíto, Viriato Fumo e Feliciano Tamba.

⁷⁸ Disponível [em linha]:

<https://drive.google.com/drive/folders/1uAmbWNFSf_5aJxE574EdB0wQRqmyTzOW?usp=sharing>.

Imagem 10 – Participação no programa *Bom dia Beira* (na imagem, locutor e alunos)



Foto: autor.

Tínhamos previsto para o dia 24 de setembro de 2021, publicar os conteúdos produzidos na plataforma do Facebook, a partir do endereço da escola e paralelamente a publicação de outros materiais (cartaz e conto) na vitrine da escola. Infelizmente essas duas atividades não seguiram pelo fato da escola ter recebido uma visita ministerial que impugnou o decurso normal das atividades da escola. Desta forma, essas atividades foram remarcadas para o dia 28 de setembro de 2021. Mais uma vez, não conseguimos realizar esta atividade na data prevista, pelo facto dos gestores da conta da escola terem dificuldades de acessar a conta do Facebook da escola onde se pretendia fazer a divulgação das atividades realizadas pelos alunos. Este objetivo só veio a materializar-se nos dias 14 e 15 de outubro de 2021⁷⁹. A publicação dos vídeos passou por uma seleção feita conjuntamente entre os alunos e o professor-mediador.

Relativamente às publicações no Whatsapp, tivemos informações por parte de sete (7) alunos que partilharam dois vídeos e áudios produzidos em seus *stores* e demais grupos em que faziam parte. Os dois cartazes produzidos foram fixados no recinto escolar, um na vitrine da escola e outro numa das paredes da escola que dá acesso às salas de aula.

Com relação aos textos produzidos, esperávamos compilar, tanto o artigo de opinião, como o conto, para publicar em folheto e distribuir pela escola (aos demais alunos) por forma a passar a mensagem sobre a necessidade de prevenção contra covid-19 e a questão da desinformação, e, sobretudo, mostrar aos alunos que suas opiniões ou histórias podem ser úteis para a sociedade. Infelizmente não pudemos dar seguimento a esta pretensão, primeiro pela fraca qualidade dos textos produzidos, o que carecia algumas correções linguísticas e segundo, pelo arrastar do tempo que as atividades do experimento ofereceram, o que fez com que o período para realizar correções aos textos coincidissem com o período regular das avaliações.

⁷⁹ Disponível [em linha]: <<https://web.facebook.com/escola.dapontagea>>.

A conjunção desses fatores incidiu, negativamente, em parte dos objetivos do estudo, por quanto pretendermos averiguar a possibilidade de realização integral de práticas de escrita, durante o período disponível para ministrar determinado conteúdo letivo. Contudo e, como fizemos referência acima, consideramos que o contexto incomum das aulas durante o período “do auge” da pandemia da covid-19 determinou a não conclusão do exercício, o que impossibilita chegar às conclusões definidas sobre a inoperância do método, tendo como base o fator tempo.

7.2.5 Mensuração dos resultados

7.2.5.1 Avaliação (dos alunos e professor-mediador) do experimento metodológico

Concluída a fase de execução do experimento, seguiu-se a etapa de mensuração dos resultados, que se realizou no dia 21 de outubro de 2021. A mensuração de resultados foi realizada com a finalidade de identificar o desempenho qualitativo das estratégias colocadas em prática durante a realização do experimento metodológico, tendo como fator de orientação os objetivos desenhados. Esta atividade consistiu na realização de uma *entrevista estruturada* dirigida ao professor-mediador e a totalidade dos alunos, contrariamente ao que tínhamos previsto – trabalhar com 50% (a partir da seleção amostral probabilística simples).

▪ Entrevista de mensuração realizada aos alunos

A entrevista de mensuração foi administrada aos alunos divididos em nove (9) grupos de estudo. Optámos por esta metodologia por considerarmos prático e eficiente ter os alunos a responderem conjuntamente uma vez toda a atividade em torno do experimento ter sido executada nesse formato. Entendemos que suas respostas seriam fruto de debate entre os membros do grupo.

O método utilizado para análise e interpretação da entrevista realizada é análise de conteúdo, uma dinâmica comum no domínio da investigação qualitativa. Tínhamos previsto trabalhar com a entrevista semi-estruturada, para permitir colocar questões que não estavam previstas no guião durante a conversação, por forma a aclarar eventuais zonas de penumbra, todavia, acabamos por administrar entrevista estruturada, uma vez que o distanciamento social limitou contatos frequentes com os alunos e o professor.

As questões (Apêndice 4) incidiram basicamente sobre três segmentos, nomeadamente: práticas de leitura e escrita: acolhimento por parte dos alunos; estratégia comunicacional transmédia; e condições de realização do experimento metodológico. Como dissemos no parágrafo acima, nossa estratégia de análise da entrevista é baseada em análise de conteúdo, cujo plano passou por categorização, inferência e interpretação das informações.

O quadro abaixo apresenta os dados obtidos a partir da entrevista realizada aos alunos e a respectiva categorização, o que permitiu identificar as principais unidades de registos, elementos essenciais para desenho interpretativos das informações a nós fornecidas.

Quadro 9 – Análise de conteúdo: práticas de leitura e escrita

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Unidade de contexto/Respostas dos grupos
Práticas de leitura e escrita: acolhimento por parte dos alunos	Mobilização em relação a leitura de textos recomendados sobre a temática em estudo.	Houve interesse para aprender sobre desinformação Alguns é que leram Sentiram-se mobilizados a ler	(1.) <i>Alguns membros do grupo leram textos para compreender o que é desinformação, mas outros não.</i> (2.) --- (3.) <i>No nosso grupo apenas três é que leram os textos e os restantes fizeram entrevistas.</i> (4.) <i>Sim. Porque quase ninguém sabia muito sobre desinformação sobre covid-19.</i> (5.) <i>Alguns sim, alguns não.</i> (6.) --- (7.) <i>Para fazermos bem o trabalho, decidimos que todos deveríamos procurar informações sobre coronavírus e desinformação.</i> (8.) <i>Sim.</i> (9.) ---
	Mobilização em relação a produção de textos escritos sobre a temática em estudo.	Nem tanto porque trabalharam com outra plataforma Queriam contar história por escrito É mais fácil utilizar vídeo/áudio	(1.) <i>Da nossa parte não porque nós preferimos falar sobre desinformação através de entrevistas no nosso bairro.</i> (2.) <i>Como nós já tínhamos escolhido fazer áudio, não escrevemos muito. Só escrevemos perguntas que utilizamos na entrevista.</i> (3.) <i>Sim. Como nós queríamos contar história sobre coronavírus, vimos que deveríamos elaborar um texto.</i> (4.) --- (5.) <i>Nada. Foi mais fácil fazer vídeo que elaborar um conto.</i> (6.) --- (7.) <i>No nosso grupo todos queríamos elaborar um texto, menos uma pessoa que queria vídeo.</i> (8.) <i>Não. É mais fácil fazer áudio.</i> (9.) ---

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021)

No que se refere às práticas de leitura e escrita, apresentamos duas questões. Na primeira (Q. 1) procuramos saber se os alunos “sentiram-se mobilizados a ler textos recomendados sobre a temática em estudo?”. Das suas reações foi possível constatar o interesse da maioria dos alunos em ler textos recomendados pelo défice de conhecimento relativo à desinformação, numa percentagem equivalente a 66,6%. Pode-se ver esta tendência nas seguintes respostas: “*Alguns membros do grupo leram textos para compreender o que é desinformação, mas outros não.*”, “*Sim. Porque quase ninguém sabia muito sobre desinformação sobre covid-19.*”, “*Para fazermos bem o trabalho, decidimos que todos deveríamos procurar informações sobre coronavírus e desinformação.*”. Todavia, verificou-se alguns (22,2%) desinteresse pela leitura por parte de alguns alunos, sendo que outros não responderam à questão.

No que concerne à mobilização para produção de textos escritos, a questão (Q. 2) orientadora foi: “você(s) sentiram-se mobilizados a produzir textos escritos sobre a temática em estudo?”. Do total das respostas dadas, 66,6% respondeu negativamente, tal como se pode atestar nas respostas: “Da nossa parte não porque nós preferimos falar sobre desinformação através de entrevistas no nosso bairro”, “Como nós já tínhamos escolhido fazer áudio, não escrevemos muito. Só escrevemos perguntas que utilizamos na entrevista.”, “Nada. Foi mais fácil escolher produzir vídeo que elaborar um conto.”, “Não. É mais fácil fazer áudio.”. O fato de existir a possibilidade de trabalhar com outras plataformas, consideradas pelos alunos como mais interessantes, contribuiu, certamente, para que a escrita fosse preterida. Contudo, houve quem (22,2% dos alunos) encontrou na produção escrita uma forma de expandir na narrativa. Relacionando estes resultados a um dos objetivos da pesquisa, relativamente sobre os níveis de mobilização por parte dos alunos sobre a produção escrita, consideramos que os níveis foram bastante baixos, o que revela a necessidade de adequação das estratégias de intervenção. Isso pode significar aprimorar o diagnóstico por forma a explorar a fundo os interesses dos alunos.

Relativamente à estratégia comunicacional transmídia, efetuamos três questões, a primeira orientada para mobilização e engajamento com base na dinâmica transmídia; a segunda tinha que ver com a lógica de utilização de plataformas de mídia; e a terceira versava sobre as estratégias de expansão de conteúdo. O *Quadro 10* descreve a articulação entre as categorias e as respectivas unidades de registo.

Quadro 10 – Análise de conteúdo: estratégia comunicacional transmídia

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Unidade de contexto
Estratégia comunicacional transmídia	Força mobilizadora e engajamento.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sim, apesar de dificuldade em acessar à internet ▪ São atividades conhecidas ▪ As atividades poderiam levar os alunos a rádio e TV ▪ Nem todos estavam motivados ▪ Havia interesse em fazer entrevista 	<p>(1.) <i>Achamos que sim, uma vez se tratar de utilizar telefone na escola. Normalmente somos proibidos de utilizar telefone no recinto escolar.</i></p> <p>(2.) <i>Sim, sentimos, apesar de termos dificuldade de internet para fazer pesquisa sobre o tema.</i></p> <p>(3.) <i>Todos do nosso grupo gostam de fazer reportagem.</i></p> <p>(4.) <i>Nós sentimos vontade de participar no estudo por causa da televisão.</i></p> <p>(5.) <i>Aqui alguns gostaram outros não, mas o bom é que todos aqui aprendemos.</i></p> <p>(6.) <i>Bom, nem todos. Outros aqui só estão a participar porque o professor disse que vai contar para avaliação.</i></p> <p>(7.) <i>No nosso grupo fizemos parte de jornal de parede da escola na 10.ª classe, então já temos experiência no assunto.</i></p> <p>(8.) <i>Nós queríamos fazer entrevista na escola.</i></p> <p>(9.) <i>Como o professor disse que no final iríamos participar no programa da televisão acadêmica, nós queríamos ir lá conhecer.</i></p>
	Lógica de utilização de plataforma de mídia.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Houve alguma dúvida, mas depois foi sanada ▪ Era preciso formar aos alunos para saberem como trabalhar com mídia sociais ▪ Alguns sabem trabalhar com redes sociais ▪ Nem todos sabem utilizar corretamente os dispositivos digitais 	<p>(1.) <i>Não muito. No princípio não sabíamos muito bem onde haveríamos de encontrar informações sobre desinformação, mas o outro professor que está a fazer pesquisa nos ajudou, ficou mais fácil.</i></p> <p>(2.) <i>Nós, sim. Não estávamos a entender bem-bem isso de transmídia. Pensávamos que é sobre rádio e televisão, mas depois percebemos que não era apenas rádio e televisão.</i></p> <p>(3.) <i>Nós sabemos trabalhar com internet e redes sociais</i></p> <p>(4.) <i>Todos nós temos facebook e publicamos fotos e videos</i></p> <p>(5.) <i>Sim. Deveriam abordar bem, por mais tempo, não rápido-rápido como foi. Alguns aqui no nosso grupo não estavam activos.</i></p> <p>(6.) <i>Na prática nós sabemos gravar vídeos, mas como era para depois pôr no facebook da escola, ficamos com dúvida se íamos fazer um vídeo bonito. Mas deu.</i></p> <p>(7.) <i>Era preciso formar bem os alunos. Alguns aqui não sabem o que são redes sociais e como funcionam, só ouvem por ai dizer.</i></p> <p>(8.) <i>No nosso grupo nem todos tem telefone com redes sociais. Outros não estão habituados a partilhar imagens lá.</i></p> <p>(9.) ---</p>
	Estratégias de expansão de conteúdo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilidade de manuseamento ▪ Posse do dispositivo para realizar a atividade 	<p>(1.) <i>Nosso grupo fez um cartaz. Temos no grupo dois que sabem desenhar. Eles falaram que iam desenhar e daí nós escolhemos o desenho.</i></p> <p>(2.) <i>A escolha foi devido à facilidade de gravar entrevista com telefone dele, então nós escolhemos isso.</i></p> <p>(3.) <i>Escolhemos fazer vídeo porque é mais fácil. Alguns têm telefone e prontos, avançamos.</i></p>

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não houve estratégia, a escolha foi alheatória 	<p>(4.) <i>Como o professor Tsumbe disse que podemos fazer conto ou crónica, n' s escolhemos isso para facilitar as coisas. Nem todos tem celular.</i></p> <p>(5.) <i>Bom, nós não sabíamos o que trabalhar. O professor é que nós indicou.</i></p> <p>(6.) <i>Trabalhar com entrevista é mais fácil. Só fizemos as perguntas e prontos, não custa.</i></p> <p>(7.) <i>Na turma todos os temas já tinham sido escolhidos e nós preferimos ficar com o tema de conto.</i></p> <p>(8.) <i>Alguns têm smartphone que dá para gravar vídeo, daí decidimos gravar entre nós mesmo porque outros colegas da escola estravam com vergonha de falar.</i></p> <p>(9.) <i>Nós escolhemos por escolher.</i></p>
--	--	--	--

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

Sobre a força mobilizadora e engajamento, (Q. 3), perguntamos aos alunos: “Vocês sentiram-se mobilizados a participar das actividades do experimento? Por quê?”. O que ficou anotado como respostas é que a interação foi boa, pois permitiu troca de experiência entre os colegas, ainda que tenha havido limitações resultantes da covid-19, por um lado, e por outro, o facto de alguns alunos não terem se envolvido integralmente nas actividades.

Relativamente a lógica de utilização de plataforma de mídia, questionamos (Q. 4): “Vocês detectaram a falta de algum pré-requisito para trabalhar com as plataformas midiáticas?”. Os entrevistados referiram que, inicialmente houve alguma dúvida, mas posteriormente elas foram-se sanando; referiram igualmente que era preciso formar aos alunos para saberem como trabalhar com mídia sociais, sendo que nem todos tem domínio dessas plataformas; e, finalmente, afirmaram que nem todos os alunos sabem utilizar corretamente os dispositivos digitais (smartphone).

Na terceira questão desta categoria, (Q. 5), nosso questionamento procurou saber “o que vos motivou a escolher o produto/a plataforma que trabalharam?”. Para responder sobre o que motivou a escolha da plataforma e ou estratégia de expansão de conteúdo, os entrevistados disseram que tem que ver com a facilidade de manuseamento (da mídia social); fato de alguns alunos possuírem os dispositivos necessários para realizar a atividade escolhida, mas também há quem não escolheu por conta de uma linha de pensamento, mas sim, escolha aleatória.

Por fim, o terceiro segmento da entrevista ministrada aos alunos esteve orientada para coletar informações relativas às condições de realização do experimento metodológico. O *Quadro 11* aponta as incidências das respostas apresentadas pelos alunos, nossos entrevistados.

Quadro 11 – Análise de conteúdo: condições de realização do experimento metodológico.

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Unidade de contexto
Condições de realização do experimento metodológico.	Interatividade entre colegas nas atividades ligadas ao experimento metodológico.	<ul style="list-style-type: none"> – Boa interação, apesar das limitações da covid-19 – Houve troca de experiência – Outros não participaram 	<p>(1.) <i>Nós achamos que as actividades foram muito boas.</i></p> <p>(2.) <i>Fizemos entrevistas a outros colegas sobre corona e notamos que muitas pessoas não sabem muito bem sobre corona.</i></p> <p>(3.) <i>Pudemos trocar muitas informações que ajudaram a elaborar o nosso trabalho de pesquisa.</i></p> <p>(4.) <i>A interação foi boa, a pesar de termos limitações por causa de distanciamento social.</i></p> <p>(5.) <i>Nosso grupo tivemos boa interação.</i></p> <p>(6.) <i>No nosso grupo interagimos bem entre colega, pois precisávamos entender bem o assunto da desinformação para elaborarmos o nosso cartaz.</i></p> <p>(7.) <i>Tivemos boa interação na turma quando estávamos a apresentar os trabalhos. Precisávamos de mais tempo.</i></p> <p>(8.) <i>Outros não participaram nas atividades, só vieram para pôr nome no grupo. Não interagiram com ninguém.</i></p> <p>(9.) <i>Os grupos forma bons. Quando trabalhamos mais que três há muita brincadeira.</i></p>
	Dificuldade durante o andamento do experimento	<ul style="list-style-type: none"> – Houve algumas dificuldades para realizar encontros de estudo – Falta de dispositivos para realizar as gravações <ul style="list-style-type: none"> – Falta de megabytes – Desconhecimento sobre desinformação – Falta de recursos nas bibliotecas 	<p>(1.) <i>Nós não lá tantas. Só no princípio por causa de desinformação, mas depois fizemos bem.</i></p> <p>(2.) <i>Sim. Nosso grupo ninguém tinha telefone para gravar vídeo. Pedimos a irmã da nossa colega. Ela aceitou e ajudou a enviar para o whatsapp do professor.</i></p> <p>(3.) <i>Sim, tivemos dificuldades de nos encontrarmos.</i></p> <p>(4.) <i>Das pessoas que perguntamos, ninguém sabia dizer onde iríamos encontrar o tema de desinformação, então acabamos por procurar na internet.</i></p> <p>(5.) <i>No nosso grupo ninguém tinha megas. E ninguém queria contribuir. Mas depois compramos recarga.</i></p> <p>(6.) <i>Fora o problema sobre desinformação não tivemos outro problema.</i></p> <p>(7.) <i>Nós fomos a biblioteca procurar esses temas, não encontramos.</i></p> <p>(8.) <i>Como há distanciamento social, alguns foram proibidos de sair de casa naqueles dias que não havia aula.</i></p> <p>(9.) <i>Nós não tinham dinheiro para comprar cartolina. Falamos com professor de português e ele ofereceu-nos.</i></p>
	Melhoria da participação/a tuação dos alunos em ações do gênero.	<ul style="list-style-type: none"> – A escola deveria autorizar o uso de telefone – É preciso falar sobre desinformação na escola – O professor deve explicar bem sobre a temática – A escola deveria disponibilizar meios para os alunos aprenderem 	<p>(1.) <i>Bom, talvez se a escola autorizasse os alunos a utilizar telefone no recinto escolar iria ajudar muito para nos conectarmos.</i></p> <p>(2.) <i>Era preciso se falar um pouco sobre desinformação na aula de português. Muitos alunos não sabem nada.</i></p> <p>(3.) <i>Nem todos entenderam muito bem sobre transmídia. Nós ouvimos pela primeira vez. Então outros não sabiam o que fazer</i></p> <p>(4.) <i>Basta o professor explicar bem mesmo todos vamos participar.</i></p> <p>(5.) <i>Era preciso que a escola desse mais meios para os alunos aprenderem a trabalhar com isso.</i></p> <p>(6.) <i>Precisamos aprender a manejar nas redes sócias. Esse tema não se fala diretamente na sala de aula.</i></p> <p>(7.) <i>O professor poderia trazer mais exercícios desse tipo para os alunos habituarem a trabalhar com transmídia.</i></p> <p>(8.) <i>Precisa mais tempo. Tudo foi muito, muito rápido.</i></p> <p>(9.) <i>Era bom o trabalho ser avaliado como prova.</i></p>

Autor: MUTSUQUE, Jane (2021).

Sobre as condições de realização do experimento metodológico, começamos por questionar (Q. 6): o que achou sobre a interatividade entre colegas nas atividades ligadas ao experimento metodológico. Essencialmente três pontos foram abordados como resposta, nomeadamente, a afirmação de boa interação, apesar das limitações sobre distanciamento social; a potencialização da troca de experiência entre os alunos. Contudo, ficou evidente também que alguns alunos não participaram ativamente do experimento.

Na questão sete (Q. 7), procuramos saber sobre as possíveis dificuldades encaradas durante o andamento do experimento. Em reação e, no geral, todos os grupos assinalaram ter encontrado dificuldades na realização de suas atividades, desde a falta de dispositivos para realizar as gravações, falta de megabytes e limitações das bibliotecas em fornecer material bibliográfico que fale sobre o tema da desinformação, para além do quase total desconhecimento do tema *desinformação* por parte dos alunos.

Por fim, (Q. 8) questionamos sobre o que poderia ser feito para melhorar a participação/atuação dos alunos em ações do gênero. Em resposta os entrevistados afirmaram que a escola deveria autorizar o uso de telefone no recinto escolar para permitir maior interação entre os alunos; disseram também que bastaria que o professor explicasse perfeitamente sobre a temática e tudo estaria bem, e que a escola deveria disponibilizar mais meios para os alunos aprenderem a manejar.

▪ **Entrevista de mensuração realizada ao professor-mediador**

Ainda no âmbito da mensuração, realizamos uma entrevista ao professor-mediador cujo objetivo foi aferir o nível de satisfação sobre as estratégias metodológicas executadas; aprofundar os distintos aspectos observados ao longo das aulas experimentais, assim como entender, do professor, as vantagens e desvantagens do experimento metodológico e sua importância estratégica para a componente de ensino e aprendizagem.

A entrevista ao professor-mediador, tal como nos referimos em relação aos alunos, foi inicialmente planejada para ser semi-estruturada. Todavia, pelo ambiente da pandemia da covid-19, fomos forçados a optar pela entrevista estruturada. Desta feita focalizamos dois segmentos, nomeadamente, compreender os processos por detrás das práticas de leitura e escrita no âmbito da implementação do experimento metodológico e avaliação da satisfação com relação a implementação da estratégia comunicacional transmídia.

Com relação às práticas de leitura e escrita, questionamos ao professor-mediador, (Q. 1) “Na sua opinião, qual foi o nível de interação (engajamento) dos alunos em relação aos

exercícios de leitura e escrita, tendo como base o experimento metodológico executado”. Em resposta, o entrevistado afirmou que “o nível de interação foi satisfatório e envolvente. Cada aluno soube empenhar-se na tarefa que lhe coube”. Com relação à mobilização, questionamos (Q. 2) “Considera que os alunos estiveram suficientemente mobilizados para produção de textos?”. A resposta foi: “sim”. Foi-lhe questionado, igualmente, (Q. 3) “Como avalia a estratégia metodológica em *educação transmídia* em relação à possibilidade de aprimoramento da aprendizagem?”. Sua reação foi: “a avaliação é positiva, pois, o poder que nos é proporcionado para escolher um tema e a partir dele poder transitar por diferentes mídias, abre espaço para as diferentes formas de criação dos alunos e potencializa a aprendizagem”.

Questionamos (Q. 4), “Com a implementação do experimento, considera que os objectivos educacionais propostos no programa de ensino foram alcançados? Em que medida?”. A resposta foi: “Bom..., ainda é prematuro afirmar categoricamente que ‘sim’ ou que ‘não’, pois precisaríamos avaliar para apurarmos, de facto o nível de consolidação do conhecimento. Em princípio, notamos entusiasmo dos alunos, pelo facto das atividades envolverem dispositivos eletrônicos e outros materiais poucos trabalhados aqui na escola, mas era preciso avaliarmos para medirmos se o conhecimento partilhado cumpre com o programa de ensino”.

Seguiu a quinta questão, (Q. 5) onde perguntamos ao nosso entrevistado “o que acha dos aspectos técnicos-científicos relacionados às atividades realizadas?”. Em resposta, o professor disse: “os aspectos técnicos foram acautelados, o que significa dizer que as informações debatidas em sala de aula tiveram um respaldo científico ajustado à possibilidade que temos; houve também liberdade, por parte dos alunos, de escolherem os meios a trabalhar.”

Na questão seis (Q. 6), perguntamos se “utilizaria a estratégia metodológica baseada no planeamento comunicacional transmídia para outras atividades letivas? Justifique sua opção”. A resposta foi: “Sim. Uma vez que os meios de comunicação são instrumentos disponíveis a qualquer momento, acho que vale a pena utilizar este recurso não só para a disciplina de português, mas para as demais dadas no ensino médio e universitário”.

Na sétima e última questão (Q. 7) do primeiro segmento, pedimos ao professor para apontar as “vantagens e desvantagens que considera existir quando se recorre à dinâmica transmídia (educação transmídia)?”. Com relação às vantagens, o professor-mediador referiu que a estratégia comunicacional educação transmídia contribui para a “flexibilização do trabalho docente, pois os alunos vão mobilizados em busca de informações; facilidade de acesso aos conteúdos do PEA; melhora a interação dos parceiros (alunos) da aprendizagem; proporciona a liberdade de pesquisa de outras fontes de aprendizagem”. Por outro lado, as desvantagens são: “pode apresentar fraco desempenho do aluno, principalmente aqueles que

não têm meios para realizar esse tipo de actividade; dificuldade de acesso à mídia; e problemas em identificar dificuldades de aquisição do conhecimento”.

Com relação ao segundo segmento – avaliação da satisfação da implementação da estratégia comunicacional transmídia – apresentamos cinco (5) questões com recurso a escala likert/escola de satisfação, cujas respostas compreenderam uma escala de pontos que vai de 1 a 5, onde “1” representa o extrema da avaliação negativa; o “3” a avaliação média; e “5”, corresponde a uma avaliação máxima positiva.

Na primeira questão perguntamos sobre a “satisfação, na qualidade de professor, em relação à estratégia comunicacional transmídia utilizada em sala de aula”. Para este ponto, o entrevistado indicou a pontuação máxima, cinco pontos, o que implica dizer que o professor avaliou positivamente a dinâmica utilizada ao longo do experimento. A segunda questão tem que ver com “Acolhimento por parte dos alunos em relação à estratégia comunicacional transmídia para sala de aula”. Sua reação apontou para quatro (4) pontos, o que corresponde a aprovação acima da média, porém não é a máxima qualificação. Já na terceira questão, foi-lhe colocado o seguinte ponto: “Nível de articulação da estratégia comunicacional transmídia com os procedimentos didáticos-metodológicos proposto no Programa de Ensino da 11.^a classe.”. Aqui, o entrevistado apontou para dois (2) pontos, uma classificação abaixo da média, mas não o extremo negativo. Isso subentende que não houve significativa articulação entre a estratégia comunicação transmídia e os tradicionais métodos didáticos recomendados pelo Programa de Ensino da 11.^a Classe.

Os dois últimos pontos levantados foram, respectivamente, “nível de utilização dos recursos midiáticos para realizar as actividades educacionais” e “Rácio em relação ao tempo disponível no Programa de Ensino e Tempo utilizado com a execução do experimento”. Ambas as questões mereceram máxima classificação, cinco (5) pontos, o que significa satisfação máxima para os dois aspectos levantados.

7.3 Análise e discussão dos resultados

Neste tópico, faremos uma reflexão crítica sobre a realização do experimento e discussão dos resultados. Este exercício passou por, segundo Teixeira (2003, p. 191), “[...] formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado”. No presente estudo, nossa abordagem é baseada na análise de conteúdo, que diz respeito à “[...] análise de informações constantes de um documento, sob a

forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos” Severino (2007, p. 121). O autor refere ainda que esta técnica de pesquisa científica “envolve a análise do conteúdo das mensagens, dos enunciados dos discursos e a busca do significado dessas mensagens” (Idem).

As dimensões analisadas neste domínio abrangem três categorias fundamentais para comprovarmos nossas hipóteses, evidenciando ou não a eficiência e eficácia do procedimento metodológico; o grau de mobilização, engajamento e o desempenho dos meios midiáticos; e o efeito sobre as práticas de leitura e escrita. Este exercício pretendeu aferir a aplicabilidade da estratégia metodológica baseada em dinâmica comunicacional transmídia como fator de mobilização e engajamento em ações de leitura e escrita em contexto de sala de aula.

7.3.1 Eficiência e eficácia do procedimento metodológico

Nossa reflexão em relação ao experimento metodológico passou por verificar, a partir dos dados e informações coletadas, se a abordagem metodológica por nós proposta responde aos parâmetros de tempo, de profundidade dos conteúdos e o rigor didático-metodológico previsto nos documentos orientadores da atividade letiva. Consideramos estes indicadores fatores relevantes para compreendermos a articulação técnica-metodológica do experimento e os critérios, as especificações didáticas exigidas pelo programa curricular vigente no Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique.

Para materializar a verificação, tomamos como instrumento de mensuração o Programa de Ensino da disciplina de Língua Portuguesa referente a 11.^a Classe, os planos de aulas do professor; os registos por nós realizados a partir da observação participante e os resultados das entrevistas administradas ao professor-mediador e aos alunos.

Uma das finalidades da realização do experimento metodológico, em contexto de sala de aula, foi a de testar a viabilidade deste recurso comunicacional face aos cenários de sala de aula. Para o efeito, evidenciamos quatro indicadores:

- os objetivos da unidade temática;
- as competências exigidas aos alunos;
- o fator tempo; e
- as sugestões metodológicas.

7.3.1.1 Alcance dos objetivos educacionais

Com relação aos objetivos a alcançar na unidade temática, o Programa de Ensino da 11.^a Classe, instrumento central de orientação da atividade letiva, recomenda, na Unidade Temática XV: Textos Jornalísticos (Reportagem; Crônica da atualidade) os seguintes objetivos: “[...]apontar, numa reportagem ou crônica, as categorias da narração; e identificar, numa reportagem ou crônica, as categorias da descrição” (MINED, 2010, p. 77). Aqui, deve-se dizer que, por conta do panorama da pandemia de covid-19, as escolas foram orientadas a ajustar os programas curriculares por forma a responder às restrições (tempo de presença na escola/sala de aula) decretadas pelo governo. Com base nesta orientação, o professor-mediador excluiu um dos textos recomendados “crônica de atualidade” para a unidade temática. Por esse motivo, *a reportagem* foi a única tipologia textual empenhada.

Das anotações que fizemos, baseado na observação de aula, consideramos que os objetivos propostos na unidade temática foram integralmente executados. Para isso, tomamos como evidência, as ações propostas no plano de aula do professor e o tratamento da matéria na sala de aula. Todavia, conforme o professor-mediador referiu, não podemos aferir o nível de compreensão/consolidação das matérias por parte dos alunos, pelo facto de não se ter realizado uma avaliação-controlado para apurar, materialmente, o grau de compreensão dos conteúdos ministrados. Este facto foi condicionado pela necessidade que o professor-mediador tinha de dar seguimento a outras matérias programadas, uma vez ter constatado que havia sobrado pouco tempo para dar vazão ao seu plano de dosificação. Cabe aqui dizer que, em condições de aulas normais, os resultados da avaliação-controlado seria um indicador relevante para análise desta categoria.

7.3.1.2 Competências exigidas aos alunos

Relativamente às competências (recomendadas no Programa de Ensino da 11.^a Classe, disciplina de português), nomeadamente, “[...] indicar, numa reportagem, as categorias da narração: exposição, complicação e resolução; e indicar, numa reportagem, as categorias da descrição: um tema-chave que enuncia a sequência descritiva; uma série de subtemas; e expansões predicativas” (MINED, 2010, p. 77), julgamos que os alunos demonstraram, ao longo das aulas, desempenhos razoáveis, relativamente às habilidades requeridas. Nosso fundamento baseou-se nos níveis de intervenção feita pelos alunos durante o exercício realizado, sendo que parte considerável dos alunos (pelo menos 50% dos que eram solicitados

a intervir para responder ou explicar alguma matéria relacionada), ou não responderam corretamente às questões, ou mantiveram-se calados.

Sobre esta situação, da avaliação conjunta feita com o professor-mediador, notamos que a interrupção (prolongada) das aulas pode justificar a tendência, pois impôs a quebra de ritmo das aulas, no que se refere a consolidação da matéria. Este aspecto foi notório ante da necessidade de realizar recapitulação integral das matérias que já haviam sido abordadas na aula inicial. O fato é que isso comprometeu, severamente, o tempo (carga horária) previsto para a realização das sessões, tal como detalhamos no subcapítulo que se segue.

7.3.1.3 Parâmetro tempo

Em princípio, o Programa de Ensino da 11.^a Classe propõe trabalhar a temática em análise durante cinco (5) tempos letivos semanais, de 45 minutos, em cada tempo. Por conta das restrições resultantes dos efeitos da pandemia da covid-19, este período foi reduzido para dois (2) tempos semanais, de 60 minutos, cada, o que, desde logo, configurou um limitante para o que se pretendia realizar. Ainda assim, os planos de aulas procuraram responder ao confinamento.

Realizada a primeira sessão, onde se fez a introdução do tema e caracterização da reportagem, esperava-se que a segunda sessão seria para a apresentação preliminar dos produtos conseguidos. Todavia, a interrupção das aulas pelos motivos acima citados fez com que a segunda aula (na retoma) fosse dedicada à recapitulação integral da matéria abordada na aula anterior e verificação do estágio das produções por parte dos grupos de pesquisa. De concreto, foram necessárias mais três (3) sessões para realizar as apresentações e discussão das matérias inerentes à unidade temática, o que extravasou o tempo previsto para a execução do experimento.

É importante realçar que o recurso aos meios eletrônicos (computador, quadro interativo, aparelho de som e amplificador) como parte dos recursos didáticos, influenciaram negativamente no aproveitamento do tempo, pois, o fato de a sala de aula não dispor desses recursos, fez com que os alunos tivessem que deslocar-se para a sala de informática onde tinha parte dos materiais. Entre deslocar os alunos de uma sala para outra, localizar os equipamentos, colocá-los a funcionar e dispor para os alunos fazerem suas apresentações eram perdidos, em média 10 a 15 minutos em cada aula.

Não obstante ao efeito da interrupção das aulas e das questões em torno dos meios didáticos, observamos que a opção por uma abordagem do tema a partir da noção “transmídia”

precisaria, forçosamente, mais tempo letivo. Pela sua natureza, a aplicação de dinâmica transmídia impõe, inevitavelmente, em concordância com a natureza do tema, a produção e expansão de conteúdo. Estes dois momentos demandam tempo, primeiro, pela necessidade de preparar os alunos para compreenderem a dinâmica e, segundo, para executarem as tarefas.

7.3.1.4 Adequação às sugestões metodológicas do programa curricular

No que se refere às sugestões metodológicas emanadas pelo Programa de Ensino já citado, onde faz referência a “[...] interpretação de uma Reportagem; análise de uma Reportagem, considerando as categorias da narração e da descrição” (MINED, 2010, p. 78), julgamos que não houve contradição notável ou fator que pusesse em causa a consecução das mesmas durante o experimento. Desta feita, com base nas ações realizadas na sala de aula, concluímos que o experimento metodológico fundado na noção de dinâmica transmídia ajustou-se perfeitamente às sugestões propostas pelo Programa de Ensino, em referência, uma vez que à introdução do texto-mote (narrativa central) passou por: (i.) leitura integral do texto; (ii.) interpretação do conteúdo; e (iii.) análise da tipologia textual – processos basilares contidos no Programa de Ensino da 11.^a Classe, disciplina de Língua Portuguesa.

Contudo, notamos que o programa, especificamente na unidade temática em voga, não sugere nenhuma ação que conduza à produção escrita por parte dos alunos, o que poderia ser aproveitado por conta da natureza dos textos abordados na unidade. Uma vez que a nossa proposta propõe dinâmicas que incitam não só a leitura, mas também a escrita, entendemos que ela é ousada e transformadora por sugerir dinâmicas que permitem aos alunos atuar no sentido de produzir seus próprios textos, mas também de explorar outras formas de expressão midiática que muitas vezes são preteridas pelas escolas.

Por esta dupla funcionalidade, por um lado, facilidade de adequação ao programa de ensino, por outro, pelo aproveitamento do ecossistema midiático disponível e acessível aos alunos e maximização da produção escrita, particularmente, consideramos que a estratégia de ensino subordinada à noção de dinâmica transmídia é uma contribuição definitiva para um programa de ensino de referência. Portanto, esta proposta não só contribui para aprimorar as práticas de leitura e escrita, em particular, mas também é um instrumento que oferece à escola indicadores de inovação pedagógica, com efeitos diretos na melhoria da atuação dos professores e do desempenho dos alunos, conseqüentemente, com efeitos no processo de ensino e aprendizagem.

7.3.2 Mobilização, engajamento e meios midiáticos

7.3.2.1 Narrativa transmídia: mobilização e engajamento

Dissemos, no capítulo três desta tese, que o processo de construção do conhecimento, baseado na concepção da NT, promove ambientes de aprendizagem favoráveis à colaboração, criatividade e intercâmbio sociocultural. Neste sentido, a *mobilização*, corresponde a um estágio crucial para estimular a busca do conhecimento e o *engajamento* contribui para a consolidação, aprimoramento e desenvolvimento de competência. É desta forma que Lamb (2011), entende que ambientes transmídia ajudam estudantes a explorarem, procurarem informações e interagirem com seus pares. A NT atua como um instrumento de ação reflexiva e vale-se dos recursos simbólicos e socioculturais locais ou particulares; abre espaço para aproximação e assimilação do conhecimento.

Nesta parte do estudo, retomamos estas concepções para, a partir daí, analisar as ações desencadeadas, no âmbito do experimento metodológico. Procuramos compreender se as ações realizadas contribuíram, ou não, para que os alunos se mobilizassem em busca de novos conhecimentos, se o ambiente foi envolvente a ponto de gerar conexões colaborativas, entre outros aspetos inerentes à mobilização e ao engajamento. Para o efeito, tomamos como instrumento de aferição as anotações que efetuamos durante a observação sistemática e os resultados das entrevistas que realizamos aos alunos.

A articulação entre o experimento metodológico e mobilização/engajamento considerou três indicadores, nomeadamente:

- i. ativação de conhecimentos prévios dos alunos;
- ii. interação colaborativa; e
- iii. metodologia aplicada para materializar o experimento.

No que se refere à ativação de conhecimentos prévios dos alunos, a dinâmica estabelecida pretendeu mobilizar, por meio de exercício-diagnóstico, com vista a exporem suas percepções e experiências sobre os conceitos, as manifestações do novo coronavírus e da desinformação/*fake news*. Este exercício pretendeu, fundamentalmente, instigar o interesse para investigação e suscitar envolvimento dos alunos. Para Dijk (2012), isso implica a ativação de conhecimentos sobre esquemas sequenciais com características particulares, que possibilitam ao sujeito identificar o tipo ou os tipos das sequências que produz ou compreende.

Em termos práticos, os alunos apresentaram dificuldades para responder parte das questões apresentadas. Em razão disso, o professor orientou para que fossem pesquisar sobre o

tema, pois isso permitiria responder às questões do exercício, mas também seria uma mais valia para a prevenção e combate à doença pandêmica. Neste sentido, consideramos a estratégia adotada pelo professor-mediador instigante, na medida em que os alunos, não apenas se mobilizaram para resolver os exercícios escolares, mas também se sentiram estimulados a obter informações úteis, uma vez que os efeitos da pandemia ainda se mostravam fatais.

A mobilização dos alunos para leitura/busca de informações sobre a temática foi evidente, não somente durante as observações por nós realizadas, mas também manifeste, por eles próprios, durante a avaliação do experimento metodológico (mensuração dos resultados), quando questionados (Q. 1): “você(s) sentiram-se mobilizados a ler textos recomendados sobre a temática em estudo?”. Os alunos responderam, em cerca de 66,6%, dizendo que “houve interesse para aprender sobre desinformação” e “sentiram-se mobilizados a ler”, o que vale reiterar a perspectiva avançada por Jenkins (2009) sobre a capacidade da cultura midiática de mobilizar e sensibilizar aos alunos para temas normalmente ignorados ou pouco explorados na escola. Contudo, não se pode dizer o mesmo em relação à mobilização para elaboração de textos escritos, em resultado da pesquisa, pois, perguntados (Q. 2) se se sentiram mobilizados a produzir textos escritos sobre a temática em estudo, as respostas foram tendencialmente negativas, tomando preferência por outras textualidades consideradas, por eles, mais acessíveis/interessantes. Este alinhamento foi evidenciado no resultado, tendo sido produzido dois textos escritos, equivalente a 22%, portanto, um percentual abaixo da média (50%). Contudo, não tomamos este resultado como sendo, de todo, negativo, pois não havíamos apontado, previamente, uma determinada percentagem como indicador de positividade e/ou negatividade, tal como referimos mais adiante, no subcapítulo 7.3.3.2.

No que concerne à interação colaborativa, uma estratégia proposta para desencadear mobilização e engajamento dos alunos durante a fase de pesquisa, produção e expansão de conteúdo, foi recomendado a cada grupo para escolher duas (2) questões, das demais trazidas, por forma que as pesquisas não fossem incidir sobre os mesmos pontos. Este gesto foi extremamente pertinente para gerar “espaços de afinidade” (GEE, 2004, citado por JENKINS, 2009), pois contribuiu para incitar o debate entre os alunos durante a escolha das perguntas-chave. Esse momento desencadeou uma espécie de apropriação, de identificação com o tema, cativou atenção, interesse e comprometimento dos alunos na realização do estudo. As emoções possibilitaram aproximações e reforçaram a ressignificação da temática e os meios midiáticos. Esta atitude corrobora com a opinião de Carolei (2005, p. 3) ao referir que “[...] o aluno precisa interagir com os demais participantes, vivenciar os personagens e imaginar o ambiente. Essas articulações podem ajudar a tomar consciência de suas próprias estruturas

mentais”. Por outro lado, consideramos que a possibilidade de escolha do gênero textual (conto, reportagem, entrevista etc.) ou da plataforma (vídeo, áudio, cartaz, etc.) foi, igualmente, um fator que impulsionou, em boa medida, o nível de envolvimento dos alunos.

As reações dos alunos, na avaliação final, indicaram comprometimento com as atividades, apesar de, na primeira vez que deveriam apresentar o resultado de suas pesquisas, não terem realizado os exercícios recomendados. Considerando o período em que este evento ocorreu, admitimos a possibilidade do ambiente social (a interrupção total das aulas) ter contribuído para o efeito. Outro fator negativo apontado pelos alunos foram as limitações materiais (dispositivos eletrônicos e internet) e as restrições de interação social entre os alunos.

Com relação aos procedimentos utilizados no experimento metodológico, destaca-se o recurso a meios midiáticos *on* e *off-line*. A possibilidade de os alunos poderem escolher tanto o meio de pesquisa, como a plataforma de produção de conteúdo, portanto, ferramentas acessíveis e familiares, contribuiu para mobilizar os alunos para as tarefas propostas.

Na prática este procedimento técnico significou, por um lado, coletar informação na internet, livros, jornais, revistas, rádio, televisão, blogs/portais ou por intermédio de entrevista, reportagem, printscreen/screenshot, entre outras formas possíveis; por outro lado, selecionar uma plataforma de mídia que possibilitasse produzir o resultado da pesquisa efetuada. Estes dois mecanismos não se opuseram às sugestões metodológicas propostas no Programa de Ensino da 11.^a Classe, da disciplina de Língua Portuguesa, antes pelo contrário, potencializaram as possibilidades de investigação e, sobretudo, a de criação por parte dos alunos.

Em contrapartida, há que realçar alguns fatores que interferiram negativamente para a execução do procedimento proposto, nomeadamente (fatores expostos pelos alunos); dificuldades para realizar encontros de estudo; falta de dispositivos para realizar as gravações; dificuldades de acesso à internet (exiguidade de megabytes); desconhecimento por parte das bibliotecas sobre referências que abordam sobre coronavírus e a desinformação. Outrossim teve a ver com o estado do equipamento informático e de som disponível na escola, que muitas vezes colocou em causa o sucesso da atividade tal como havia sido planejada.

7.3.2.2 Lógica de utilização de plataformas de mídia

Com base nos resultados do inquérito diagnóstico e da análise crítica, no qual os alunos manifestaram dificuldades de acesso às mídias digitais, particularmente em plataformas on-line, foram encetados dois critérios de escolha da plataforma midiática pelos quais os alunos haveriam de produzir seus conteúdos, nomeadamente, afeição e acessibilidade. Aqui, é

importante ressaltar e considerar a tendência indicada pelo diagnóstico inicial sobre o grau de disponibilidade de recursos midiáticos on-line por parte dos alunos. Os dados mostram que um número considerável de alunos, cerca de 23% dos alunos inquiridos, seguem sem conexão. Daí, a inclusão de mídias off-line no exercício foi uma estratégia que pretendeu valorizar a acessibilidade e a inclusão de todos os alunos na construção de conhecimento. Com isso, ficou ao critério dos grupos de estudo escolherem a plataforma midiática, desde que oferecesse melhores desempenhos e que, de alguma forma, facilitasse a interação não só entre os alunos, durante as atividades dos grupos de estudo, como nas apresentações em sala de aula, mas também que pudesse ser viabilizada na fase de interação com o público consumidor.

No processo da escolha das plataformas a trabalhar pelos grupos de estudo, registamos um interessante momento de criação de “mapas de afinidade”, o que significou a composição dos grupos de forma deliberada, tendo sido equacionado a compatibilidade dos integrantes dos grupos, por conta da disponibilidade de tempo (distância entre suas residências) para realizarem os exercícios propostos, sendo que parte das atividades deveriam ser realizadas em bibliotecas, em suas comunidades ou em outros locais afins; os vínculos de amizade entre os alunos; e conformidade em relação às plataformas e tipologias textuais a empenharem. Os alunos compartilharam suas aspirações, interesses e contrariedades em relação aos mais variados tipos de dispositivos midiáticos e gêneros textuais; escolheram os que mais se adequaram às suas qualidades e performances em relação ao manuseio das plataformas de mídias. A abertura para escolhas e ajustamentos entre os grupos, envolvendo emoções (entusiasmo e aspirações), experiências anteriores dos alunos, recursos e desafios, reforçaram sua capacidade de persistência e compromisso em realizar a tarefa. Sem dúvida, este cenário configurou um potencial fator de engajamento dos alunos.

O apuramento da plataforma de mídia e o formato em que os grupos se propuseram a realizar passou por um processo de “maturação”, que consistiu na filtragem de elementos que poderiam ser desfavoráveis aos grupos, desde a questão da localização de suas residências (uma vez que haviam restrições de circulação); disponibilidade dos recursos materiais para realizar o exercício; habilidades dos integrantes dos grupos em relação as atividades que se propunham; e acessibilidade aos artifícios tecnológicos necessários para materializar suas tarefas. Este exercício compreendeu quatro fases, nomeadamente:

- i. apresentação da dinâmica;
- ii. escolha da mídia e da abordagem;
- iii. averiguação das afinidades e acessibilidades; e
- iv. deliberação.

As quatro fases aqui anunciadas são descritas no quadro abaixo contemplando as atividades realizadas e os respectivos atores.

Quadro 12 – Apuramento das plataformas de mídia e do formato de atuação

Fases	Descrição das atividades	Responsável
Apresentação da dinâmica		
I.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instruções gerais sobre dinâmicas transmídias ▪ Descrição das atividades ▪ Sugestões de formatos e mídias 	Professor-mediador
Escolha da mídia e da abordagem (debate)		
II.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apreciação das mídias e das possíveis dinâmicas; ▪ Avaliação das potencialidades de cada mídia; ▪ Verificação do nível de intervenção de cada elemento. 	Alunos (grupos de estudo)
Averiguação das afinidades e acessibilidades		
III.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionário de aprofundamento sobre os meios, recursos, habilidades e acessibilidade; ▪ Ponderação (equilíbrio entre às plataformas mídias); ▪ Sugestões e ajustamentos. 	Professor-mediador
Deliberação		
IV.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (Re)organização; ▪ Escolha definitiva da plataforma midiática; ▪ Definição da dinâmica e estrutura de atuação do grupo. 	Alunos (grupos de estudo)

Autor: MUTSUQUE, Jane (2022).

A primeira fase foi caracterizada pela introdução da matéria, onde o professor fez a exposição da dinâmica (transmídia) pela qual os alunos deveriam seguir. Portanto, a escolha da mídia, do dispositivo ou da abordagem deveria ter em conta os princípios da NT. Considerando que a narrativa-principal era um texto jornalístico (reportagem), portanto, que retratava fatos reais (não ficcionais), a perspectiva foi, a partir da temática “coronavírus e desinformação” produzir conteúdo, expandindo para outros formatos e plataformas de mídia, adicionando à temática atores e abordagens. Foram apresentadas sugestões de atividades e formatos de mídia a operar, tal como, entrevista, canto, dança, teatro, redação, fotografia, desenho, vídeo, áudio, declamação, etc.

A segunda fase, reservada para o debate entre os alunos, com objetivo de escolher a mídia e a abordagem que deveriam oferecer aos seus projetos, os alunos avaliaram as potencialidades de cada mídia relacionando o nível de intervenção de cada um dos elementos do grupo. Esta dinâmica foi sustentada a partir da proposta de Gosciola (2011) que advoga que, em face da variedade de mídias, os intervenientes percorrem sobre esses modos diferentes e,

eventualmente, discrepantes, todavia, optam pelo que melhor permite-lhes expressar suas ideias, decidindo qual será a sequência narrativa e por quais plataformas optarão.

As discussões foram espontâneas e animadas, com histórias e opiniões sobre verdade/mentira e crença/lógica em relação às informações que circulavam sobre covid-19. Os alunos, aleatoriamente, narraram episódios ou eventos sobre possíveis explicações sobre o rápido alastramento da doença, as formas de prevenção e tratamento, incluindo os interesses “obscuros” por parte dos governos em relação ao alastramento da pandemia. As intervenções dos alunos buscaram, por um lado, confirmar a tese sobre a ideia de conspiração em relação a existência da covid-19, quando outros refutaram esse posicionamento, por outro, foram trazidos à discussão argumentos baseados na crença (religiosa), contra e a favor do raciocínio lógico/metódico. As exteriorizações dos alunos expressaram haver lacunas sobre aprendizagem relacionada à desinformação no seio das mídias sociais e, sobretudo, informações sólidas sobre a pandemia de covid-19. Este cenário fez com que o professor-mediador convidasse o autor da pesquisa a abordar, uma vez mais, sobre o tema da desinformação. Informações adicionais ficaram a cargo dos alunos, a serem coletadas durante a pesquisa.

Na terceira fase, coube ao professor-mediador explorar as vantagens e desvantagens por detrás das opções que os alunos (grupos) tiveram, considerando fatores como habilidades dos alunos em relação ao manuseio de determinado dispositivo midiático, acessibilidade aos recursos tecnológicos e outros materiais necessário para a consecução das atividades e as probabilidades ou oportunidades de envolvimento de todos os integrantes do grupo.

A estratégia adotada foi valorizar as habilidades (trans)midiáticas que os alunos aprenderam em ambientes formais e não formais, desde o uso das redes sociais, comunidades de videogames, Facebook, fóruns de discussão, entre outros. O exercício passou por perguntar aos alunos (de acordo com a característica da atividade escolhida) sobre, por exemplo: que habilidades realizam na(s) rede(s) social(is)?; quem do grupo tem habilidade para produzir um vídeo ou gravação de áudio?; que tipo de conhecimento buscam e colocam em prática quando produzem e partilham conteúdos nas redes sociais?; quem tem redes sociais?; como pensam fazer o dístico?; quem do grupo tem ou pode dispor de um smartphone (com acesso à internet)?; entre outras questões.

Por fim, a quarta fase, coube aos alunos fazerem aprimoramento em relação às suas propostas iniciais, portanto, (re)organização da estrutura dos seus projetos e apuramento final da plataforma de mídia e do formato de atuação.

7.3.2.3 Estratégias de expansão de conteúdo

Terminada a fase de produção de conteúdo que resultou em três (3) ilustrações, sendo duas (2) no formato de cartaz e uma (1) no formato de foto, três (3) entrevistas no formato de vídeo, duas (2) entrevistas no formato de áudio e mais um (1) artigo e um (1) texto narrativo, do gênero conto. No geral, a avaliação feita pelos alunos e o professor-mediador foi positiva, pelo facto de ter correspondido a 90% do que havia sido planificado. Os conteúdos produzidos foram expandidos em multiplataformas de mídia (como se descreve nos próximos parágrafos), justificando assim a lógica transmídia, conforme defendem Gambarato, Alzamora e Tárzia (2020) ao referirem que “[...] a lógica transmídia se manifesta como um processo de comunicação caracterizado pela distribuição multiplataforma de informação e ação coletiva para a expansão criativa da informação” (GAMBARATO; ALZAMORA; TÁRCIA, 2020, p. 1, tradução nossa⁸⁰).

Na sequência, como fizemos referência no capítulo seis desta tese, a estratégia de expansão do universo narrativo apoiou-se com a proposta de Scolari (2015), o qual sugere quatro abordagens, designadamente: micro-histórias intersticiais; histórias paralelas; histórias periféricas; e conteúdo produzido por consumidores. Os resultados do experimento metodológico sugeriram dois tipos de narrativas expandidas: histórias paralelas e periféricas.

No que se refere às *histórias paralelas*, Scolari (2015), caracteriza como sendo as narrativas que se situam pouco distantes da macro-história, uma vez que a relação entre a macro e a micro é relativamente fraca. A lógica de expansão do universo narrativo a partir desse plano é resultante da criação de uma outra história que se desenrola ao mesmo tempo que a macro-história. Daí que as histórias paralelas podem se desenvolver e se tornarem *spin-offs*⁸¹.

No nosso estudo, o relato central gerou episódios análogos, caracterizados por relatos (por meio de entrevistas), baseados no mesmo tema central: coronavírus e desinformação, tendo ganho novos atores, contextos e abordagens. As entrevistas geraram três (3) vídeos, (E.1, E.2, E.3)⁸² e dois (2) áudios (E.4 e E.5) cuja expansão foi feita em, no caso dos vídeos, nas redes sociais, Facebook e Whatsapp (grupos de amigos e storys dos alunos) e os áudios nos Whatsapp.

O conteúdo gerado a partir de conversas/entrevistas em programas na televisão (TVM e TVA) foi partilhar no canal dessas mesmas televisões e uma foto (I. 3) extraída durante a

⁸⁰ “Transmedia logic manifests as a communication process characterized by the multiplatform distribution of information and collective action for creative expansion of information” (GAMBARATO; ALZAMORA; TÁRCIA, 2020, p. 1).

⁸¹ *Spin offs* - história derivada de uma já existente.

⁸² “E.1”, “E.2”, “E.3”, etc., corresponde a codificação das Entrevistas realizadas.

entrevista no programa radiofónico (RTVA) foi partilhada no canal do Facebook da Escola Secundária Ponta-gêa e nos grupos de Whatsapp dos alunos. A figura abaixo ilustra a estratégia de expansão do universo narrativo relativo à criação de histórias paralelas, resultante do experimento metodológico em estudo.

Figura 6 – Estratégias de expansão do universo narrativo



Autor: MUTSUQUE, Jane (2022).

Como se pode ver, a partir da figura, abordagem adotada pelo experimento, no âmbito da estratégia de expansão do universo narrativo, com base no critério de classificação proposto por Scolari, foi as *histórias periféricas*. De acordo com Scolari (2015), a criação de histórias periféricas pressupõe certo afastamento da narrativa mãe, portanto, podem ser muito ou pouco distantes da macro-história. Esses textos possuem uma fraca relação com a macro-história, podendo evoluir e se tornar *spin offs*. Conforme é descrito na figura acima, da narrativa-central resultou em explanações inspiradas na mesma temática, que geraram ilustrações, um texto do gênero narrativo e outro texto expositivo-explicativo.

Concretamente, foram produzidos dois cartazes, um conto, um artigo (texto explicativo) e uma foto⁸³. Desses produtos, cumpriram o objetivo de expansão, os cartazes e uma foto. Um dos cartazes (I. 1) foi afixado na vitrina e outro (I. 2) numa das paredes da escola que dá acesso a um dos corredores principais de entrada e saída dos alunos. Uma fotografia (I. 3) que retrata

⁸³ Conteúdo disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1rHKb8Ifi5jAfEAG2ftPT3_A2p0Ox_Qjv?usp=sharing>.

a entrevista realizada na Rádio Acadêmica (R-TVA), onde participaram, o autor desta pesquisa e os alunos que participaram do experimento metodológico, foi publicada nas redes sociais dos alunos, nomeadamente, Whatsapp, e no canal do Facebook da escola.

Os outros dois produtos, o conto e o artigo, não foram publicados, pela conjuntura que marcou a fase final do experimento, basicamente caracterizado pela insuficiência de tempo letivo para dar seguimento às atividades do experimento. Esperava-se, com esses produtos, produzir panfletos contendo a história narrada e as explicações sobre a temática e distribuir entre os alunos da escola e outros membros da comunidade escolar. Esta adversidade comprometeu a realização integral do planejamento realizado.

A estratégia de expansão do universo narrativo adotada deu origem à conteúdos que enriqueceram a narrativa central, portanto, gerou novos textos, consumidores e plataformas midiáticas. Este argumento é fundamentado pela conformidade com (boa parte) dos princípios fundadores da NT revisados por Jenkins (2010), nomeadamente, construção do universo, continuidade/multiplicidade, subjetividade, potencial de compartilhamento/profundidade, imersão/extração e performance/participação. Os conteúdos produzidos pelos alunos deram lugar a narrativas expandidas sustentadas por experiência do mundo real, ficcional e ou do universo digital. Esta perspectiva é compatível com a posição de Jenkins (2009, p. 249), quando refere que “[...] assim como atores constroem personagens pela combinação entre coisas descobertas em pesquisas e coisas aprendidas na introspecção pessoal, as crianças recorrem às próprias experiências para expor vários aspectos da ficção”.

Constatamos, em todo o processo criativo, *construção de universo*, que resultou em extensões transmidiáticas através da experiência reais e ficcionais. No experimento didático em estudo, os produtos que se desencadearam da narrativa principal, nomeadamente, ilustrações, no formato de cartaz (I.1 e I.2) e fotografia (I.3), reportagens – entrevistas no formato de vídeo (E.1, E.2, E.3) e áudio (E.4 e E.5), texto expositivo-explicativo (A.1) e texto narrativo (C.1), comprovam a construção de universos que tornam a narrativa principal mais rica e com novos elementos (espaço, tempo, personagens etc.).

Sobre o princípio da *continuidade*, assinalou-se com a conservação da coerência narrativa, sendo que parte dos textos produzidos mantiveram o formato textual (texto jornalístico – reportagem/entrevista) e mesma temática - *combate a covid-19 e a desinformação no espaço midiático*, o que faz com que se mantenha um certo grau de plausibilidade em todas as extensões dos conteúdos. Por outro lado, as produções conservaram o princípio da *multiplicidade* ao gerarem novos universos narrativos (alternativos), nomeadamente, as

ilustrações, as narrações e o texto expositivo-explicativo. Todos esses recursos (mídia/conteúdo) contribuíram para o universo narrativo.

Relativamente ao princípio da *imersão*, constatamos a partir dos conteúdos produzidos, envolvimento (mergulho) dos alunos (consumidores e ou espectadores) no universo da história a ponto de se tornarem eles próprios jornalistas/repórteres e entrevistador e entrevistados. Tomamos como exemplo, nas entrevistas (E.1) e (E.4), um dos membros do grupo tornou-se “jornalista” entrevistador e outros ficaram os entrevistados e, de igual forma, nas entrevistas (E.2) e (E.3), um dos membros do grupo de pesquisa tornou-se o entrevistador (repórter). Por esse motivo, expressaram (*extração*) aspectos que utilizam como recurso em suas vidas cotidianas, tal como fizeram em relação às instruções para o combate a coronavírus e/ou a desinformação. Este elemento é característico da manifestação do nível de mobilização dos alunos.

A *subjetividade*, outro princípio da NT, é igualmente identificável nas produções resultantes do experimento realizado. Constata-se, por exemplo, na entrevista (E.1) e (E.3), aprofundamento do conflito central através de outros olhares, em relação a estruturação das histórias secundárias e interação dos personagens. Essa heterogeneidade faz com que os consumidores tenham a possibilidade de interagir com a história com múltiplos olhares.

Relativamente à *performance* (realização), constatamos que os alunos (inicialmente consumidores da narrativa principal) se tornaram produtores e entrevistadores/entrevistados, portanto, produziram performances que, por si só, se transformam em NT, o que torna os alunos *participantes* ativos e, portanto, um fator que influi positivamente para gerar engajamento. A propósito, Jenkins (2009, p. 249) advoga que, “[...] se as crianças devem aprender as habilidades à plena participação em sua cultura, podem muito bem aprendê-las envolvendo-se em atividades como a edição de um jornal numa escola imaginária (...)”.

A intervenção direta dos alunos, tanto como entrevistadores ou como entrevistados, por um lado, e por outro, o facto de serem eles mesmos os autores das ilustrações, fez com que houvesse maior *profundidade* no universo narrativo. Este aspecto comprometeu o espectador (aluno), de tal forma que sentiram interesse com o processo. O comprometimento dos alunos *potencializou as ações de compartilhamento* (expansão) em várias plataformas de mídia. Para Murray (2003):

A estrutura entrelaçada do ciberespaço não apenas permite a expansão ilimitada de possibilidades dentro do universo ficcional, mas, no contexto de uma rede mundial de informação, essas histórias entrecruzadas podem se emaranhar com documentos autênticos da vida real, fazendo com que as fronteiras do universo ficcional pareçam não ter fim. (MURRAY, 2003: 90).

A participação ativa dos alunos, em todo o ciclo de atividade, desencadeou gestos complementares: profundidade e comprometimento. Estes dois aspectos atuam como potenciais fatores mobilizadores para o compartilhamento. De modo geral, a abordagem feita, no âmbito da estratégia de expansão, mediante os princípios basilares da NT, é sustentada sob a perspectiva de alfabetização transmídia (*transmedia literacy*) e ou literacia mediática (*media literacy*).

7.3.3 Efeito sobre as práticas de leitura e escrita

Como temos vindo a afirmar, esta pesquisa pretendeu testar se as estratégias metodológicas, baseadas em dinâmicas transmídia, contribuem ou não para aprimorar as práticas de leitura e produção de textos em língua portuguesa. Por esta via, entendemos ser imprescindível avaliar o grau de desempenho do procedimento no concernente à leitura e escrita. Para o efeito, recorreremos, como fator de mensuração, aos registos feitos durante as observações sistemáticas das sessões, os resultados da mensuração e o desempenho dos alunos relativo aos conteúdos produzidos.

7.3.3.1 Práticas de leitura

Os registos que fizemos em sala de aula, relativo à introdução da matéria, mostram que os alunos manifestaram interesse e entusiasmo em ler o texto (leitura oral em sala de aula), durante a interpretação conjunta (alunos e professor-mediador) do texto-mote, pois, para além dos três alunos que o professor indicou para a leitura oral (o que o plano de aula previa), mais dois (2) alunos manifestaram interesse em ler. A mesma tendência foi evidente na fase da apresentação inicial dos resultados das pesquisas que os alunos realizaram sobre “coronavírus e desinformação”. No entanto, salientamos que ainda que se tenha registado tamanho interesse, houve quem não demonstrou o mesmo entusiasmo, obrigando assim, ao professor-mediador a repreender os dois (2) alunos que evidenciaram fraqueza.

Outro registo que fizemos, durante as observações, foi a abordagem estratégica da dinâmica transmídia. Sobre este fato, o professor-mediador privilegiou três aspetos que consideramos terem sido determinantes para gerar mobilização e engajamento por parte dos alunos. O primeiro aspecto foi o *ambiente descontraído* que se criou para falar do tema do coronavírus, onde os alunos poderiam fazer comentários sobre a temática utilizando como referência a variadíssimas fontes de informação (televisão, jornal, internet, rádio, conversas

informais, entre outras); o segundo aspecto foi a forma como se *evidenciou a importância e o interesse que o texto-mote* tinha para o conhecimento dos alunos e da sociedade, em geral; e, por fim, a orientação para consulta e produção de conteúdo em plataformas de mídias que fossem do interesse e disponibilidade dos alunos, o que incluía recursos audiovisuais. Este último argumento foi, evidentemente, mobilizador, pelo fato de não ser comum, em suas atividades cotidianas, uma vez que a escola não dispõe de TIC acessível aos alunos ou em bom estado de uso, ou ainda, pelo fato da escola não permitir o uso desses recursos tecnológicos, por exemplo, o *smartphone*, no recinto escolar para qualquer que seja a atividade, tal como é descrito no Regulamento Interno da Escola (RIE), no § 5º, do artigo 63, referente a “Proibições”, onde refere, os alunos não devem “ser portador de telemóvel na sala de aula e no recinto escolar”, o que contraria, de alguma forma, uma das recomendações da Política das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação de Moçambique que sustenta a ideia segundo a qual, “[...] materiais de ensino audiovisuais podem ser de grande utilidade para que os alunos aprendam melhor as lições, obtendo ao mesmo tempo maior motivação para a aprendizagem. (MINEDH, 2019b, p. 19).

Numa outra perspectiva, os resultados da mensuração indicaram ter havido considerável interesse dos alunos em buscar informações sobre a temática. Entendemos que, o fato de os alunos denotarem défice de conhecimento relativo ao tema da *desinformação*, como também, a pressão social que a pandemia da coronavírus demandava (a fase alta em que a doença se encontrava), contribuiu certamente para gerar maior mobilização para a leitura sobre a temática. Neste sentido, tal como Soares (2002) referiu, a escola tem a responsabilidades de dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, desde a leitura literária à leitura informativa: de situações da vida real.

7.3.3.2 Produção Escrita

Relativamente à produção escrita, era expectável que o exercício proposto fosse capaz de mobilizar aos alunos para elaborarem textos escritos de variados gêneros textuais, não só como relatório de pesquisa – parte de suas tarefas, mas também como conteúdo a ser utilizado (partilhado) na fase de expansão da narrativa, portanto, como parte da narrativa transmídia.

Na prática, durante as sessões em sala de aula, não foram registados momentos de produção de textos escritos, muito por conta da dinâmica instaurada nas aulas, sendo que o tempo era diminuto. Daí que, os textos deveriam ser produzidos em casa, como TPC.

A estratégia de mobilização, no âmbito da produção de textos escritos, esteve assente na ideia de produção de conteúdo para serem publicados nos meios de comunicação social (incluindo redes sociais, entre eles Facebook e Whatsapp, publicação no formato de brochura e panfleto, entre outros), o que os tornaria atores relevantes no âmbito da campanha contra a desinformação e contra a covid-19. Estas possibilidades foram tidas como fatores mobilizadores, portanto, serviram para estimular o interesse dos alunos para produzirem textos escritos, ao mesmo tempo que serviram como fator de engajamento nas tarefas. No entanto, como resultado deste exercício, das dez (10) produções que se esperava ter no final do experimento, os alunos produziram nove (9) conteúdos, dos quais, dois (2), correspondente a 22% – dos conteúdos produzidos, nomeadamente um texto narrativo (conto) e outro de texto-expositivo explicativo (formato de artigo).

Notamos, contudo, que houve maior aplicação para conteúdos audiovisuais. Apesar disso, esse rendimento não põe em causas os resultados do experimento. Pelo contrário, este fato reforça a relevância de diversificar os recursos de aprendizagem de modo a responder os interesses dos alunos. O recurso às plataformas audiovisuais é relevante para a mobilização e engajamento dos alunos, pois (re)introduzir, no ecossistema escolar, “mídias adormecidas” ou “negligenciadas”, mas também evidencia uma componente da comunicação social contemporânea que, tendencialmente, tem estado a ocupar todos os espaços e interesses sociais e profissionais.

A componente referente à produção escrita ficou afetada, também, pelo facto de não se ter publicado o material produzido nas plataformas indicadas para o efeito. Esta situação foi motivada, primeiro pela necessidade de realizar correções linguísticas/gramaticais aos textos produzidos, o que demandava mais tempo letivo dedicado ao experimento metodológico e, segundo, pelo fato de a turma não poder dedicar mais tempo para a temática, sendo que já estavam agendadas outras atividades curriculares para o período requerido. Esta situação sugere rigoroso planeamento e implementação estratégica das aulas.

Em suma, consideramos que a estratégia adotada pelo professor-mediador, relativamente a escolha livre do meio, por parte dos alunos, para realizar as pesquisas, como também a temática sugerida, adequada à circunstância social, foram determinantes para mobilizar os alunos, portanto, estimular o interesse para realizarem suas pesquisas. Igualmente, a possibilidade que os alunos tiveram para desenvolver conteúdos (que seriam utilizados para disseminar informações nas mídias sociais, no âmbito do combate a desinformação e covid-19) em plataformas de mídias sociais acessíveis aos alunos, foi determinante para mobilizar os alunos em suas tarefas de leitura e escrita. Por outros, entre outros fatores, consideramos que, a

ideia de utilizar os materiais produzidos pelos alunos para publicar em plataformas de mídia sociais, foi um fator determinante para manter os alunos engajados em toda o processo de aprendizagem.

7.3.4 Educação com mídia vs. educação em mídia

Neste subcapítulo, nossa reflexão discorre sobre a abordagem feita pela escola relacionada ao uso de meios midiáticos. A análise das expressões “educação com mídia” e “educação em mídia” resulta das constatações que fizemos sobre os resultados do diagnóstico inicial, da análise documental do Programa de Ensino da 11.^a Classe da Disciplina de Português e Regulamento da Escola, dos registros feitos durante a observação participante e, por fim, dos resultados da avaliação.

Os dados e as informações que trabalhamos levou-nos a concluir que a escola concebe os meios de comunicação e informação como instrumentos que dinamizam a aprendizagem, portanto, os alunos apropriam-se (aprendem) a manejar para realizar tarefas escolares e outras atividades complementares. Todavia, esse objetivo não pode ser alcançado pelo fato de a escola estar numa situação de extrema dificuldade financeira, o que faz com que não consiga disponibilizar recursos para o efeito. Há mais de três anos, a sala de informática não dispõe de recursos materiais, em bom estado, que permitam realizar atividades práticas. Esta situação impõe que as aulas de TIC sejam de cunho teórico, relegando à prática. A esse respeito, o inquérito diagnóstico, tanto o administrado aos alunos, como ao professor-mediador e ao gestor escolar (pedagógico), provou esta constatação pois todos foram unânimes ao afirmarem que a escola não possui recursos midiáticos (digitais) adequados ou em bom estado para servir de apoio no processo de ensino e aprendizagem. Os informantes concordaram ainda que, esporadicamente são mobilizados alguns recursos, nomeadamente, o quadro interativo para trabalhar alguma matéria, contudo nem sempre é efetivado pois verifica-se limitações de várias ordens, desde habilidade de manejar o dispositivo até a disponibilidade de recursos complementares como computador, por exemplo.

A *educação com mídias* visa a introdução e o uso de mídias para a aprendizagem, ou seja, o uso instrumental das mídias no contexto educacional, segundo (BUCKINGHAM, 2004). Neste sentido, a educação recorre às diferentes tecnologias de informação e da comunicação, tal como, vídeo, rádio, televisão, jornal impresso, internet, entre outras, para proporcionar formação contínua para o uso pedagógico em sala de aula. Face às dificuldades alistadas no subcapítulo 7.1, consideramos que a escola não consegue tirar as vantagens do uso da tecnologia

para aprimorar a aprendizagem. Importa salientar que o programa escolar contempla a disciplina de TIC, que inicia no décimo ano, sendo que, nas escolas públicas não são contempladas esta disciplina no oitavo e nono ano. Na prática, segundo os documentos orientadores do ensino e aprendizagem, a aprendizagem das TIC's está mais orientada para ensinar e aprender a manejar os recursos tecnológicos, nomeadamente, computadores, o que significa que se faz a integração das TIC à escola de modo meramente instrumental, sem a reflexão sobre os conteúdos, as mensagens e os contextos de produção e divulgação que nela são vinculadas.

Num outro desenvolvimento, ressaltou o ponto referente à *educação em mídia*. A partir do tema central que serviu de estudo por parte dos alunos: “*combate a covid-19 e a desinformação no espaço midiático*”, foram realizadas diversas atividades, nomeadamente, inquérito diagnóstico, pesquisa de campo, produção e divulgação de conteúdo sobre a temática.

Durante a realização do experimento foi notório a existência de lacunas no que diz respeito à reflexão crítica relativa à temática da desinformação. Cada vez mais, este artifício comunicacional tem se tornado comum nos meios midiáticos contemporâneos. Face aos seus efeitos nefastos na sociedade, é vital que se desencadeiem ações que conduzam os alunos, em particular, a lidarem com este mal de forma precavida. É por este e outros motivos, por exemplo, que se chama a atenção a necessidade de se desenvolver, na escola, programas virados para educação em mídia.

De acordo com Buckingham (2004), a educação em mídia é uma prática própria para fornecer ferramentas e habilidades para os sujeitos que transitam no ecossistema midiático, por meio da compreensão crítica e da participação ativa, que se refere à capacidade dos indivíduos de se tornarem produtores eles mesmos. Na prática, educação em mídia corresponde a uma reflexão sobre os usos, atitudes, conhecimentos e comportamentos a serem aplicados perante as mais variadas plataformas de mídia. Este exercício passa por:

[...] saber quando e qual informação é necessária, onde e como obter essa informação, como avaliar criticamente e organizá-la uma vez encontrada; e como usá-la de forma ética. O conceito se estende para além das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), abrangendo o aprendizado, o pensamento crítico e as habilidades de compreensão que atendam e superem as fronteiras profissionais e educacionais. A alfabetização informacional e midiática inclui todos os tipos de fontes de informação: oral, impressa e *online* (IFLA, 2011, p. 1).

Durante o experimento, notamos, na fase do diagnóstico e de tratamento da matéria em sala de aula, haver quase que “total” desconhecimento sobre a temática da desinformação. Este panorama foi igualmente referido para os entrevistados pelos alunos durante a produção de

conteúdo. Nas entrevistas que tivemos nos programas televisivos, tanto no programa que fizemos parte na televisão pública, TVM, como na televisão privada, TVA, foi notório o desconhecimento do tema “Educação Midiática”, pelos apresentadores, durante os preparativos dos programas e os consumidores desses canais, através dos comentários nas redes sociais.

Entendemos que esta situação decorre do facto de, por um lado, os programas de ensino da disciplina de TIC's da 10.^a a 12.^a Classe ou na disciplina de Língua Portuguesa (as duas únicas disciplinas que, ao nosso ver, podem aceder a esta discussão), não fazerem referência expressa nos seus programas curriculares sobre à necessidade de priorizar esta discussão, por outro lado, pelo facto dos órgãos de comunicação social e até a academia pouco ou nada fazerem, em relação à promoção de espaços de discussão desta temática. Isso significa dizer que a intervenção social é uma das formas que os diferentes agentes sociais poderiam encontrar para fomentar a reflexão crítica sobre a mídia. É fundamental desenvolver ações de empoderamento e ou educação dos cidadãos para que tenham capacidade de, por exemplo, distinguir *fake news* e notícias verdadeiras; aprofundar as questões sobre (des)informação; entre outros fatores correlacionados. Priorizar a aprendizagem na perspectiva da educação midiática ou educação em mídia contribui para gerar "anticorpos" e neutralizar as possíveis influências negativas da mídia. No tocante ao combate à desinformação, Mutsuque (2021) entende que a escola deve:

[...] considerar uma abordagem que priorize o fomento de habilidades de uso das plataformas midiáticas, não somente no aspecto técnico, mas sobretudo no uso ético-racional, como um espaço de reflexão crítica, lugar para divulgar boas práticas e o reforço da resiliência dos cidadãos (jovens e adultos) com checagem das informações que circulam em rede (MUTSUQUE, 2021, p. 204).

Neste sentido, é importante que a escola considere o papel da mídia, não somente como canal de comunicação ou instrumento para viabilizar interação entre os atores educativos, mas também deve tomar a mídia como um fator sociocultural, capaz de influenciar o comportamento humano e ações sociais. Para Bévort; Belloni (2009):

A mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida. Trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania. Também é preciso ressaltar que as mídias são importantes e sofisticados *dispositivos técnicos* de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir

conhecimentos e informações. São, portanto, extremamente importantes na vida das novas gerações, funcionando como instituições de socialização, uma espécie de “escola paralela”, mais interessante e atrativa que a instituição escolar, na qual crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também, e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, “novos modos de aprender”, mais autônomos e colaborativos, ainda ignorados por professores e especialistas (BÉVORT; BELLONI, 2009, pp. 1083-1084).

Nesse contexto, é preciso desenvolver ações que conduzam à pesquisa sobre educação midiática, no sentido de identificar “os efeitos da mídia”, principalmente nas crianças, adolescentes e jovens, mas também compreender as implicações sociais, culturais e educacionais e implementar programas que conduzam aos professores a ensinar, em sala de aula, a interpretar criticamente a mídia e equiparem os alunos com um mínimo de habilidades para se moverem com responsabilidade na esfera midiática.

Em síntese, consideramos haver necessidade de se maximizar a educação com mídia, no sentido de aprimorar a aprendizagem das TIC’s, tendo em consideração suas concepções funcionalistas, mas também viabilizar uma reflexão mais crítica e avisada, por parte dos consumidores, por forma a precaverem-se das manipulações e alienação, influenciada pela mesma mídia. Os *inputs* vão contribuir para a formação da personalidade do aluno.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos desafios da escola contemporânea é formar cidadãos capazes de se articularem na esfera pública. Neste sentido, a educação deve ser instigadora, deve mobilizar para a participação ativa nos mais diferentes espaços, diferentes formas e áreas. Para isso, é imprescindível treinar os alunos a *cultura participativa* (JENKINS, 2006), por forma a propiciar um ambiente de desenvolvimento pessoal e comunitário. Conceitos como *aprendizagem participativa* (JENKINS, 2015), que exploram a participação independentemente de ocorrer em ambientes on-line/off-line, são propícios para refletir sobre o papel da escola no cenário comunicacional contemporâneo.

Na presente tese, com base na noção de educação transmídia, procuramos articular dinâmicas comunicacionais que promovem, no campo educacional, mobilização e engajamento, para responder a nossa questão-problema: de que modo e em que medida práticas comunicacionais transmídia podem contribuir para mobilizar e engajar alunos de escola pública nas ações de produção e leitura de textos em língua portuguesa? Para o efeito, consideramos a hipótese segunda qual, processos de mobilização e engajamento em dinâmica transmídia, impactarem positivamente na aprendizagem de conteúdos escolares, como é o caso da língua portuguesa. Este prognóstico foi sustentado a partir da tendência midiática contemporânea, particularmente entre os adolescentes e jovens, fortemente marcada pela convergência midiática e cultura participativa (JENKINS, 2009). Na prática, com base nos exercícios realizados, pudemos confirmar nossa hipótese, fundamentada com o exame que fizemos, quer na execução do experimento metodológico, quer dos resultados empíricos que obtivemos, tal como ressalvamos adiante.

Nossa abordagem metodológica foi orientada para a ação, numa perspectiva exploratória, com intuito de resolver um problema educacional particular, relacionado à prática de leitura e escrita de texto em língua portuguesa, com recurso à narrativas transmídia. Proporcionamos à investigação dinâmicas transversais, essenciais para ambientes educacionais, praticáveis a vários níveis e em diferentes matérias. Reconhecendo que todas as técnicas têm suas próprias limitações, combinamos os métodos de pesquisa bibliográfica, método de observação participante e de pesquisa-ação.

No campo teórico, o estudo expandiu as fronteiras de conhecimento cruzando a teoria dos estudos de comunicação e da alfabetização midiática. A pesquisa bibliográfica evidenciou que a dinâmica transmídia, notadamente em sua vertente educação transmídia, tem produzido resultados favoráveis à aprendizagem, estimulada pela mobilização e engajamento dos alunos,

quer por meio da temática proposta, dos elementos da narrativa, da estratégia discursiva, do conflito, do ambiente, dos personagens ou meios a que se propõe. A observação participante, ainda que não tenha merecido o aprofundamento necessário, justificado pelos impactos da pandemia, foi crucial para estabelecermos paralelismos entre o cenário educativo de escola pública no Brasil e em Moçambique, porquanto, de alguma forma, atravessarem por carências similares.

No que diz respeito à metodologia, a incorporação do método de pesquisa-ação à pesquisa, mostrou-se fundamental para a estruturação e dinâmica do nosso estudo, pois as várias etapas que o estudo demandou permitiu, não apenas superar certas limitações durante o processo, mas também e, sobretudo, possibilitou o aprofundamento e compreensão do problema e desenho de soluções compatíveis às necessidades. Consideramos que a proposta de procedimento metodológico por nós apresentada, fundado na noção de educação transmídia, pode ser ajustada à diferentes matérias e aos diferentes níveis/classes, numa perspectiva transdisciplinar. A dinâmica proposta pode dialogar com os diferentes campos do saber, com vista a alcançar e alterar as percepções, incitar a reflexão crítica, influenciar a cognição e comportamento dos alunos em suas atividades letivas (em sala de aula).

Consideramos que esta tese é uma contribuição teórica, metodológica e empírica para o campo da educação e da comunicação, porquanto ter sido possível evidenciar, na prática, a interdependência entre as interfaces educação-comunicação, aspecto pouco estudado no contexto de Moçambique, tendo a sala de aula o cenário de estudo. Na esfera da comunicação, este estudo fornece respaldo teórico, estratégias e dinâmicas comunicacionais fundadas na noção de educação (trans)midiática, que propiciam ambientes de mobilização e engajamento no âmbito de ensino-aprendizagem, com recurso às plataformas midiáticas on-offline, valorizando aspetos locais da contemporaneidade.

No domínio da educomunicação, o estudo é um contributo teórico e metodológico para aprimorar as práticas de motivação e participação dos alunos em ações de leitura e escrita, em particular, mas também é um instrumento que oferece à escola indicadores de inovação pedagógica, com efeitos diretos na melhoria da atuação dos professores e do desempenho dos alunos.

Em suma, concluímos que as dinâmicas comunicacionais transmídia, voltadas para ensino e aprendizagem em sala de aula, com recursos midiáticos on/offline, são mecanismos eficientes para mobilizar e engajar aos alunos, nas suas tarefas escolares, conseqüentemente, prosseguem na ativação/(re)construção de conhecimentos, partilha de informação e entretenimento. Concluímos, com base nos resultados do experimento, que a dinâmica

comunicacional fundada na narrativa transmídia, é um fator agregador que incita à pesquisa, reflexão, convivência crítica, o que contribui para melhoria do desempenho pedagógico.

A execução do experimento metodológico, em particular, e de toda a tese, no geral, foi caracterizada por adversidades, quer no ambiente estritamente escolar, quer no âmbito social. No contexto escolar, dentre várias dificuldades, ressaltou a ausência, na escola, de recursos materiais (didáticos) necessários para a realização de parte das atividades, dentre eles, computadores, amplificador de som, cartolinas, entre outros. Em parte, estas necessidades foram ultrapassadas com a intervenção direta do pesquisador, autor desta tese, e dos alunos. Outrossim, encaramos alguns embaraços na captação de imagens audiovisuais de qualidade, sendo que o equipamento que utilizamos (smartphone) não foi suficiente para dar vazão às necessidades (som, imagem, e espaço para arquivo dos conteúdos durante as gravações das aulas experimentais).

Na esfera social, o drama causado pela covid-19 foi, incontornavelmente, um mau aliado à pesquisa, pois, não somente, na fase incipiente da pandemia, proporcionou um “bloqueio” mental, que trouxe como consequência relativa paragem ao curso normal da tese (por cerca de três meses), como também, a dada altura, o ambiente social que se foi desenhando e as condições, de fato, nas escolas-alvo, deixou-nos desorientados. Este cenário replicou-se durante a fase de pesquisa de campo, em Moçambique, com as sucessivas paralisações das aulas presenciais, o que, de alguma forma, afetou a dinâmica do experimento. Num cenário diferente (normal), certamente teríamos mais espaço, quer de tempo letivo, quer de circulação e de interatividade entre os alunos e alunos-professor. O processo (o experimento) deu origem a nós mesmos e aos nossos parceiros de implementação, riqueza de novas informações e conhecimento, bem como potencializou nossas habilidades como pesquisadores no âmbito da educação midiática.

No cômputo geral, o procedimento foi bem-sucedido, na medida em que conseguimos atingir as metas estabelecidas: examinar a efetividade do uso da estratégia de narrativa transmídia por meio de mobilização e engajamento, com intuito de aprimorar os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Nossas conclusões sobre as incidências da mobilização e do engajamento, relacionado à dinâmica transmídia, no tocante à leitura e escrita de textos em português, estão descritas no subcapítulo que se segue.

8.1 Proposta metodológica em dinâmica transmídia

Na tese, nossa proposta metodológica previu ações estratégicas com vista a maximizar os espaços de interação entre alunos, com recurso às plataformas midiáticas, como forma de mobilizar e engajar aos alunos nas atividades letivas. Esses artifícios comunicacionais são aliados poderosos para cativar a atenção dos alunos em suas atividades letivas e, igualmente, “[...] de criação, compartilhamento e recombinação de conteúdo dentro do ambiente digital” (MAGNONI; MIRANDA, 2018, p. 3).

O contexto midiático contemporâneo e as estratégias de construção de narrativas, tendem a cativar atenção e envolvimento dos usuários de mídia à *cultura participativa* (JENKINS, 2009; JENKINS; GREEN; FORD, 2014), ao mesmo tempo que cresce seu comprometimento em relação à interação com outros usuários. Ao longo do experimento, foi evidente uma mobilização generalizada dos alunos à participação nas tarefas recomendadas, o que estimulou e comprometeu quase que a totalidade dos alunos, 90%, em todo o ciclo das atividades do experimento, o que resultou na produção de nove conteúdos, dos dez planejados. Os conteúdos produzidos potencializaram o compartilhamento (expansão) nas plataformas de mídia: Rádio, Televisão, Facebook, Whatsapp e vitrine (escolar). Estes resultados são consentâneos com a proposta de Massarolo e Mesquita (2013), que defendem que, no ambiente escolar, a migração dos jovens estudantes pelos espaços caracterizados pela mobilidade, interatividade e colaboração reforça a emergência de uma nova cultura, baseada na participação nos processos criativos das histórias.

Outro elemento, não menos importante, mas que certamente teve relevância significativa sobre a mobilização dos alunos foi a temática selecionada “coronavírus e desinformação”. De acordo com Vieira e Munaro (2019), “a narrativa transmídia pode trazer temas que atraiam os alunos, unindo-os ao conteúdo acadêmico e alinhando os recursos educacionais abertos com atividades que estejam presentes nas suas atividades cotidianas”. Um pouco por conta do impacto (negativo) da coronavírus, associado à propagação generalizada da desinformação (e ou *fake news*) que permeou o ecossistema midiático global, com graves consequências sociais (ALZAMORA; MENDES; RIBEIRO, 2021), os alunos mostraram-se profundamente mobilizados com a leitura do temática, sendo que, discorrer sobre o tema, não só contribuía para a resolução de suas tarefas, mas também significava um fator de empoderamento, emancipação e fortalecimento do senso crítico face às tendências nocivas que alguma mídia e ou outros setores sociais propalavam. Daí, reconhecemos a fundamentação apresentada por Jonassen; Hernandez-Serrano (2002), segunda qual, a narrativa é um meio

elementar e essencial para resolução de problemas, principalmente quando se trata de estudar situações do cotidiano. Por outro lado, para Vieira e Munaro (2019, p. 330), “[...] a aprendizagem transmídia permite experiências de aprendizagem sustentadas que resultam em mudança de comportamento mensurável, que pode ser física e explícita, intelectual, de atitude, ou uma combinação dessas formas”. Estes pressupostos foram determinantes para gerar mobilização dos alunos para a leitura dos textos recomendados.

Contudo, os resultados em relação à produção escrita de texto não foram, na sua totalidade, positivos, primeiro pelo (relativo) reduzido número de textos escritos, 22% das produções. Concluímos, com base nos resultados da pesquisa, que este fato foi motivado pela fraca mobilização dos alunos nesse sentido, sendo que, a possibilidade de trabalhar com outras mídias (particularmente mídias audiovisuais), estimulou aos alunos. O segundo fator, foi o fato de os conteúdos resultantes da produção escrita não terem merecido o devido tratamento (que culminaria com a publicação), um dos princípios norteadores da dinâmica transmídia. Estes dois cenários sugerem, respectivamente, a necessidade de se encontrar (no âmbito do planejamento de aula) elementos sugestivos que estimulam o aluno a produzir texto, como por exemplo, apresentar conteúdos publicados em diversas mídias, por outros alunos e evidenciar a importância disso, não somente para o percurso acadêmico, mas também como forma de intervenção social; por outro lado, durante a implementação do exercício, prever maior disponibilidade de tempo para a correção dos textos e consequente publicação nas diversas plataformas de mídia.

No que concerne ao engajamento para a leitura e escrita, concluímos que houve espontâneo comprometimento e aplicação por parte dos alunos em diversas etapas do experimento, prova disso foram os resultados vultosos que se obteve, fruto do comprometimento dos alunos, em toda a cadeia de atividades do experimento.

Da análise sobre a estratégia de engajamento na aprendizagem, concluímos que o fato de os alunos terem tido o privilégio de fazerem suas próprias escolhas, em relação à abordagem que deveriam dar ao trabalho, desde a seleção do dispositivo/mídia até a temática, contribuiu decisivamente para mobilizar, envolver e consequente comprometimento nas tarefas. Ademais, o engajamento dos alunos em suas atividades letivas foi manifesto com base na oportunidade que os alunos tinham de compartilhar conteúdos por si produzidos sobre prevenção à coronavírus e combate à desinformação. Nesta perspectiva, vale dizer, nas palavras de Taylor e Parsons (2011), que o engajamento dos alunos se tornou tanto um processo estratégico de aprendizagem, quanto um resultado de prestação de contas em si mesmo. Esta é, portanto, uma dimensão que

sustenta a tese sobre a relevância conceder aos alunos a possibilidade de expressarem suas habilidades a partir de suas experiências pessoais.

Ficou evidente, com base nos dados levantados durante o inquérito diagnóstico (92,3% dos informantes) e durante a execução do experimento metodológico, que há lacunas, relativamente ao conhecimento sobre a desinformação no ecossistema midiático. No geral, ficou explícito que, tanto pelos alunos, como pelo professor, a temática relacionada a desinformação e/ou literacia midiática, educação midiática, alfabetização midiática, entre outros, não faz parte dos conteúdos abordados ao longo de todos os ciclos do ensino secundário, apesar de, em todas as classes do ensino secundário trabalhar com temáticas ligadas ao jornalismo. Este aspecto compromete, em boa medida, o uso crítico da mídia, quer como meros receptores de informação, ou como produtores de conteúdos informativos. O processo de ensino e aprendizagem escolar deve desenvolver habilidades que permitam ao aluno analisar as informações, refletir sobre os fatos, interpretar e produzir conteúdo consentâneos com padrões éticos, socialmente aceites, rigor científico e transparência.

Relativamente à abordagem que a escola faz sobre a mídia/tecnologia de informação e comunicação, consideramos que a escola tem limitações ao nível da concepção desses instrumentos de comunicação, porquanto conceber as ferramentas midiáticas como meros instrumentos para viabilizar a comunicação. Há, na generalidade, déficit de conhecimento em relação às ações que caminhem para compreensão crítica e da participação ativa dos alunos no ecossistema midiático contemporâneo, marcadamente orientado por lógicas próprias, complexidades e deformidades. Neste sentido, é preciso integrar à escola uma abordagem educativa em mídia fazendo com que a tecnologia de comunicação e informação não sejam meras ferramentas de comunicação, mas sim, que sejam, também, instrumentos que promovem a participação cidadã ativa, no âmbito do desenvolvimento social. Estes fatos demandam avultado investimento em estudos e reflexões que caminhem para a mitigação do impacto desta contrariedade social.

Relativamente à promoção da mobilização e ao engajamento em ações de leitura e escrita em contexto de sala de aula, parte do que se esperou do nosso experimento, concluímos, com base nas evidências relatadas no capítulo sete, que as práticas comunicacionais transmídia são, sim, um instrumento estratégico e efetivo para estimular a aprendizagem em contexto de sala de aula. A introdução da narrativa transmídia foi um fator determinante para tornar o ambiente em sala de aula mais inclusivo, dinâmico e atraente, tendo incitado a participação efetiva dos alunos no processo de leitura, quer dos textos lidos em sala de aula, quer das leituras recomendadas como tarefa para casa. Por outro lado, pelos resultados que obtivemos do número

de produções escritas, concluímos que o estímulo (a mobilização) não foi o bastante. Com isso, entendemos que há necessidade de estudar, a fundo, estratégias que permitam os alunos a optarem pelo texto escrito (potencializando aspectos particulares de cada local). Ainda sobre a produção escrita, é importante, aquando do planejamento, prever maior disponibilidade de tempo, por forma que seja possível fazer as correções necessárias aos textos produzidos. Para garantir a mobilização e empenho dos alunos nesta fase, uma das estratégias que se pode adotar é envolver todos os alunos a rever os textos produzidos. Isso vai permitir, não somente a identificação dos possíveis erros gramaticais, mas também, oferece maiores possibilidades de criação e, quiçá, desencadear novas expansões.

Com tudo isso, consideramos que a abordagem da narrativa transmídia é favorável e fundamental para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, particularmente para aprimorar práticas de leitura e escrita, porquanto ela sugere maior possibilidade de interação (aprendizagem colaborativa), fomentar a criatividade e emponderamento dos alunos.

8.2 Desafios de implementação de dinâmicas transmídia em contexto de sala de aula

Face ao panorama socioeducacional de Moçambique, descrito ao longo da tese, e com base nos resultados da pesquisa, impõem-se intervenções dos atores políticos, sociais, pesquisadores, educadores e demais membros da comunidade.

Neste subcapítulo, o final, expusemos algumas propostas que a educação escolar deve enfrentar, considerando três aspectos: a dificuldade de efetivar aulas por parte dos professores a partir deste recurso comunicacional (dinâmicas transmídias); as lacunas sobre a internalização do conhecimento; e a necessidade de educação ética/moral face a era da (des)informação. Para isso, apresentamos cinco pontos/sugestões que consideramos cruciais para alcançar esse desiderato.

8.2.1 Currículo: educação midiática como camada ou como disciplina

Potencializar o currículo escolar com recurso à educação midiática é hoje um imperativo para todas as instituições de ensino, por ser um instrumento (comprovado) estratégico para desenvolver um conjunto de “habilidades [que permitem aos alunos a] acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos – dos impressos aos digitais” (IPA, 2022). Há que, portanto, providenciar recursos de modo a

adequar as ferramentas comunicacionais transmídias ao currículo escolar de uma determinada classe e/ou, de determinada matéria, mas também criar espaço, no currículo escolar, para novas abordagens didáticas-metodológicas. Segundo Rodrigues e Bidarra (2014), citados por Munaro e Vieira (2019, p. 325), “[...] a criação de um ambiente de aprendizagem transmídia solicita redefinição urgente da aprendizagem curricular, na direção de tornar os processos de aprendizagem mais próximos dos contextos reais em que as pessoas socializam, se divertem e aprendem de maneira informal”. Este processo passa por ajustar as dinâmicas transmídia aos objetivos da unidade curricular (as competências que se espera do aluno), às sugestões metodológicas, à carga horária e meios didáticos necessários e disponíveis, que podem, igualmente, ser potencializados numa perspectiva interdisciplinar.

O experimento metodológico que realizamos levou-nos a concluir que, dentre os indicadores de aprendizagem, a gestão do tempo e os recursos midiáticos são os que devem merecer particular atenção, respectivamente, pela sua volatilidade e, por quase sempre serem escassos. Outra componente prioritária, neste processo, é a avaliação, pela sua natureza quantitativa, recomendada no atual currículo escolar do SNE, em Moçambique. Alcançar as metas de aprendizagem, com auxílio da aprendizagem transmídia, exige raciocínio crítico, pensamento sistêmico, planejamento estratégico e investimento em recursos (materiais). É preciso trabalhar no currículo escolar, para que se torne cada vez mais flexível, consentâneo aos desafios contemporâneos (conectar o currículo ao dia a dia).

8.2.2 Recursos materiais e tecnológicos

O processo de ensino-aprendizagem sempre foi um desafio para as escolas. Hoje, com a onipresença das tecnologias de informação e comunicação no ambiente social e, sobretudo, na escola: os alunos acessam a internet, falam ao celular, ouvem música, fazem o dever de casa, leem revista e assistem televisão, quase de forma simultânea (TAPSCOTT, 2010). Este cenário abre espaço para questionar o “modelo tradicional” de ensino que “proíbe” o uso desses recursos comunicacionais no espaço escolar. Este posicionamento é, de longe, a solução. Pelo contrário, é oportuno e certamente mais proveitoso trazer essas “novas” práticas ao ambiente educacional e encontrar formas proficientes de gestão, atendendo e considerando que a tecnologia é, sem dúvida, uma ferramenta que mobiliza aos alunos e fornece cenários que estimulam aos alunos a trazerem suas próprias contribuições para a construção do conhecimento (NIEMI et al., 2014).

A par da dificuldade da escola em abrir-se às “novas mídias”, está o fraco investimento em relação aos recursos tecnológicos e banda larga necessária para que elas possam embarcar neste processo que se pretende que seja amplo e inclusivo. O momento (pandêmico) no qual transcorreu a pesquisa de campo apresentou-nos desafios e oportunidades para revermos as infraestruturas escolares que garantem a participação dos alunos na vida escolar, desde da questão ligada aos instrumentos/dispositivos de comunicação e informação, acesso à internet, oportunidade de representatividade, entre outros aspectos.

Por outro lado, a situação pandêmica veio a evidenciar as desigualdades entre os alunos e entre os próprios professores, com presença incontornável do “off-line” como parte da vida escolar de muitas escolas públicas. Por conta disso, é preciso potenciar a colaboração entre aqueles que têm recursos e os que não têm: ensino híbrido. Mudanças inesperadas, em certo sentido, podem ter efeitos positivos na reforma educacional (partindo da experiência da pandemia da covid-19) e sermos capazes de utilizar a tecnologia, na sala de aula, de forma mais presente e produtiva. Para isso, é preciso fazer esforços mais palpáveis para equipar as escolas, por exemplo, com banda larga, que hoje é uma necessidade dos alunos, principalmente para aqueles alunos que têm pais com baixa renda, de modo que possam aprender e serem capazes de se juntarem à cultura moderna. A escola deve interessar-se pelo aprendizado móvel, para ensinar as pessoas a aprenderem nos celulares.

8.2.3 Treinamento de professores para educação midiática e informacional

Em nossa *Sociedade da Informação* (CASTELLS, 2000), saber usar os meios de comunicação é tão importante quanto aprender a ler, escrever e calcular. A educação para as mídias ou a utilização das TIC's faz parte das tarefas que a escola deve, imperativamente, cumprir. Os professores são confrontados, diariamente, com inúmeras “perturbações” escolares, desde a crescente onda da necessidade de ruptura com a pedagogia tradicional, até as aceleradas mudanças tecnológicas e midiáticas que o mundo vive. Isso significa que os professores e os gestores escolares devem considerar e responder decisiva e imediatamente às questões como: como usar as TIC's efetivamente na sala de aula e que possibilidades essas ferramentas oferecem para aprimorar os processos de ensino-aprendizagem? Como adaptar o papel do professor nesse sentido? Quais são os riscos a serem considerados e como deve-se reagir em caso de crise? Como maximizar o uso das tecnologias (midiáticas) a favor da criação e do espírito crítico? Responder a essas perguntas ajuda a discutir e integrar as mídias (digitais) no sistema de ensino formal. Para isso, uma das primeiras e cruciais ações a tomar é ouvir os

alunos (diagnóstico circunstancial) para compreender os problemas e encontrar soluções e incorporá-los nos programas curriculares.

Nesse processo de adaptação e integração de conteúdos e ou estratégias metodológicas, é oportuno considerar a realidade de cada local, por forma a, não apenas a corresponder os propósitos do programa de ensino, mas também e sobretudo, permitir que o aluno tenha tranquilidade e acessibilidade de manejar plataformas/dispositivos midiáticos a si familiares. Este exercício torna o ensino, em sala de aula, mais interessante e motivador. Para isso é necessário investir no treinamento do professor-mediador com ferramentas que o auxiliem a captar a lógica comunicacional transmídia e a propor-se a “novas” dinâmicas de ensinar e aprender, “[...] adotando uma pedagogia construtivista que requer relações respeitadas e ambientes de aprendizagem seguros, especialmente na relação professor-aluno, que deve mudar de perito-discípulo para a aprendizagem colaborativa” (VIEIRA; MUNARO, 2019, p. 331). Caberá, assim, ao professor conceber melhores estratégias de mobilização e engajamento; trazer à sala de aula abordagens criativas e inovadoras, novas tecnologias de informação e comunicação.

Adicionado a isso, é imprescindível elaborar manuais de orientação sobre educação midiática, por permitirem chegar a maior número de atores, com relativa facilidade, tanto para os professores, como para os alunos, por forma a aprofundarem os assuntos e serem capazes de, eles próprios, passarem adiante a mensagem. Outra forma é, realizar, junto das escolas, seminários de capacitação envolvendo os professores e alunos, por forma que eles possam absorver as técnicas e as abordagens e fazerem uso das mesmas em suas aulas. Ao nível de centros de formação de professores, desde o ensino básico ao superior, é necessário integrar a temática sobre educação midiática nos programas curriculares, com vista a preparar o professor com ferramentas que o permita atuar em sala de aula com competência necessária.

8.2.4 Envolvimento da comunidade escolar e engajamento das famílias

A mediação contemporânea exige uma crescente intervenção da educação escolar, quanto da educação familiar e comunitária. Em alguns locais, a educação para a mídia é parte da vida escolar cotidiana, mas é necessário que ela se alastre para ambientes familiares de modo a responder às necessidades das crianças mais novas e de adultos/idosos, com vista a aprenderem habilidades de mídia de tal forma que a mídia possa ser uma ferramenta que promova boas práticas.

A grande diferença entre educação midiática escolar e a educação midiática no seio familiar é explicada pelo tempo e pelos requisitos. Na educação escolar, o conteúdo educacional faz parte do currículo, quando a educação no seio familiar e/ou comunitário, seus conteúdos demandam do dia-dia, sem necessário critérios dos planejamentos educacional e formar. Na prática, eles são implementados como extensão da educação formal. Daí haver enorme importância de colaboração entre os vários atores sociais (jornalistas, instituições da justiça, líderes comunitários, *influencer*, entre outros) e escolares de modo que o aluno não se perca em suas tarefas escolares, por um lado, por outro, não afete negativamente o ambiente escolar por conta de desapropriadas formas de uso dessas ferramentas midiáticas.

8.2.5 Políticas públicas

A mídia é uma dimensão central da vida humana. Investir sobre educação midiática é mais do que simplesmente adquirir meios de compreender e criar conteúdo para mídia. É um processo fortemente ligado à questões de desenvolvimento pessoal, criatividade, pensamento crítico, e fazer parte da sociedade como um cidadão ativo. É uma forma de desenvolver o espírito de tolerância; cultura de paz; liberdade de expressão; igualdade; diversidade e diálogo.

Há, em Moçambique, espaço e oportunidade para promover e melhorar a participação ativa dos cidadãos. Existem, contudo, limitações relacionadas à exclusão digital campo-cidade, fracas iniciativas de incentivo à participação e reduzido investimento na infraestrutura comunicacional.

Mudar este quadro passa por introduzir mudanças radicais na forma como estes assuntos são abordados até então. Este desafio exige, a priori, por parte das entidades competentes, políticas públicas e estratégias setoriais eficazes para criar ambientes propícios para a participação, eliminação do déficit de aprendizagem, criação de quadros legais e institucionais apropriados, desenvolvimento de capacidade para a alfabetização midiática e informacional e a integração de recursos off-line e on-line.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBARELLO, F., MIHAL, I. *Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa*. Comunicación y Sociedad, 2018. Disponível [em linha]: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n33/0188-252X-comso-33-223.pdf>>.
- ALBINO, César; LIMA, Sonia Regina Albano de. *A Aplicabilidade da Pesquisa-ação na Educação Musical*. Revistas UFG. Vol. 9 – n.º 2, 2009.
- ALCANTARA, Daniel Soares de. *Riscos da eletricidade*. 2011. Disponível em: <<http://www.coisarada.net/>>. Acesso em 22 out. 2020.
- ALZAMORA, Geane, MENDES, Conrado Moreira; RIBEIRO, Daniel Melo. (Org). *Sociedade da desinformação e infodemia*. Belo Horizonte: PPGCOM-UFMG, 2021. Disponível [em linha]: <<https://seloppgcom.fafich.ufmg.br/novo/publicacao/sociedade-da-desinformacao-e-infodemia/>>.
- ALZAMORA, Geane; TÁRCIA, Lorena. “Diálogos entre transativismo, comunicação de interesse público e educomunicação”. In: BRAIGHI, António; LESSA, Cláudio; CÂMARA, Túlio (orgs.). *Interfaces do midiativismo: do conceito à prática*. Belo Horizonte: Editora CEFET, 2018.
- ALZAMORA, Geane; TÁRCIA, Lorena. Convergence and transmedia: Semantic galaxies and emerging narratives. *journalism. Brazilian Journalism Research*, 8(1), 22-34. 2012.
- ANTÓNIO, D. A língua portuguesa em Moçambique e as práticas de subjetivação: acontecimento, materialidade e memória. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA – NOVAS EPISTEMOLOGIAS E NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS, 5. 2016, Jataí, GO. *Caderno de resumos [...]*. Jataí: UFG, 2016.
- ANTUNES, Alan Rodrigo, *Mobilização, sentido(s) e aprendizagem em aulas de educação física no ensino médio : uma investigação sob as perspectivas da semiótica e da teoria da auto-organização*. Tese (doutorado), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2016.
- ARAKAKI, Nancy Aparecida. *O Ensino de Língua Portuguesa em Moçambique no Período Colonial, de 1940 a 1960: uma visão historiográfica*. (Dissertação de Mestrado) Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SP. 2006.
- ARNEDILLO-SÁNCHEZ, I, VAVOULA, G, SHARPLES, M. *Beyond Mobile Learning Workshop*. Londres. Trinity College Dublin Press. 2007.
- BENAVENTE, Ana; ROSA, Alexandre; COSTA, António, *A Literacia em Portugal: resultado de um pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbernkian/Conselho Nacional de Educação, 1996.
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. *Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas*. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 out. 2020.
- BIBLIOTECA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE. *Organização do ensino indígena na colónia de Moçambique*. Governo Geral de Lourenço Marques. pp. 5-6. (s/d).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BUCKINGHAM, D. *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Comunicación. 2004.

BUENDÍA, Miguel. Os Desafios da Leitura. In: BRITO, Luís de, CASTEL-BRANCO, Carlos Nuno, CHICHAVA, Sérgio, FRANCISCO, António, (orgs.) *Desafios para Moçambique* 2010. IESE, 2010.

BURCHFIELD, S., HUA, H., NOYES, D.; VAN DE WAAL, W. Improving early grade Reading outcomes: Aprender a ler in mozambique. In A. Gove, A. Mora; P. McCardle (Eds.), *Progress toward a literate world: Early reading interventions in low-income countries, New Directions for Child and Adolescent Development*. 155, 117–130. 2017.

CÁ, Lourenço Ocuni. Perspectiva historica da organização do sistema educacional da Guine-Bissau. 2005. 265p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. [em linha] Disponível em: <<https://bit.ly/31nMbSm>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

CABRAL, M. L. A escola promove o desenvolvimento de competências de literacia? In M. L. Cabral (Org.), *Para o ensino da leitura e da escrita do básico ao superior* (13-35). Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/CELL. 2004.

CAROLEI, Paula. *Narrativa como técnica de ensino online*, 088-TC-C5. 2005. [em linha] Disponível em: <<https://bit.ly/3o5axKx>>. Acessado em 05 janeiro 2020.

CARVALHO, Guilherme; GOMES, Evanise Rodrigues; VIEIRA, Toni André Scharlau. Internacionalização da Educomunicação: desafios metodológicos na relação Curitiba-Maputo. In: ROSA, Rosane, SOARES, Ismar de Oliveira; MACHADO, Sátira Pereira. *Educomunicação e Diversidade: tecendo saberes*. São Paulo: ABPEducom Edições, 2016.

CARVALHO, Guilherme; SCHARLAU, T. A.; GOMES, E. R. De Curitiba para Moçambique. In: “Comunicação & educação” Ano XXI. n.º 2. jul/dez 2016.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra. v. 1, 2000.

CASTELLS, Manuel. *Communication power*. New York: Oxford University Press, 2009.

CASTIANO, J. P.; MKABELA, Q. *Towards an argumentative dialogue between local knowledge and official school curriculum: a case of local curriculum in Mozambique*. *Indilinga African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 13(1), 28-40. 2014.

CECÍLIO, Camila. Instituto Palavra Aberta. Educação Midiática e BNCC: saiba como aplicar com a sua turma. Nova Escola. 08 outubro 2019. Disponível [em linha]: <<https://novaescola.org.br/conteudo/18420/como-trabalhar-educacao-midiatica-em-sala-de-aula>>. Acessado em 22/03/2022.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CITELLI, Adilson, SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. In: *Comunicação & Educação*. Ano XXIV. N.º 2, jul/dez 2019.

COELHO, Fernanda. Mario Kaplún: A comunicação educativa por uma sociedade mais democrática. In Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2QNzQBf>>. Acessado em 02 abril 2021.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital*. 2007.

CONCEIÇÃO, Lucas Rodrigues, *Educação Bilingue em Moçambique: reflexos sobre a relação entre língua oficial e nacional no ensino básico*, in INVENTÁRIO - Revista dos Estudos Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, n. 22, Salvador, dez. 2018.

COSTA NETO, P. L. O. *Estatística*. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.

COSTA, Elisângela Rodrigues. Educomunicação e Mídiaeducação: um estudo comparativo entre as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. In: NAGAMINI, E., org. *Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 91-107. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acessado em 11 maio 2022.

COSTA, Elisângela Rodrigues. Políticas Públicas e Educação Midiática no Brasil: os exemplos de São Paulo e Rio de Janeiro. In: SOARES, Ismar de Oliveira, VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. (Org). *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom. 2017.

COSTA, Larissa Magalhães, *Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos: Paulo Freire em Guiné Bissau*, Dissertação (Mestrado em História Comparada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2009.

DATARETORTAL, Digital 2020 – Mozambique. [em linha]. Disponível em <<https://cutt.ly/PhyGUdb>>. Acessado em 11 nov. 2020.

DIAS, Fabiana. *STORYTELLING - usando o poder da narrativa para mobilizar e engajar*, In: *Revista Filantropia*, #59. p. 20, 2013.

DIJK, Teun A. van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2012.

DOLL JR., W. E. *Currículo: uma perspectiva pós moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EDUCOMMUNICAFRIK, EducommunicAfrik como uma OSC experiente em jovens do continente? [S.I], 14 out. 2015. Disponível [em linha]: <<https://bit.ly/3jfW3UG>>. Acessado em: 21 out. 2020.

ELETRICIDADE DE MOÇAMBIQUE (EDM), Relatório de Actividades do Conselho de Administração 2018. 2019. Em linha: <<https://www.edm.co.mz/pt/document/reports/relatorio-de-actividades-2018>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE ASOCIACIONES DE BIBLIOTECARIOS Y BIBLIOTECAS (IFLA). *Recomendaciones de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) sobre Alfabetización Informacional y Mediática*. 2011. Disponível em: <<https://abre.ai/cGp8>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

FES & MISA. (2018). *Barómetro Africano da Media – Moçambique 2018*. Windhoek: Friedrich-Ebert-Stiftung (FES). Versão Portuguesa.

FINGER, Cristiane. Crossmedia e Transmedia: desafios do telejornalismo na era da convergência digital. In: “Em Questão”, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 121-132, jul./dez. 2012.

FIRMINO, G. Língua e Educação em Moçambique. In: STROUD, C.; TUZINE, A. (Org.). *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*. Cadernos de Pesquisa. n. 26. Maputo: INDE, 1998, p. 247-278.

FIRMINO, Gregório. *A questão linguística na África pós-colonial: o caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Texto, 2005.

FONSECA, *Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica*. In: Revista Psicopedagogia. ARTIGO ESPECIAL. p. 366. 2016

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 50.^a ed. 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 23.^a ed., 1989. Disponível [em linha]: <<https://bit.ly/3jwC6cx>>, acessado em 31/08/20.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3.^a ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GALVÃO, Cecília, “Narrativas em Educação” in *Ciência & Educação*, São Paulo, SciELO, v. 11, n. 2, 2005, [em linha] Disponível: <<https://bit.ly/2EHVt3H>>. Acessado em 14/02/2020.

GAMBARATO, Renira Rampazzo, *Transmedia project design: Theoretical and analytical considerations*, Editora Sciendo, 2013.

GAMBARATO, Renira, ALZAMORA, Geane, TÁRCIA, Lorena. *Theory, Development, and Strategy in Transmedia Storytelling*, New York: Routledge. 1.^a ed., 2020.

GERALDI, J. W. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, G. M. P. (Org.) *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: FALE/UFMG; Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 4.^a ed. 2006a.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos, *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 5.^a ed. 1999.

- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa*, São Paulo, Editora Atlas, S.A., 4.^a Ed., 2002.
- GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 5.^a ed. 2010.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, Rio de Janeiro: Editora Atlas, 6.^a ed. 2008.
- GOMES, Evanise Rodrigues. *Aproximações da Educomunicação com os autores Jesus Martin-Barbero, Néstor Garcia Canclini e Edgar Morin: Identidades, Educação e Novas Sensibilidades*. In: IX Conferência Brasileira de Mídia Cidadã. 2013.
- GOMES, I.; SANTOS, N. Literacia emergente: É de pequenino que se torce o pepino!. In: *Revista da faculdade de ciências humanas e sociais da UFP*. 2010.
- GOMES, Marcelo. Educomunicação na África e Europa. /Departamento de Comunicação e Artes/CCA-USP, São Paulo. 2010. Disponível em: <<http://www.cca.eca.usp.br/node/455>>. Acesso em: 17 out. 2020.
- GÓMEZ, Guillermo Orozco. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas. 2014.
- GONÇALVES, Elizabeth Moraes, *Da narratividade “a narrativa transmídia: a evolução do processo comunicacional*, in CAMPALANS, Carolina, RENÓ, Denis, GOSCIOLA, Vicente (orgs). *Narrativas Transmedia: entre teorias y prácticas*, Bogotá: Editorial Universidade del Rosário, 2012.
- GONÇALVES, Elizabeth Moraes. Da narratividade à narrativa transmídia: a evolução do processo comunicacional. In: CAMPALANS, Carolina, RENÓ, Denis, GOSCIOLA, Vicente. *Narrativas transmedia: entre teorías y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL). 2014.
- GONÇALVES, Perpetua. *(Dados para a) História da Língua Portuguesa em Moçambique*. Maputo, 2000.
- GONÇALVES, Perpetua; DINIZ, M. J. *Português no ensino primário: estratégias e exercícios*. Maputo: INDE, 2004.
- GOSCIOLA, Vicente. A narrativa transmídia: conceituação e origens, in: CAMPALANS, Carolina, RENÓ, Denis, GOSCIOLA, Vicente (orgs). *Narrativas Transmedia: entre teorias y prácticas*, Bogotá: Editorial Universidade del Rosário, 2012.
- GOSCIOLA, Vicente. Narrativa transmídia: a presença de sistemas de narrativas integradas e complementares na comunicação e na educação. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 117-126, 2011. [Em linha]: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/692>>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Maputo: Imprensa Universitária. 2007.
- INE – Instituto Nacional de Estatística. *IV Recenseamento geral da população e habitação 2017 – resultados definitivos*. Maputo, Moçambique: INE, 2019.

Instituto Palavra Aberta. Aprenda e Aplique – Habilidades. EducaMídia. 2019. Disponível em: <<https://educamidia.org.br/curriculo-e-objetivos>>. Acessado em 22/03/2022.

Instituto Palavra Aberta. O que é educação midiática? 2022. Disponível [em linha]: <<https://educamidia.org.br/educacao-midiatica>>. Acessado em 29/05/2022.

INTANQUE, Sabino Tobana; SUBUHANA, Carlos. Educação Pós-Independência em Moçambique, In: Revista África e Africanidades – Ano XI – n. 26, abr. 2018. [em linha]. Disponível no sítio: <<https://africaeaficanidades.net/>>. Acessado em 12 nov. 2020.

ISHIDA, Gabriela. Reconsiderações conceituais sobre Transmedia Storytelling – Parte II. Midializado. 11 set 2011. <<https://www.midializado.com.br/2011/09/reconsideracoes-conceituais-sobre-transmedia-storytelling-parte-ii/>>. Acessado em: 27 fev. 2022.

JENKINS, Henry, CLINTON, Katie, PURUSHOTMA, Ravi et al. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. 2006. An occasional paper on digital media and learning, John D. and Catherine T. McArthur Foundation. [online]: <<https://bit.ly/2Juojnjb>> Acessado em 09 de jun. de 2019.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*, São Paulo: Editora Aleph, 2.^a ed, 2009.

JENKINS, Henry. Transmedia 202: Further Reflections. Confessions of an Aca-Fan. 31 jul 2011. Disponível: <http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html>. Acessado em: 25 out. 2021.

JENKINS, Henry. *Transmedia Education: the 7 Principles Revisited*. En: Confessions of na AcaFan, 21/junio. 2010. [em linha] <<https://bit.ly/2BVdFlo>>. Acessado em 21 de jul. de 2019.

JENKINS, Henry. *Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling*. Technology Review, 15. Janeiro. 2003, Disponível em URL: <<https://bit.ly/31Xnrhl>>. Acessado em 21 de maio de 2019.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. *Cultura das Conexões*. São Paulo, Editora Aleph, 2014.

JOANGUETE, Celestino. *Imprensa moçambicana: Do papel ao digital - Teorias, histórias e digitação*. Maputo: CEC Editores. 2106.

JONASSEN, D. H.; HERNANDEZ-SERRANO, J. *Case-based reasoning and instructional design using stories to support problem solving*. *Educational Technology Research and Development*, v.50, n.2, p.65-77, 2002. Disponível em: <<http://doi.org/10.1007/BF02504994>>. Acessado em 22 jul. 2020.

JÚLIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, 2001.

JUNIOR, Renato Tavares, *Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no desenvolvimento educom.rádio*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Artes. 2007.

KENSKI, Vani Moreira, *Educação e comunicação: interconexões e convergências*, in *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008. [em linha]. Disponível em <<https://bit.ly/2Ghf779>>. Acessado em jun. 2020.

KIBARE, UCIP. Projeto Agência de Notícias Juvenis. [S.I], 24 set. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3dIOV1O>>. Acessado em: 20 out. 2020.

LAMB, Annette. *Reading redefined for a transmediauniverse. Learning & Leadingwith Technology*, Eugene (EUA), v. 39, n. 3, p. 12-17, 2011.

LAUREL, Brenda, *Creating Core Content in a Post-Convergence Word*. AIGA “Collision”, 14/04/2000. New York. [em linha]. Disponível em: <<https://bit.ly/2JvAPmI>>. Acessado em 09 maio 2020.

LEMOS, A. Enseignement bilingue au Mozambique: entre contraintes et avantages. In: Maurer, Bruno. *Les approches bi-plurilingues d’enseignement-apprentissage: autour du programme École et Langues Nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*. Éditions des Archives Contemporaines (EAC): Paris, France, 2015.

LIMA, Daniella de Jesus, MERCADO, Luis Paulo Leopoldo, VERSUTI, Andrea Cristina, A transmídia e sua potência na prática de leitura e produção textual, In RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, *Dossier "Educación mediada por tecnología: Aprendizaje, innovación y prospectiva"*. v.12, n. esp. 2, ago. 2017.

LIMA, Daniella de Jesus; VERSUTI, Andrea Cristina; BENIA, Renata Tavares. *Gêneros Textuais e Transmídiação: aproximações, potências e desafios para a educação*. 2018.

LIMA, Grácia Lopes, *Educação Pelos Meios de Comunicação ou Produção Coletiva de Comunicação na Perspectiva da Educomunicação*, Instituto GENS de Educação e Cultura. São Paulo, 1.^a ed., 2009.

LITERACIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/literacia/>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

LIVINGSTONE, Sónia. *Active Participation or just more information? Young people’s take up of opportunities to act and interact on the internet*. Londre: London School of Economics and Political Science, 2004.

LONG, Geoffrey A. *Transmedia Storytelling: Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company*. Dissertação (Mestrado) em Ciências em Estudos de Mídia Comparativa, Programa de Estudos de Mídia Comparativa - Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Gambier. 2007

LONG, Geoffrey A. *Transmedia Storytelling: Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company*. Dissertation of Master of Science in Comparative Media Studies. Massachusetts Institute of Technology, 2007.

MACHADO, Eliany Salvatierra. *Sobre a Educomunicação*. In: Intercom, 2008, [em linha]. Disponível em <<https://bit.ly/3lzkdZz>>. Acessado em 21 set. 2019.

MAGNONI, António Francisco, MIRANDA, Giovani Vieira. In: *Interin* - Universidade Tuiuti do Paraná. “Convergência midiática, cultura participativa e o campo da Comunicação: possíveis

relações a partir da interação com as novas tecnologias”. Vol. 23, núm. 2, pp. 73-89, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5044/504459790006/html/>>. Acesso em 11 dez. 2020.

MALOA, Tomé Miranda. *História Da Economia Socialista Moçambicana*. Dissertação (Mestrado em História Econômica), Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Econômica. 2016.

MÁRIO, M. *A experiência moçambicana de alfabetização e educação de adultos*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional “Adult Basic and Literacy Education in the SADC Region”, Universidade de Natal, Pietermaritzburg, RSA, dez. 2002.

MASSAROLA, João, Sinergias entre o ativismo transmídia e as mídias locativas e móveis, 25 de Out de 2011. Página inicial. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Massarolo/sinergias-entre-o-ativismo-transmdia-e-as-mdias-locativas-e-mveis#>>. Acesso em: 05 de jun. de 2019.

MASSAROLO, J. C.; MESQUITA, D. Narrativa transmídia e a educação: panorama e perspectivas. *Revista Ensino Superior Unicamp*, p. 34-42, 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/narrativa-transmidia-e-a-educacao-panorama-e-perspectivas>>. Acesso em: 22 maio 2022.

MEDEIROS, Magno, SANTOS, Lorryne Caroline dos. A construção da narrativa transmídia: apropriação de contos de fadas na série televisiva *once upon a time*. In: “Panorama”. Goiânia, v. 7, n. 2, p. 36-41, ago/dez. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.), DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 28ª ed., 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINDOSO, André V. *A Construção Simbólica da Nação no Moçambique Pós-Colonial (1975-1990)*. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Ceará Fortaleza, 2012.

MINDOSO, André V. *Os assimilados de Moçambique: da situação colonial à experiência socialista*. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

MINED. *PEE - Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Maputo, 2012.

MINED. *Português, Programa da 11.ª Classe, Maputo*: INDE/MINED, 2010.

MINEDH. *Análise do Sector de Educação (ESA) Relatório Final*. Maputo: MINEDH. 2019.

MINEDH. *Estatística da Educação: levantamento escolar 2019*, Maputo, DPC. 2019a.

MINEDH. *PEE - Plano Estratégico da Educação 2020-2029*. Maputo, 2020.

MINEDH. *Política das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação em Moçambique*. Maputo: MINEDH, 2019b.

MOÇAMBIQUE, República de, Decreto n.º 50/2021, de 16 de julho, 2021a.

MOÇAMBIQUE, República de, Decreto n.º 56/2021, de 13 de agosto, 2021b.

MOÇAMBIQUE, República de, Decreto n.º 62/2021, de 27 de agosto, 2021c.

MOÇAMBIQUE, República de. *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009–2015*. Aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros em 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2MTKWDE>>. Acessado em 12 agos. 2020.

MOÇAMBIQUE, República de. *Programa de Gestão de Risco de Desastres e Resiliência em Moçambique - Avaliação do Sistema de Gestão Sócio-Ambiental (Asgsa)*: Maputo: Banco Mundial, 2019.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique. Maputo, Moçambique, 16 nov. 2004. Disponível [em linha]:

<<https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/content/download/194/1138/version/2/file/constituicao.pdf>>. Acesso em 21 out. 2021.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique. Maputo, Moçambique, 02 nov. 1990. Disponível [em linha]:

<<http://www.cconstitucional.org.mz/content/download/1128/6534/version/1/file/Constituicao+da+Republica+de+Mocambique+1990.pdf>>. Acesso em 5 setembro 2021.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique. Maputo, Moçambique, 12 e jun. 2018. Disponível [em linha]:

<<http://www.cconstitucional.org.mz/content/download/1131/6546/version/1/file/Constituicao+da+Republica+Mocambicana+-BR+2018.pdf>>. Acesso em 5 setembro 2021.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique. Maputo, Moçambique, Revista de informação legislativa, v. 29, n. 116, p. 369-412, out./dez. 1992. Disponível [em linha]: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/176043>>. Acesso em 5 setembro 2021.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República Popular de Moçambique. Maputo, Moçambique, 25 de Jun. 1975. Disponível [em linha]: <<https://gazettes.africa/archive/mz/1975/mz-government-gazette-series-i-dated-1975-06-25-no-1.pdf>>. Acesso em 5 setembro 2021.

MONTANARO, Paulo Roberto, *Educação Transmídia: contribuições acerca da cultura da convergência em processos educacionais*, (Tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação w Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2016.

MORA, Gabriela Goulart; SILVA, Natália Oliveira Teles da. As novas gerações e a literacia midiática: possibilidades de educar para a cidadania. In: *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 5, n. 6, p. 7053-7071, jun. 2019.

MOREIRA, Benedito Dielcio; MATTOS, Aclyse (Org.). *Educomunicação e Transmídia: um Encontro na Escola dos Media, Ciência e Saberes Populares*. Cuiabá: EdUFMT, Editora Sustentável, 2019.

MOTTA, Luiz Gonzaga. *Narratologia: análise da narrativa jornalística*. Brasília: Casa das Musas, 2005.

MURRAY, J. H. Hamlet no holodeck. *O futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itau Cultural/Unesp, 2003.

- MUTSUQUE, Jane Alexandre, “Educação transmídia em contexto de pandemia”, In ALZAMORA, Geane, MENDES, Conrado Moreira; RIBEIRO, Daniel Melo. (Org). *Sociedade da desinformação e infodemia*. Belo Horizonte: PPGCOM-UFMG, 2021. Disponível [em linha]: <<https://seloppgcom.fafich.ufmg.br/novo/publicacao/sociedade-da-desinformacao-e-infodemia/>>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- NAPOLEONCAT. Stats. Facebook users in Mozambique. 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/WhoIT01>>. Acessado em 20 nov. 20.
- NEWITT, M. (1998). O impacto dos portugueses no comércio, política e estruturas de parentesco da África Oriental no século XVI. *Oceanos*, 34:63-72.
- NGOENHA, Severino Elias. Os tempos de filosofia. Filosofia e democracia moçambicana. Maputo: Imprensa Universitária da UEM, 2004
- NGUNGA, Armindo. “Os desafios da investigação linguística em África: o caso de Moçambique”. In: *A Pesquisa na Universidade Africana no Contexto da Globalização: Perspetivas Epistemológicas Emergentes, Novos Horizontes Temáticos, Desafios*. São Paulo: CEA-USP. 2012.
- NGUNGA, Armindo. *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo: Imprensa Universitária. 2.^a ed., 2014.
- NGUNGA, Armindo. Monolingual education in a multilingual setting: the case of Mozambique. *Journal of Multicultural Discourses*, v. 6, n. 2, 177-196, 2011.
- NIEMI, H., HARJU, V., VIVITSUO, M., VIITANEN, K., MULTISILTA, J., KUOKKANEN, A. Digital storytelling for 21st-century skills in virtual learning environments. *Creative Education*, v. 5, p. 657-671, 2014. Disponível online em: <<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.59078>>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- OECD. *PISA 2006 Technical Report*. OECD, 2009. Acesso em: 12 dez. 2019. Disponível [online] em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/42025182.pdf>>
- OLSEN, Wendy, *Coleta de Dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social*, SP, Penso. 2015.
- PATEL, S. A. *Olhares sobre a educação bilíngue e seus professores em uma região de Moçambique*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.
- PAULA, Ronaldo Rodrigues de; DUARTE, Fábio Bonfim. Diversidade linguística em Moçambique In: LEITE, Ilka Boaventura; SEVERO, Cristine Gorski, (Org.). *Kadila: culturas e ambientes, Diálogos Brasil-Angola*. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda. 1.^a ed., 2016.
- PELLEGRINI, M. C. K., SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios. *Lectura y Vida*, 23(2), 26-33. 2002. Disponível [online] em: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n2/23_02_Kussama.pdf>. Acessado em 23 agos. 2020.
- PINNA, Aline. Entendendo o que é Literacia Midiática. In: Blogue da Disciplina Literacia das Mídias e das Artes, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da

Universidade Federal de Juiz de Fora. 2018. Disponível em: <<https://literaciesufjf.wordpress.com/2018/10/15/entendendo-o-que-e-literacia-midiatica/>>.

Acessado em: 21 mar. 2022.

PONSO, L. C. O estatuto do português e das línguas bantu moçambicanas antes, durante e depois da luta pela Independência da Nação em 1975. *Linguagem: estudos e pesquisas, catalão*, GO, v. 20, n. 2, p. 57-86, jul./dez. 2016.n,

PRANDINI, Paola Diniz; RUBIK, Honislaine Aparecida. Conexão África do Sul e Brasil: afetos, diálogos e identidades em pauta em práticas educacionais transformadoras. In “Crítica Educativa”. Sorocaba. SP, v. 5, n. 1, p. 146-168, jan./jun. 2019.

PRATTEN, Robert. *Getting Started with Transmedia Storytelling. A practical guide for beginners*. 2.^a ed. 2011.

RANGEL, Mary, MACHADO, Jane do Carmo. In: *Anais do SIELP*. O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrito. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

RECUERO, Raquel. Rede social. In: SPYER, Juliano. (org). *Para entender a internet - noções, práticas e desafios da comunicação em rede*. (s/l): NãoZero. 2009.

REHDER, Maria Célia, *An Educommunication-based approach for the rights of the child: Responding to the challenge of implementing article 12 of the CRC in Guinea-Bissau*, Tese (Doutoramento) introduced in School of Economics and Political Science of Università Degli Studi di Padova. 2013.

RESENDE, Vitor Lopes. In: COMUNICON 2016. PPGCOM ESPM 2016. “Literacia midiática: Breve panorama sobre os estudos no Brasil”. São Paulo. 13 a 15 de outubro de 2016.

RIBEIRO, Ruth Marina Lemos, MARTINS, Isabel, O potencial das narrativas como recurso para o ensino de ciências: uma análise em livros didáticos de física, In: *Ciência & Educação (Bauru)*, [online]. 2007, vol.13, n.3, pp.293-309.

SARTORI, Ademilde Silveira, SOARES, Maria Salete Prado, Concepção Dialógica e as NTIC: a educação e os ecossistemas comunicativos. In: “V Colóquio Internacional Paulo Freire”. Recife, 19-22 de set. 2005.

SAUER, Theresa. Interview with Stuart Saunders Smith and Sylvia Smith, [on line]. *Notations 21 Continuing Global Research/Innovative Music Notation*. EUA: Theresa Sauer. 2009. Disponível em: <<http://notations21.wordpress.com/interview-with-stuart-saunders-smith-and-sylvia-smith/>>. Acesso em: 28 set. 2019.

SCOLARI, C. A, RODRIGUEZ, MASANET, N Lugo M. J. “Transmedia Education. From the contents generated by the users to the contents generated by the students”. In: *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 116 to 132. 2019. Disponível em: <<http://www.revistalatinacs.org/074paper/1324/07en.html>>. Acessado em 31 mar. 2022.

SCOLARI, Carlos Alberto. “Narrativas Transmídia: consumidores implícitos, mundos narrativos e branding na produção de mídia contemporânea”. In: Dossiê comunicação, tecnologia e sociedade. PARÁGRAFO. V. 1, N. 3. ISSN: 2317-4919 jan./jun. 2015.

SCOLARI, Carlos Alberto. Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan” In: *Austral Comunicación*, Barcelona: Deusto, 2013.

SCOLARI, Carlos Alberto. A comunicação móvel está no centro dos processos de convergência cultural contemporâneos. (Entrevista – Diálogos Midiológicos 34) São Paulo, Intercom – RBCC. v. 39, n. 2, p. 177-184, maio/ago. 2016.

SELLTIZ, C., JAHODA, M.; DEUTSCH, M. (1974). *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: EDUSP.

SEVERINO, António Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERO, Cristine G.; MAKONI, Sinfree. *Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica*. Vol. 5, Florianópolis: Insular. (Coleção Linguística). 2014.

SILVA, Edna Lúcia da, MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3.ª ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Sara. Relações entre o pensar e a educação na obra de Paulo Freire. In: Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL. Edição Nº. 3, Vol. 1, jan./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/>>. Acessado em 01 agos. 2020.

SINGER, Helena, *Pesquisa-ação Comunitária*, São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, v. 1, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira, *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2001.

SOARES, Ismar de Oliveira, VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. (Org). *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira, VIANA, Claudemir, XAVIER, Jurema Brasil. *Educomunicação e Alfabetização Midiática: conceitos, práticas e interlocuções*. São Paulo, ABPEducom. 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. “Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina”. In: LIMA, J. C.; MELLO, J. M. (Orgs.). *Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil (2012/2013)*. Brasília: Ipea, 2013, pg. 169-202. ISBN 978-85-7811-173-1. [em linha]: <<https://bit.ly/3gOjkN3>>. Acessado em 22 maio 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. A Educomunicação a serviço dos Planos Estaduais de Educação para os Direitos Humanos. In: MOREIRA, Benedito Dielcio; MATTOS, Acllyse (Org.). *Educomunicação e Transmídia: um Encontro na Escola dos Media, Ciência e Saberes Populares*. Cuiabá-MT: EdUFMT, Editora Sustentável, 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. In: *Comunicação & Educação*. Ano XXIII. Número 1. VII Congresso de Educação Básica. 2018.

- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2002.
- SOBREIRO, M. A. *Célestin Freinet e Janusz Korczak, precursores do jornal escolar*. 2006. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/145.pdf>>.
- SQUIRE, Corinne, O que é narrativa? In: “Dossiê: Narrativas”. Civitas Porto Alegre v. 14 n. 2 p. 272-284. maio-ago. 2014.
- TAPSCOTT, D. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.
- TÁRCIA, Lorena, *Transmídia, Multimodalidades E Educomunicação: O protagonismo infanto-juvenil no processo de convergência de mídias*, In: Revista Científica de Comunicação Social do Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH) *e-Com*, Belo Horizonte, v. 10, nº 2, p.62, 2º semestre de 2017.
- TAYLOR, Leah, PARSONS, Jim. Improving student engagement. *Current Issues in Education*, v. 14, n. 1, 2011. Acesso em: 19 maio 22. Disponível em: <<http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/viewFile/745/162>>.
- TEIXEIRA, Enise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica - importância e desafios em estudos organizacionais. In: “Desenvolvimento em Questão” Editora Unijuí. N.º 2. jul./dez. 2003. p. 177-201.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo-SP: Cortez. 18.ª ed. 2011
- TIMBANE, Alexandre António. “Desafios do Ensino do Português em Contexto Multilíngue em Moçambique”. (Comunicação) 2º Congresso Nacional de Formação de professores/12º Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia, 7-9 abr. 2014.
- TIMBANE, Alexandre António. *Os Empréstimos do Português e do Inglês na Língua Xichangana em Moçambique*. In: LINGUAGEM – Estudos e Pesquisa, Catalão-GO, vol. 16, n. 2, p. 29-55, jul./dez. 2012.
- TIMBANE, Alexandre António. Que português se fala em Moçambique? Uma análise sociolinguística da variedade em uso. In: “Revista de Letras e Linguagens Midiáticas”. jan 2014.
- TOLEDO, Renata; JACOBI, Pedro. *Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas*. In: Educ. Soc., Campinas, v. 34, n.º 122, p. 155-173, jan.-mar. 2013. [em linha]. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- TORRES, Patrícia Lupion, IRALA, Esrom Adriano F., *Aprendizagem Colaborativa: teoria e prática*. Coleção Agrinho, 2015.
- TRANSMEDIA EDUCATION, Moçambique. 2019. [Em linha]. Acessado em 28 dez. 2020, no sítio: <<https://www.educacaotransmidia.com/mocambique>>.

TRANSMEDIA LITERACY. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education, 2019. Disponível [em linha]: <<https://transmedialiteracy.org/>>. Acessado em 11 out. 2020.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: “Educação e Pesquisa”. São Paulo, v. 31, n.º 3, pp. 443-466, set./dez. 2005.

UNDP. Mozambique - *Briefing note for countries on the 2018 Statistical Update, Human Development Indices and Indicators: 2018 Statistical Update*. 2018.

UNESCO - Moçambique, *Relatório Anual 2017*, Maputo. 2018. Disponível [em linha]: <<https://bit.ly/34Safj0>>. Acessado em 20 abril 2019.

UNESCO, *Revisão de Políticas Educacionais Moçambique*. UNESCO – Educação 2030. 2019. [em linha] Disponível em: <<https://bit.ly/37AB1Oh>>. Acessado em 22 maio 2020.

UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa Senegal: UNESCO, 2001.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos*. Paris: Library of Congress Cataloging in Publication Data. 2015.

VALKOFF, M. *Studies in Portuguese and Creole*. Johannesburg: Witwatersrand University Press. 1966.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Metodologia Dialética em Sala de Aula*. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; MUNARO, Ana Cristina. A narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes. In: *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 48, p. 317-337, jan./mar. 2019.

VIGOTSKI, L. S. O significado Histórico da Crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In: *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. 1996. p. 203-477.

VIRAÇÃO. Associação africana destaca-se por iniciativas de Educom. [S.I] [2020?]. Disponível [em linha]: <<https://bit.ly/2HmxEzu>>. Acesso em: 19 dez. 2020.

World Bank. O Banco Mundial em Moçambique - Moçambique: aspectos gerais. Disponível [em linha]: <<https://www.worldbank.org/pt/country/mozambique/overview>>. 1 jan. 2020.

ZANCHETTA Jr., Juvenal. *Educação para a mídia: Propostas europeias e realidade brasileira*. In Educ. Soc. vol.30 no. 109 Campinas Set./Dez. 2009. Disponível [em linha]: <<https://bit.ly/3btFC4Q>>. Acesso em: 9 dez. 2020.

ZIMBICO, O. J.; COSTA, J. I. N. O projeto do Ensino Primário para Todos em Moçambique: 1975 a 1990. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 3, p. 912-928, set./dez. 2018.

APÊNDICES

Apêndice 1

Inquérito Diagnóstico - Consumo Mediático

Caro(a) aluno(a),

O presente inquérito destina-se a colher informações para um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito da pesquisa doutoral em Comunicação Social pela UFMG-Brasil, sobre a temática *educação transmídia*, desenvolvida por Jane Mutsuque. Todos os dados recolhidos serão confidenciais, portanto, você não será identificado/a. É de toda a conveniência que responda com o máximo de rigor e honestidade, pois só assim é possível à pesquisa chegar a conclusões válidas.

Responda as questões clara e objectivamente e ou preencha com "x" nas alíneas que considerar conveniente

I. Dados indetentários

Código de identificação:
 Nome (opcional): _____ Classe: ____ Turma: ____ Idade: ____ Sexo (M/F): ____
 Residência (bairro) _____ Atividade profissional dos pai/mãe: _____
 Língua que fala/escreve _____

II. Acesso aos meios e conteúdos midiáticos

1. Você possuía dispositivo(s) digital(is) capaz(es) de realizar atividades midiáticas, dentre eles, gravar vídeos, áudios, acessar à internet para pesquisa, publicar conteúdos em plataformas digitais, etc.

- a) Sim.
 b) Não.

2. O que você costuma fazer quando não está a estudar ou a trabalhar? Aponta pelo menos três (3) coisas:

- a) Assistir TV
 b) Ouvir ou tocar música
 c) Navegar pela internet
 d) Descansar
 e) Namorar
 f) Passear
 g) Ler livros, revistas ou quadrinhos
 h) Praticar desporto
 i) Ir a festas
 j) Dançar
 k) Jogar/brincar
 l) Cinema ou teatro
 m) Desenhar/pintar/artesanato
 n) Outro _____

3. Quais dos meios de comunicação você tem acesso à informação? Indique no máximo três (3):

- a) TV
 b) Rádio
 c) Livro
 d) Internet
 e) Jornal
 f) Cartaz/panfleto
 g) Outro _____

4. Quais são as actividades mais comuns quando você acessa a um meio mediático?

- a) Procurar informação
 b) Produzir conteúdos
 c) Conversar com amigos, colegas e familiares
 d) Realizar actividades escolares/profissionais
 e) Buscar conteúdos informativos ou de aprendizagem

- f) Divertir-se
g) Outra. _____

5. Você costuma ter acesso à internet? Se sim, você utiliza:

- a) Sim
b) Não

6. Quanto tempo em média utiliza a internet por dia:

- a) De meia à uma hora
b) Até duas horas
c) Entre 3 a 5 horas
d) Mais de 6 horas

7. Você tem dificuldades de acessar aos serviços da internet? Caso sua resposta seja afirmativa, diga qual dos fatores alistados abaixo justifica sua situação:

- a) Dificuldade na aquisição de megabytes
b) Não possuo smartphone com acesso à internet
c) Não possuo computador ou outro dispositivo com acesso à internet
d) Meus pais não me permitem acessar a internet
e) Outro: _____

III. Apropriação/produção e compartilhamento de conteúdos midiáticos

8. Você usa redes sociais? Aponta no máximo três (3) redes sociais que você usa com frequência:

- a) Facebook
b) Whatsapp
c) Twitter
d) Youtube
e) Instagram
f) Skype
g) Tiktok
h) Outro _____

9. Você já fez ou ajudou/participou da produção de algum tipo de mídia:

- a) Blog/site
b) Vídeo
c) Rádio
d) Jornal/revista
e) Livro/caderno
f) Outro _____

10. A escola tem disponibilizado/partilhado material didático através de alguma plataforma digital?

- a) Sim
b) Não
c) As vezes

11. Quais são os mídias que você utiliza para compartilhar conteúdos?

- a) Jornal/revista
b) Status nas redes sociais
c) Painéis/Vitrines
d) Telas
e) Outro _____

12. Que tipo de conteúdo você tem partilhado?

- a) Vídeo
b) Som
c) Texto
d) Áudio
e) Imagem
f) Outro _____

IV. (Des)informação sobre covid-19

13. Quais os meios de comunicação social tem acesso à informação noticiosa sobre covid-19?

- a) Rádio
- b) Televisão
- c) Facebook
- d) Youtube
- e) Jornal (impresso)
- f) Outro.

14. Você consegue identificar uma “notícia falsa” (*fake news*)? Justifique a sua resposta.

15. Você tomou conhecimento sobre desinformação no âmbito da covid-19? Justifique a sua resposta.

16. Você já aprendeu, na escola, alguma matéria sobre prevenção contra desinformação/*fake news*?

- a) Sim
- b) Não

17. Tem alguma sugestão para combater as notícias falsas?

Muito obrigado pela colaboração.

Apêndice 2

Roteiro de Entrevista Estruturada - Diagnóstico

Caro(a) professor-mediador,

A presente entrevista destina-se a colher informações para um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito da pesquisa doutoral em Comunicação Social pela UFMG-Brasil, sobre a temática *educação transmídia*, desenvolvida por Jane Mutsuque. Todos os dados recolhidos serão confidenciais, portanto, você não será identificado/a. É de toda a conveniência que responda com o máximo de rigor e honestidade, pois só assim é possível à pesquisa chegar a conclusões válidas.

Responda as questões clara e objectivamente.

Dados identitários

Nome: _____ Classe que lecciona: _____ Idade: _____ Sexo (M/F): _____
 Residência (bairro) _____ Anos de Atividade docente: _____
 Código de identificação: _____

Práticas mediáticas em sala de aula

1. Em sua opinião, o que pode influenciar o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita? Porquê?

2. Participou em alguma formação específica sobre TIC orientado pra atividades educativas?

3. Utiliza recursos tecnológicos em contexto de sala de aula? Quais? Com que objetivos e ou frequência?

4. Tem recorrido à internet para actividades letivas de forma regular? Se sim, para que tipo de actividades e com que regularidade?

5. Considera que as redes sociais podem ser utilizadas em contexto educativo? Porquê?

6. Já utilizou redes sociais como extensão da sala de aula. Que tipo de actividades foram desenvolve nessa(s) rede(s) social(ais)?

7. Têm disponibilizado/partilhado material didático através de alguma plataforma digital? Porquê?

8. Aponte um aspeto positivo e outro negativo das redes sociais.

Apêndice 3

Roteiro de Entrevista Estruturada – Diagnóstico

Caro(a) gestor escolar,

A presente entrevista destina-se a colher informações para um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito da pesquisa doutoral em Comunicação Social pela UFMG-Brasil, sobre a temática *educação transmídia*, desenvolvida por Jane Mutsuque. Todos os dados recolhidos serão confidenciais, portanto, você não será identificado/a. É de toda a conveniência que responda com o máximo de rigor e honestidade, pois só assim é possível à pesquisa chegar a conclusões válidas.

Responda as questões clara e objectivamente.

Identificação

Nome: _____ Residência (bairro): _____ Código de identificação: _____
 Função que exerce: _____ Anos de Atividade de gestão: _____

Uso de recursos mediáticos na escola

1. A escola privilegia uso da tecnologia de informação e comunicação para aprendizagem em sala e aulas?

2. Que recursos tecnológicos estão disponíveis na escola para aprimoramento da aprendizagem?

3. Os professores te-se beneficiado de formação específica na área das TIC, que lhes permita fazer uso das tecnologias no contexto educacional?

4. Há algum impedimento para uso de recursos midiáticos nem sala de aula? Se sim, quais?

5. Que utilidade as redes sociais podem ter no contexto escolar?

6. Considera que as redes sociais podem influenciar a prática pedagógica dos professores? Se respondeu Sim, de que forma?

7. Aponte um aspeto positivo e outro negativo das redes sociais para o contexto escolar.

Apêndice 4

Questionário – Mensuração

Estimado(a) aluno(a),

O presente questionário destina-se à avaliação do procedimento metodológico realizado em sua sala, no âmbito do estudo sobre a temática *educação transmídia*, desenvolvida por Jane Mutsuque, estudante do Programa Doutoral em Comunicação Social pela UFMG-Brasil. Todos os dados recolhidos serão confidenciais, portanto, você não será identificado/a. É de toda a conveniência que responda com o máximo de rigor e honestidade, pois só assim é possível à pesquisa chegar a conclusões válidas.

Responda as questões clara e objectivamente.

Dados identitários

Código de identificação: _____
 Nome⁸⁴: _____ Classe: _____ Turma _____ Idade: ____ Sexo (M/F): ____
 Residência (bairro) _____ grupo/atividade _____

Práticas de leitura e escrita: acolhimento por parte dos alunos

1. Vocês sentiram-se mobilizados a ler textos recomendados sobre a temática em estudo?

2. Vocês sentiram-se mobilizados a produzir textos escritos sobre a temática em estudo?

Estratégia comunicacional transmídia

3. Vocês sentiram-se mobilizados a participar das actividades do experimento? Porquê?

4. Vocês detectaram a falta de algum pré-requisito para trabalhar com as plataformas midiáticas?

5. O que vos motivou a escolher o produto/a plataforma que trabalharam?

Condições de realização do experimento metodológico

6. O que achou da interação com seus colegas durante a realização do experimento?

7. Vocês detectaram alguma dificuldade durante o andamento do experimento?

8. O que vocês acham que poderia melhorar a participação/atuação dos alunos em ações do gênero?

⁸⁴ Opcional.

Apêndice 5

Roteiro de Entrevista - Mensuração

Caro(a) professor

A presente entrevista destina-se a colher informações para um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito da pesquisa doutoral em Comunicação Social pela UFMG-Brasil, sobre a temática *educação transmídia*, desenvolvida por Jane Mutsuque. Todas as dados recolhidas serão confidenciais, portanto, você não será identificado/a. É de toda a conveniência que responda com o máximo de rigor e honestidade, pois só assim é possível à pesquisa chegar a conclusões válidas.

Responda as questões clara e objectivamente.

Dados identitários

Nome: _____ Classe que lecciona: ____ Idade: _____ Sexo (M/F): _____
 Residência (bairro) _____ Anos de Atividade de gestão: _____
 Código de identificação: _____

Prática de leitura e escrita

1. Na sua opinião, qual foi o nível de interação (engajamento) dos alunos em relação aos exercícios de leitura e escrita, tendo como base o experimento metodológico executado.
2. Considera que os alunos estiveram suficientemente mobilizados para produção de textos?
3. Como avalia a estratégia metodológica em *educação transmídia* em relação à possibilidade de aprimoramento da aprendizagem?
4. Com a implementação do experimento, considera que os objectivos educacionais propostos no programa de ensino foram alcançados? Em que medida?
5. O que acha dos aspectos técnicos-científicos relacionados Às actividade?
6. Utilizaria a estratégia metodológica baseada no planeamento comunicacional transmídia para outras actividades letivas? Justifique sua opção.
7. Que vantagens e desvantagens considera existir quando se recorre à dinâmica transmídia (educação transmídia)?

Avaliação da satisfação com relação a implementação da estratégia comunicacional transmídia

8. Numa escola de 1 a 5, onde “um” representa avaliação negativa e cinco, avaliação positiva:

N.	Questões	Escala				
		1	2	3	4	5
1.	Satisfação, na qualidade de professor, em relação à estratégia comunicacional transmídia utilizada em sala de aula.					
2.	Acolhimento por parte dos alunos em relação à estratégia comunicacional transmídia para sala de aula.					
3.	Nível de articulação da estratégia comunicacional transmídia com os procedimentos didáticos-metodológicos proposto no Programa de Ensino da 11.ª classe.					
4.	Nível de utilização dos recursos midiáticos para realizar as actividades educacionais.					
5.	Rácio em relação ao tempo disponível no Programa de Ensino e tempo utilizado com a execução do experimento.					

Apêndice 6 – Termo de Consentimento para alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) estudante,

Você está sendo convidado a participar do projeto “Práticas Comunicacionais em Educação Transmídia como Estratégia Metodológica para Engajamento em Produção e Leitura de Textos: estudo de caso de escola pública de Moçambique”, cujo pesquisador responsável é o estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), Jane Alexandre Zefanias Mutsuque, sob orientação da Prof. Dra. Geane Carvalho Alzamora (PPGCOM/UFMG – Brasil).

Os objetivos do projeto são: compreender de que modo e em que medida as práticas comunicacionais transmídia podem promover participação e engajamento nas ações de leitura e escrita em língua portuguesa. Especificamente, pretende-se: a) descrever práticas e estratégias comunicacionais baseadas em dinâmicas transmídia orientadas para o contexto educacional; b) propor estratégias metodológicas baseadas em educação transmídia que impulsionem a leitura e produção de textos em língua portuguesa; c) avaliar o impacto da experiência a ser realizada em escola pública de Moçambique em processos de leitura e produção de textos em língua portuguesa.

Os procedimentos metodológicos previstos na escola são: a) observação participante em sala de aula de língua portuguesa; b) diagnóstico, por meio de grupo focal com estudantes, para aferir consumo midiático, conhecimento da língua portuguesa e interesse no tema proposto, a saber, desinformação e ciência; c) entrevista em profundidade com professores e gestores da escola pública para identificar lacunas, desafios e potencialidades no âmbito investigado; c) oficina de produção discente transmidiática no âmbito da pesquisa proposta; d) divulgação dos resultados; e) avaliação dos resultados alcançados.

Você tem de plena liberdade de recusar-se a participar em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço. Você poderá ainda buscar indenização em caso de danos provenientes da pesquisa. Esclarecemos que seus pais ou responsáveis legais permitiram sua participação, assim como professores e gestores da escola concordaram com o experimento didático, além da instituição que coordena a escola pública.

Caso aceite, sua participação consiste em: a) o(a) estudante participará do experimento didático na escola pública, com supervisão dos professores da escola; b) sua imagem (fotografia e/ou vídeo) e som podem integrar os registros acadêmicos e/ou de divulgação científica da pesquisa na internet; c) textos produzidos pelo(a) estudante podem integrar os registros acadêmicos e/ou de divulgação científica da pesquisa na internet.

Solicitamos autorização para registro de imagem, som e/ou texto do participante para fins de registros acadêmicos da pesquisa e/ou divulgação científica na internet. Asseguramos que as informações não serão usadas em prejuízo dos participantes/comunidades.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes, desconfortos ou constrangimentos, mesmo que mínimos (conforme Res. 466/12 não existe pesquisa sem riscos). Nesta pesquisa, os riscos para o(a) estudante são: a) apropriação indevida de imagens, sons e/ou textos dos (as) participantes, que serão utilizadas em contextos de registros acadêmicos e/ou de divulgação científica na internet; b) apropriação indevida de dados provenientes da pesquisa em contextos registro acadêmico e/ou de divulgação científica na internet.

Os procedimentos para minimizá-los são: a) monitoramento de ações de compartilhamento de relatos (divulgação científica) da pesquisa na internet; b) atenção ao direito de personalidade, tais como honra, dignidade e intimidade, no uso de imagens, sons e textos dos participantes em ações de divulgação científica da pesquisa.

São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: a) desenvolvimento de ações voltadas para incrementar ações de ensino e aprendizagem em ambiente escolar; b) ampliação de repertório semiótico, textual e midiático relacionado à produção discente; c) possibilidades de compartilhamento de experiências entre alunos de países de língua portuguesa, buscando integração transcultural, internacional e transmidiática.

Se julgar necessário, você dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Se julgar necessário, você também poderá buscar indenização em caso de danos provenientes da pesquisa.

Você pode entrar em contato com o pesquisador responsável, estudante de doutorado Jane Alexandre Zefanias Mutsuque (jmutsuque@hotmail.com): Cidade da Beira, Bairro Muave, Rua Régulo Luís, 125, Telefone: +258 871715006. Você também pode entrar em contato com a orientadora da pesquisa na Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), Prof. Dra. Geane Carvalho Alzamora (geanealzamora@ufmg.br): Rua Engenheiro Alberto Pontes, 324/102 – Bairro Buritis, Belo Horizonte (MG), CEP 30 492-020, Telef: 55 (31) 998502739.

Este documento (TCLE) foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais: Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 – Pampulha, Belo Horizonte (MG), CEP: 31270, Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005, telefone: 55(31) 3409-4593 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br. Imagens e demais informações coletadas na escola serão guardadas por cinco (05) anos.

Este documento foi elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término por você, ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO:

Declaro que concordo em participar da pesquisa.

_____, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Apêndice 7 – Termo de Consentimento para professores e gestor escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Presado Professor(a),

O(A) Sr.(a) está sendo convidado a participar do projeto “Práticas Comunicacionais em Educação Transmídia como Estratégia Metodológica para Engajamento em Produção e Leitura de Textos: estudo de caso de escola pública de Moçambique”, cujo pesquisador responsável é o estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), Jane Alexandre Zefanias Mutsuque, sob orientação da Prof. Dra. Geane Carvalho Alzamora (PPGCOM/UFMG – Brasil).

Os objetivos do projeto são: compreender de que modo e em que medida as práticas comunicacionais transmídia podem promover participação e engajamento nas ações de leitura e escrita em língua portuguesa. Especificamente, pretende-se: a) descrever práticas e estratégias comunicacionais baseadas em dinâmicas transmídia orientadas para o contexto educacional; b) propor estratégias metodológicas baseadas em educação transmídia que impulsionem a leitura e produção de textos em língua portuguesa; c) avaliar o impacto da experiência a ser realizada em escola pública de Moçambique em processos de leitura e produção de textos em língua portuguesa.

Os procedimentos metodológicos previstos na escola são: a) observação participante em sala de aula de língua portuguesa; b) diagnóstico, por meio de grupo focal com estudantes, para aferir consumo midiático, conhecimento da língua portuguesa e interesse no tema proposto, a saber, desinformação e ciência; c) entrevista em profundidade com professores e gestores da escola pública para identificar lacunas, desafios e potencialidades no âmbito investigado; d) oficina de produção discente transmidiática no âmbito da pesquisa proposta; e) divulgação dos resultados; f) avaliação dos resultados alcançados.

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) porque é professor(a) ou gestor(a) da escola na qual o experimento didático será realizado. O(A) Sr.(a) tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço. O(A) Sr.(a) poderá ainda buscar indenização em caso de danos provenientes da pesquisa.

Caso aceite, sua participação consiste em: a) o(a) estudante participará do experimento didático na escola pública, com supervisão dos professores da escola; b) sua imagem (fotografia e/ou vídeo) e som podem integrar os registros acadêmicos e/ou de divulgação científica da pesquisa na internet; c) textos produzidos pelo(a) estudante podem integrar os registros acadêmicos e/ou de divulgação científica da pesquisa na internet.

Solicitamos autorização para registro de imagem, som e/ou texto do participante para fins de registros acadêmicos da pesquisa e/ou divulgação científica na internet. Asseguramos que as informações não serão usadas em prejuízo dos participantes/comunidades.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes, desconfortos ou constrangimentos, mesmo que mínimos (conforme Res. 466/12 não existe pesquisa sem riscos). Nesta pesquisa, os riscos para o(a) estudante sob sua responsabilidade são: a) apropriação indevida de imagens, sons e/ou textos dos (as) participantes, que serão utilizadas em contextos de registros acadêmicos e/ou de divulgação científica na internet; b) apropriação indevida de dados provenientes da pesquisa em contextos registro acadêmico e/ou de divulgação científica na internet.

Os procedimentos para minimizá-los são: a) monitoramento de ações de compartilhamento de relatos (divulgação científica) da pesquisa na internet; b) atenção ao direito de personalidade, tais como honra, dignidade e intimidade, no uso de imagens, sons e textos dos participantes em ações de divulgação científica da pesquisa.

São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: a) desenvolvimento de ações voltadas para incrementar ações de ensino e aprendizagem em ambiente escolar; b) ampliação de repertório semiótico, textual e midiático relacionado à produção discente; c) possibilidades de compartilhamento de experiências entre alunos de países de língua portuguesa, buscando integração transcultural, internacional e transmidiática.

Se julgar necessário, o(a) Sr.(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida. Se julgar necessário, o(a) Sr.(a) também poderá buscar indenização em caso de danos provenientes da pesquisa.

O(A) Sr.(a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável, estudante de doutorado Jane Alexandre Zefanias Mutsuque (jmutsuque@hotmail.com): Cidade da Beira, Bairro Muave, Rua Régulo Luís, 125, Telefone: +258 871715006. O(A) senhor(a) também pode entrar em contato com a orientadora da pesquisa na Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), Prof. Dra. Geane Carvalho Alzamora (geanealzamora@ufmg.br): Rua Engenheiro Alberto Pontes, 324/102 – Bairro Buritis, Belo Horizonte (MG), CEP 30 492-020, Telef: 55 (31) 998502739.

Este documento (TCLE) foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais: Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 – Pampulha, Belo Horizonte (MG), CEP: 31270, Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005, telefone: 55(31) 3409-4593 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br. Imagens e demais informações coletadas na escola serão guardadas por cinco (05) anos.

Este documento foi elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr.(a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo em participar da pesquisa.

_____, ____/____/____

Assinatura do Participante

Apêndice 8 – Termo de consentimento dos responsáveis dos alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Presado pai/encarregado de educação,

O(A) Sr.(a) está sendo convidado a participar do projeto “Práticas Comunicacionais em Educação Transmídia como Estratégia Metodológica para Engajamento em Produção e Leitura de Textos: estudo de caso de escola pública de Moçambique”, cujo pesquisador responsável é o estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), Jane Alexandre Zefanias Mutsuque, sob orientação da Prof. Dra. Geane Carvalho Alzamora (PPGCOM/UFMG – Brasil).

Os objetivos do projeto são: compreender de que modo e em que medida as práticas comunicacionais transmídia podem promover participação e engajamento nas ações de leitura e escrita em língua portuguesa. Especificamente, pretende-se: a) descrever práticas e estratégias comunicacionais baseadas em dinâmicas transmídia orientadas para o contexto educacional; b) propor estratégias metodológicas baseadas em educação transmídia que impulsionem a leitura e produção de textos em língua portuguesa; c) avaliar o impacto da experiência a ser realizada em escola pública de Moçambique em processos de leitura e produção de textos em língua portuguesa.

Os procedimentos metodológicos previstos na escola são: a) observação participante em sala de aula de língua portuguesa; b) diagnóstico, por meio de grupo focal com estudantes, para aferir consumo midiático, conhecimento da língua portuguesa e interesse no tema proposto, a saber, desinformação e ciência; c) entrevista em profundidade com professores e gestores da escola pública para identificar lacunas, desafios e potencialidades no âmbito investigado; c) oficina de produção discente transmidiática no âmbito da pesquisa proposta; d) divulgação dos resultados; e) avaliação dos resultados alcançados.

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) porque seu(sua) filho(a), ou estudante sob sua responsabilidade, participa do experimento didático em escola na qual o experimento didático será realizado. O(A) Sr.(a) tem de plena liberdade de recusar-se a permitir a participação de estudante sob sua responsabilidade ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço. O(A) Sr.(a) poderá ainda buscar indenização em caso de danos provenientes da pesquisa.

Caso aceite participar, a participação do(a) estudante sob sua responsabilidade consiste em: a) o(a) estudante participará do experimento didático na escola pública, com supervisão dos professores da escola; b) sua imagem (fotografia e/ou vídeo) e som podem integrar os registros acadêmicos e/ou de divulgação científica da pesquisa na internet; c) textos produzidos pelo(a) estudante podem integrar os registros acadêmicos e/ou de divulgação científica da pesquisa na internet.

Solicitamos autorização para registro de imagem, som e/ou texto do participante para fins de registros acadêmicos da pesquisa e/ou divulgação científica na internet. Asseguramos que as informações não serão usadas em prejuízo dos participantes/comunidades.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes, desconfortos ou constrangimentos, mesmo que mínimos (conforme Res. 466/12 não existe pesquisa sem riscos). Nesta pesquisa, os riscos para o(a) estudante sob sua responsabilidade são: a) apropriação indevida de imagens, sons e/ou textos dos (as) participantes, que serão utilizadas em contextos de registros acadêmicos e/ou de divulgação científica na internet; b) apropriação indevida de dados provenientes da pesquisa em contextos registro acadêmico e/ou de divulgação científica na internet.

Os procedimentos para minimizá-los são: a) monitoramento de ações de compartilhamento de relatos (divulgação científica) da pesquisa na internet; b) atenção ao direito de personalidade, tais como honra, dignidade e intimidade, no uso de imagens, sons e textos dos participantes em ações de divulgação científica da pesquisa.

São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: a) desenvolvimento de ações voltadas para incrementar ações de ensino e aprendizagem em ambiente escolar; b) ampliação de repertório semiótico, textual e midiático relacionado à produção discente; c) possibilidades de compartilhamento de experiências entre alunos de países de língua portuguesa, buscando integração transcultural, internacional e transmidiática.

Se julgar necessário, o(a) Sr.(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do (a) estudante sob sua responsabilidade, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na

tomada de decisão livre e esclarecida. Se julgar necessário, o(a) Sr.(a) também poderá buscar indenização em caso de danos provenientes da pesquisa.

O(A) Sr.(a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável, estudante de doutorado Jane Alexandre Zefanias Mutsuque (jmutsuque@hotmail.com): Cidade da Beira, Bairro Muave, Rua Régulo Luís, 125, Telefone: +258 871715006. O(A) senhor(a) também pode entrar em contato com a orientadora da pesquisa na Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), Prof. Dra. Geane Carvalho Alzamora (geanealzamora@ufmg.br): Rua Engenheiro Alberto Pontes, 324/102 – Bairro Buritis, Belo Horizonte (MG), CEP 30 492-020, Telef: 55 (31) 998502739.

Este documento (TCLE) foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais: Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 – Pampulha, Belo Horizonte (MG), CEP: 31270, Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005, telefone: 55(31) 3409-4593 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br. Imagens e demais informações coletadas na escola serão guardadas por cinco (05) anos.

Este documento foi elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr.(a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo em participar da pesquisa.

_____, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO

Anexo 1 – Texto/Notícia


Made for minds.

NOTÍCIAS MEDIATECA RÁDIO APRENDER ALEMÃO

ANGOLA MOÇAMBIQUE GUINÉ-BISSAU CABO VERDE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE INTERNACIONAL ESPECIAIS

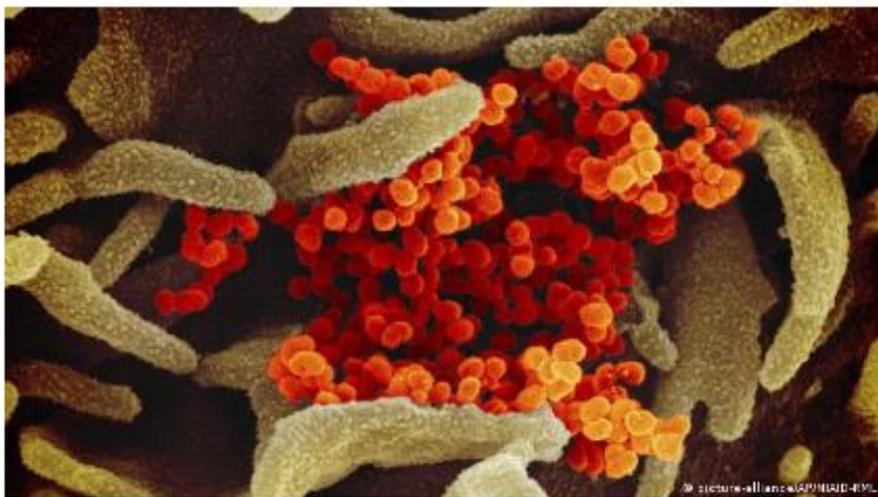
NOTÍCIAS / MOÇAMBIQUE

MOÇAMBIQUE

Coronavírus: Luta contra a desinformação em Moçambique

Detetado na vizinha África do Sul, o vírus começa a agitar os moçambicanos. Governo de Moçambique e instituições de saúde desdobram-se em esforços para dissipar o medo, o pânico e a desinformação sobre a Covid-19.





Em Moçambique, o novo coronavírus está a criar medo e desinformação, apesar de nenhum caso ter sido ainda detetado no país. A agitação surge pelo facto de haver já [casos confirmados na vizinha África do Sul](#), um país onde muitos moçambicanos fazem transações comerciais diárias.

Data: 11.03.2020

Autoria: Romeu da Silva (Maputo)

Assuntos relacionados: [Ebola](#), [Moçambique](#), [Filipe Nyusi](#), [Jacob Zuma](#), [África do Sul](#), [Parque Nacional Kruger](#), [Saúde](#), [Epidemia](#), [Congresso Nacional Africano \(ANC\)](#), [Apartheid](#)

Palavras-chave: [coronavírus](#), [Moçambique](#), [vírus](#), [surto](#), [epidemia](#), [pandemia](#), [Covid-19](#), [pânico](#), [Ministério da Saúde](#), [Cruz Vermelha](#), [África do Sul](#)

[Envie seu comentário!](#)

Imprimir [Imprimir a página](#)

Link permanente: <https://p.dw.com/p/3ZDnc>

Alguns cidadãos moçambicanos nem sabem por onde deverão começar para lidar com a Covid-19, caso a doença chegue a Moçambique. "É uma preocupação para nós a partir do momento que se falou do coronavírus", afirma um cidadão.

"Medo tenho, mas o que fazer se o meu trabalho é transportar pessoas e nem sei quem está contaminado e quem não está", afirmou um motorista de Maputo.



Moçambique: Início de pânico devido ao coronavírus?

O Ministério da Saúde de Moçambique e outras instituições ligadas ao setor, como o Instituto Nacional de Saúde (INS) e a Cruz Vermelha, têm estado no terreno para explicar à população como lidar com a pandemia.

O ministro da Saúde moçambicano, Armindo Tiago, pediu esta quarta-feira (11.03) apoio financeiro aos parceiros para contornar a epidemia, caso sejam confirmados os primeiros

casos.

"Queremos trabalhar todos juntos, cada um com a sua respetiva ação. Assim, poderemos garantir que o coronavírus possa ser controlado de forma adequada", declarou.

Alerta máximo

O Governo moçambicano decretou o alerta máximo por causa de casos de infeção pelo coronavírus detetados na vizinha África do Sul, a 5 de março. Caso haja casos confirmados, o país vai precisar de cerca de cinco mil milhões de dólares, que vão ser disponibilizados pelos parceiros.

"É acreditar no papel dos parceiros. Nós, do Ministério da Saúde, reconhecemos as dificuldades que o país tem em termos de capacidade. Sozinhos não podemos ir longe", acrescentou Armindo Tiago.

O Instituto Nacional de Saúde orientou uma formação a membros da Cruz Vermelha de Moçambique para sensibilizar a população.

"Na disseminação das mensagens corretas, mais apropriadas e precisas sobre o coronavírus, as comunidades ficam devidamente informadas e podem tomar as medidas de prevenção mais apropriadas relativamente a esta situação", disse Rufino Gujamo, diretor de formação do INS.

Alguns cidadãos difundem nas redes sociais informações falsas, alegando que há casos da doença em Moçambique. Outras informações são relativas a alimentos que supostamente ajudariam a prevenir a doença.

As informações sobre como prevenir a Covid-19 difundidas pelo Governo incidem na lavagem das mãos, na necessidade de tapar a boca ao tossir e em evitar locais com grande aglomeração de pessoas.



Moçambique em alerta para combater o coronavírus