

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE BIBLIOTECONOMIA

Isadora Mello de Sá Barbosa

ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS
Reflexões para o campo da Biblioteconomia

Rio de Janeiro
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE BIBLIOTECONOMIA

Isadora Mello de Sá Barbosa

ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS
Reflexões para o campo da Biblioteconomia

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito à obtenção do grau de Bacharelado em Biblioteconomia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Borges Paiva.

Rio de Janeiro
2018

B238 Barbosa, Isadora Mello de Sá
Alfabetização midiática e práticas educativas: reflexões
para o campo da Biblioteconomia. / Isadora Mello de Sá
Barbosa. — Rio de Janeiro, 2018.
87 f. ; il.

Orientadora: Simone Borges Paiva.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro, Graduação em
Biblioteconomia, 2018.

1. BIBLIOTECA ESCOLAR. 2. COMPORTAMENTO
INFORMACIONAL JUVENIL. 3. ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E
INFORMACIONAL. 4. PRODUÇÃO DE VÍDEOS. 5. YOUTUBE. I.
Paiva, Simone Borges, oriente. II. Título.

Isadora Mello de Sá Barbosa

ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS
Reflexões para o campo da Biblioteconomia

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito à obtenção do grau de Bacharelado em Biblioteconomia.

Aprovado em ____ de _____ de 2018.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Simone Borges Paiva (orientadora)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Bruna Silva do Nascimento
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof. M^a. Kelly Castelo Branco da Silva Melo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado sabedoria, tranquilidade e determinação para chegar até aqui. Sem Ele eu com certeza não teria conseguido.

À minha mãe, por me apoiar em absolutamente tudo! Mãe, essa conquista também é sua! Ao meu pai, por, mesmo de longe, estar sempre ao meu lado. Às minhas tias Marília e Nena, por também estarem sempre comigo. Ao meu irmão Ricardinho, e à minha irmã Isla, por todas as conversas, piadas e planos.

À Carolina Victória, Gabriela Melo e Vanessa Fialho, por compartilharem comigo sonhos, inseguranças, risadas, histórias, conquistas, viagens, desde quando eu nem imaginava cursar Biblioteconomia. Que bom que a vida nos uniu!

Às amigas que a UNIRIO me deu: Carolina Cristina, Esther de Sá e Jéssica Camargo, pelas apresentações em grupo, almoços no bandeirão, idas à Praia Vermelha, Turnês Intrínsecas, pela tradição do amigo oculto literário... Por toda convivência, amizade e sintonia durante esses quase cinco anos. Sem vocês não teria sido tão marcante!

À Regina, Bárbara, Rosi, Geruza, Rayssa e Regiane, por toda amizade e ensinamentos durante os estágios! Vocês fizeram toda a diferença!

À Nataly Cardenas, pelas correções nos e-mails em espanhol, mesmo que no final a perguntas não tenham sido utilizadas. Você foi incrível!

Aos idealizadores e participantes dos projetos analisados, João Pedro Magnani, Pedro Luz e Sérgio Arlow, pela disponibilidade durante os contatos e pela preocupação em sempre contribuir para o estudo. Vocês são especiais!

À minha orientadora, Simone Paiva, por toda atenção, cuidado e paciência durante a elaboração deste trabalho.

Do jeito que puderam, todos foram essenciais para que eu conseguisse concluir essa difícil caminhada. E eu sou grata a cada um de vocês! Muito obrigada!

“Toda pessoa deveria ser aplaudida de pé pelo menos uma vez na vida, porque todos nós vencemos o mundo. – Auggie” (PALACIO, 2013, p. 313).

RESUMO

Analisa como práticas empreendidas no ambiente escolar podem inspirar a oferta de serviços por bibliotecas escolares. Justifica a relevância do tema pela pouca produção científica no Brasil, mesmo apresentando debate consistente em outros países, e pela contribuição que tal exercício pode trazer a formação do indivíduo. Questiona se a independência na busca e tratamento da informação, o domínio de ferramentas, o pensamento crítico, a apropriação da informação, a imaginação, a criatividade, a colaboração, e o protagonismo juvenil, descritos na literatura sobre interação com a mídia audiovisual como efeitos da atividade, são, de fato, sentidos pelo sujeito produtor. Trata-se de pesquisa qualitativa e exploratória, que tem no estudo de caso sua metodologia. Descobre que as características apontadas são sentidas mais pelos participantes que pelo mediador, mas nem todas são totalmente desenvolvidas. Conclui que, embora conectados, os jovens possuem deficiências em práticas de aprendizado on-line e por isso a promoção da alfabetização midiática e informacional pela biblioteca escolar é essencial.

Palavras-chaves: Biblioteca escolar. Comportamento informacional juvenil. Alfabetização midiática e informacional. Produção de vídeos. YouTube.

ABSTRACT

It analyzes how practices undertaken in the school environment can inspire the provision of services by school libraries. It justifies the relevance of the theme for the little scientific production in Brazil, even presenting a consistent debate in other countries, and for the contribution that such exercise can bring to the formation of the individual. It questions if the independence in the search and treatment of information, the mastery of tools, critical thinking, the appropriation of information, imagination, creativity, collaboration, and youth protagonism, described in the literature on interaction with the audiovisual media as effects of the activity, are, in fact, felt by the producer subject? It is a qualitative and exploratory research that has in the case study its methodology. It discovers that the characteristics pointed out are felt more by the participants than by the mediator, but not all are fully developed. It concludes that, although connected, young people have deficiencies in online learning practices, and therefore the promotion of media literacy and information by the school library is essential.

Keywords: School library. Juvenile informational behavior. Media and information literacy. Video production. YouTube.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo informacional	61
--------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASL	American Association of School Librarians
ALA	American Library Association
AMI	Alfabetização Midiática e Informacional
BRAPCI	Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação
DAVI	Department of Audiovisual Instruction
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
MIL	Media and Information Literacy
NEA's	National Education Association's
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TVEMM	TV Escolar Mário Manoel
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
YALSA	Young Adult Library Services Association

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	JUSTIFICATIVA	19
1.2	OBJETIVOS	20
1.2.1	Objetivo Geral	20
1.2.2	Objetivos Específicos	20
2	BIBLIOTECA ESCOLAR	21
2.1	CONCEITO	21
2.2	BIBLIOTECA ESCOLAR: MISSÃO, OBJETIVOS, SERVIÇOS E O BIBLIOTECÁRIO	25
2.2.1	Missão	25
2.2.2	Objetivos	27
2.2.3	Serviços	29
2.2.4	Bibliotecário	30
3	ALFABETIZAÇÃO MUDIÁTICA E INFORMACIONAL PELA BIBLIOTECA ESCOLAR	33
3.1	A PRODUÇÃO DE VÍDEO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS	39
3.2	O YOUTUBE NA ALFABETIZAÇÃO MUDIÁTICA E INFORMACIONAL	41
4	METODOLOGIA	47
4.1	CONSTITUIÇÃO DO UNIVERSO EMPÍRICO DA PESQUISA	47
4.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA	48
4.2.1	Pedro Ensina	49
4.2.2	TV Escolar Mário Manoel (TVEMM)	51
5	ANÁLISE, DISCUSSÃO E RESULTADOS	54
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	68
	APÊNDICE A – PRÉ-QUESTIONÁRIO PEDRO ENSINA	76
	APÊNDICE B – PRÉ-QUESTIONÁRIO TVEMM	78
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PEDRO LUZ	79
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO JOÃO PEDRO MAGNANI	82
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SÉRGIO ARLOW	85

1 INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica transforma constantemente a forma de acesso à informação. Com a intensificação da transição da cultura analógica para a cultura digital em países em desenvolvimento, como o Brasil, a partir da década de 90, a sociedade vem sofrendo constantes atualizações comportamentais diante do surgimento de meios digitais de comunicação e, naturalmente, se adaptando às novas tecnologias utilizadas para transmitir e consumir a informação.

A mudança de comportamento do corpo social para com o consumo da informação é percebida com “[...] a transição de uma cultura de posse para uma cultura de acesso” (ERA DO ACESSO, 2016, não paginado). Se há algumas décadas o contato com a informação dependia da posse de meios tradicionais de comunicação (jornal, revista, televisão, rádio), hoje há uma convivência entre os dois meios, tradicionais e digitais, com acentuada predominância do acesso à World Wide Web (sites, blogs, redes sociais) em alguns segmentos etários.

A desenvoltura com os novos instrumentos é gradativa, a depender do contexto social do qual o cidadão faz parte. A atual juventude brasileira, denominada Geração Z (nascidos entre 1995 e 2010), cresceu em paralelo ao avanço da web. São estes sujeitos, nascidos meio à tecnologia, os denominados **nativos digitais**. Para Lanzi (2012, p. 124) “São considerados membros da geração nativos digitais aqueles que nasceram após 1993 e possuem pouca ou nenhuma recordação de vida antes da Web”. Esse termo foi criado por Marc Prensky (2001) e o mesmo os caracteriza como: sujeitos multitarefas, acostumados a receber informações o tempo todo, e que funcionam melhor quando estão em rede.

Além disso, é importante destacar o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) que “correspondem a todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos dos seres” (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, 2017, p. 78). Permitem relações interpessoais, e ações de ensino e aprendizagem por meio do ciberespaço.

Com as TICs transformou-se o modo de ensinar e aprender, e a interatividade configurou-se como característica marcante no acesso à informação pelas plataformas digitais.

Nos últimos anos as redes sociais virtuais cresceram consideravelmente e, atualmente, fazem parte do cotidiano brasileiro. A pesquisa TIC Kids Online Brasil,

publicada anualmente pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação e divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), expõe dados acerca do uso da internet por crianças e adolescentes das cinco regiões do país, de áreas urbanas e rurais, de classe AB, C ou DE, e

[...] tornou-se um instrumento efetivo para a produção de dados relevantes no campo de intersecção entre tecnologia e juventude. O estudo tem como objetivo central mapear possíveis riscos e oportunidades on-line, gerando indicadores sobre acesso à Internet por crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade, e sobre os usos que eles fazem dela. Dessa forma, busca-se entender a percepção dos jovens quanto à experiência e à segurança on-line, bem como delinear as práticas de mediação de pais e responsáveis relacionadas ao uso da Internet (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2017, p. 23-24).

Nesse estudo realizado no ano de 2016, foi possível constatar que 86% dos entrevistados possuem perfil em redes sociais, 71% concordam que sabem muita coisa sobre como usar a internet, e 69% a acessam mais de uma vez por dia. Quando perguntados sobre as atividades realizadas durante esses acessos, 40% afirmam postar um texto, imagem, ou vídeo de própria autoria; 54% compartilhar um texto, imagem ou vídeo; 56% postar uma foto ou vídeo em que aparecem; 64% assistir a vídeos, programas, filmes ou séries on-line; 78% usar as redes sociais; e 81% realizar pesquisas para trabalhos escolares. Logo, percebemos que esses indivíduos se autodenominam conhecedores do uso da internet e que a utilizam tanto para suprir necessidades de interesse pessoal quanto de estudo.

Conforme pesquisa refletida na Agenda de Pesquisa YALSA 2012-2016, sobre o comportamento informacional de jovens adultos, focada em suas necessidades informacionais, busca, administração e uso da informação, as principais necessidades de informação apresentadas por este público são: as relações pessoais, cultura popular, necessidades emocionais, saúde física, sexualidade, estudos e carreira. No entanto, a pesquisa também demonstra a falta de aptidão de muitos para encontrar respostas a tais questões, e aponta fatores que dificultam a busca das informações desejadas, sendo os mais comuns: falta de conhecimento contextual, a percepção negativa de bibliotecas e bibliotecários, restrição de uso pelos pais ou escola e problema de acesso a fontes de busca, e a sobrecarga de informação (AGOSTO, 2011). Observamos, portanto, que não saber a qual contexto sua dúvida pertence, não pedir auxílio ao profissional da informação nem utilizar os serviços da biblioteca, ter acesso restrito a internet e, quando tem,

não saber filtrar as milhares de informações recuperadas são os maiores obstáculos a serem superados pelo jovem na busca por informação. Sobre este último, o estudo *Google Generation*, realizado em Londres, estabelece que o grande desafio dos nativos digitais não é encontrar alguma informação, mas sim, aprender a reduzir o número de resultados obtidos com a pesquisa (VOM ORDE, 2011). Quanto à restrição do uso da internet (em tempo, localização e recursos disponíveis), Eynon e Malmberg (2011) destacam a importância de uma rede de apoio para o desenvolvimento de habilidades na busca on-line da informação, e afirmam que o uso da tecnologia por pais, escola e amigos influenciam o comportamento informacional do sujeito, incentivando a adoção de práticas on-line de pesquisa. Os autores estabelecem, ainda, a rede de amigos como a mais poderosa, declarando que o indivíduo que tem amigos engajados na tecnologia está mais inclinado a construir tanto habilidades na busca de informações para trabalhos escolares quanto para interesses gerais da vida cotidiana. Sendo assim, percebemos o valor que o acompanhamento de outros atores/mediadores (família, amigos, escola) tem para o sujeito na criação de um novo hábito para a busca de suas diversas necessidades informacionais, que, então, começa a ser realizada também através do ambiente digital.

Atualmente, pesquisas com enfoque nas práticas de informação do jovem estão concentradas na informação digital, uma vez que sua vida *on-line* e *off-line* estão cada vez mais unificadas e as tecnologias da informação fazem parte de suas práticas cotidianas. Contudo, por mais que o espaço digital seja utilizado com certa confiança por crianças e adolescentes, os níveis de conhecimento para o manuseio de perfis em redes sociais e para o tratamento da informação na resolução de problemas são diferentes (AGOSTO, 2011). Neste cenário, a presença do bibliotecário na orientação do uso do espaço digital para a busca informacional pode equilibrar esses níveis. Além de ajudar no estreitamento das relações entre o jovem e o bibliotecário e a biblioteca, tal orientação contribui para o desenvolvimento de uma atitude independente perante os recursos on-line disponíveis para uma busca de sucesso e conseqüente satisfação da necessidade informacional apresentada. Vom Orde (2011, p. 3, tradução nossa) destaca que “[...] as habilidades dos estudantes desenvolvidas no uso de ferramentas de redes sociais não se traduzem necessariamente em boas habilidades de busca de informação em um contexto de

aprendizagem”. Embora a tecnologia seja algo presente na rotina do jovem, as totais habilidades de uso nem sempre são.

Como dito, a juventude atual nasceu inserida no contexto digital, e, por essa razão, não há como ignorar a necessidade de utilização da tecnologia digital nas diversas esferas da vida desses indivíduos. Contudo, apesar das mídias digitais permearem as relações pessoais, sociais e educativas de parte desses sujeitos, há de se considerar que existe uma parcela da população, sobretudo moradores de áreas rurais e regiões menos favorecidas, que possuem pouco ou nenhum acesso à web. Ainda conforme os resultados obtidos na pesquisa TIC Kids Online Brasil:

Enquanto em áreas urbanas 86% das crianças e adolescentes estavam conectados, em áreas rurais, essa proporção era de 65%. Na região Sudeste, 91% das crianças e adolescentes declararam ser usuários de Internet; no Norte, apenas 69% (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2016, p. 24).

Em razão disso, vale destacar a importância de se preocupar não só em orientar o desenvolvimento de habilidades digitais dos indivíduos já conectados, mas igualmente promover a inclusão digital, visto que a exclusão digital é uma realidade diante das desigualdades econômicas e sociais no território brasileiro (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2016).

Devido à influência das mídias digitais ao longo da vida dos indivíduos incluídos digitalmente, Vom Orde (2011, p. 3, tradução nossa) admite que “[...] estamos lidando com uma geração de mídia que é intuitiva [e] comunicadores visuais [...]”. De acordo com pesquisa divulgada pela Apple, sobre os aplicativos mais baixados nos iPhones em 2017, os 5 que lideram o ranking são: Bitmoji (aplicativo de criação de emoji¹), Snapchat, YouTube, Messenger, e Instagram, respectivamente (AGRELA, 2017). Percebemos que aplicativos visuais ou que mesclam imagem e som são maioria. A preferência dos internautas por conteúdos audiovisuais e por comunicar-se por imagens e vídeos é um fato. Prova desta tendência foi o *boom* do Snapchat no Brasil em 2016, aplicativo este que possibilita o compartilhamento de fotos e vídeos “descartáveis”, tornando-se indisponíveis 24 horas após a publicação. Logo a mesma dinâmica foi adotada por outras redes sociais como Facebook, Instagram e Whatsapp, com os chamados *stories* ou *status*.

¹ Emoji é uma imagem digital que é adicionada a uma mensagem de comunicação eletrônica para expressar uma determinada ideia ou sentimento (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2018, não paginado, tradução nossa).

Fora isso, o principal site de compartilhamento de vídeos do mundo, o YouTube, é uma plataforma em constante ascensão que atrai cada vez mais usuários, somando 98 milhões de acessos únicos mensais só no Brasil em 2017 (YOUTUBE, 2017).

No país, a chegada de recursos digitais em paralelo com o crescimento do YouTube deixou a alcance dos indivíduos a oportunidade de expressarem suas ideias sem censura. “Através do YouTube, os grupos sociais passaram a difundir suas idéias, crenças e costumes” (RENÓ, 2007, p. 4).

De acordo com o estudo *Video Viewers*, realizado em 2017 com indivíduos entre 14 e 55 anos, 86% dos entrevistados assistem a vídeos na web e, destes, 99% acessa o YouTube para isso, consumindo em média 38 horas de conteúdo audiovisual por semana. Ainda nesse estudo, 56% afirmam passar mais tempo assistindo a vídeos na web do que assistindo TV. A pesquisa mostra que “7 entre 10 brasileiros dizem que [...] é no YouTube onde qualquer pessoa pode ter uma voz” (MARINHO, 2017, não paginado).

A plataforma americana de vídeos, criada em 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, permite que usuários cadastrados compartilhem vídeos de forma gratuita, e que qualquer indivíduo (cadastrado ou não) assista a esse conteúdo. Hoje o YouTube é “o principal canal de vídeo on-line da internet e a segunda maior plataforma de busca do mundo, depois do Google” (SOLUÇÕES MÍDIA, [201-?], não paginado).

Visto os dados apresentados no estudo citado, o Brasil é o segundo país que mais assiste a vídeos *on-line*. Atualmente, esse conteúdo configura-se como uma das principais fontes de entretenimento, aprendizagem e influência. Além disso, o “percentual de brasileiros que vê vídeos na Internet já supera os assíduos da TV a cabo” (MARTÍN, 2017, não paginado).

O consumo de vídeos por jovens entre 14 e 17 anos direciona-se aos temas: música, educação, gastronomia, humor e games (THINK WITH GOOGLE, 2016). Em diversos casos o movimento também se inverte e estes mesmos jovens deixam de ser somente consumidores da informação para tornarem-se também produtores dela. Caracterizando-se ao mesmo tempo como espectadores e criadores. Inscritos e *youtubers*. Compreendemos, então, que qualquer indivíduo com uma câmera digital ou um celular, um programa ou aplicativo de edição, e boas ideias, é capaz de criar e adicionar conteúdo à plataforma.

Há um movimento internacional para inserir as mídias digitais no contexto da biblioteca, com a *Semana Teen Tech Week*, evento anual promovido pela *Young Adult Library Services Association* (YALSA) em parceria com a *American Library Association* (ALA). O projeto estimula adolescentes e seus familiares, durante uma semana, à utilização dos recursos digitais disponíveis nas bibliotecas de seu país, tendo como tema geral o conceito "*Get Connected*": Conecte-se! (TEEN, 2017).

Em 2018 a Semana aconteceu sob a temática "As bibliotecas são para criar", e orientou os jovens a aproveitarem as ferramentas digitais oferecidas pelas bibliotecas para tornarem-se criadores de conteúdo e compartilharem suas criações em forma de *podcasts*, vídeos, aplicativos, jogos ou qualquer outra invenção (TEEN TECH WEEK, [2018?]).

Os números revelam que entre os ditos "nativos digitais" o uso passivo e ativo das redes é rotineiro e amplo. Nesse sentido, mesmo que se considerem independentes no uso da tecnologia, há evidências que apontam o sentimento de confusão quando o assunto é a ação crítica e objetiva das mídias digitais. Dessa forma, cabe aos diferentes atores sociais, entre eles a biblioteca e bibliotecários, atuarem na elaboração de mecanismos que potencializem o processo criativo já empreendido por crianças e adolescentes em ambientes digitais, além de orientarem esse público no uso crítico e consciente desses recursos. Ao bibliotecário, cabe apresentar-se como agente formador/potencializador dessas habilidades midiáticas, e aos jovens, por sua vez, se beneficiarem com a rica aptidão para as diferentes linguagens que cada mídia digital demanda.

Assim, em vista do espaço que as mídias digitais ocupam na vida da atual geração Z; o espontâneo movimento em utilizá-las como voz; e diante da intenção internacional de utilizar a biblioteca como norteador da alfabetização midiática, num gesto de orientar seus jovens usuários a manifestarem-se por meio dos dispositivos tecnológicos e a operá-los com criticidade e consciência, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão: **a independência na busca e tratamento da informação, o domínio de ferramentas, o pensamento crítico, a apropriação da informação, a imaginação, a criatividade, a colaboração, e o protagonismo juvenil, descritos na literatura sobre interação com a mídia audiovisual como efeitos da atividade, são, de fato, sentidos pelo sujeito produtor?**

A presente pesquisa está estruturada em seis seções. Nesta seção introdutória apresentamos o problema da pesquisa, justificamos sua relevância e

elencamos seus objetivos geral e específicos. Na seção dois abordamos o conceito, missão, objetivos, serviços e comunidade usuária da biblioteca escolar, assim como o profissional bibliotecário. Na seção três exploramos a alfabetização midiática e informacional e os processos que a compõem; enfatizamos a importância de sua aplicação em biblioteca escolar, e, neste cenário, sugerimos a produção de vídeos para o YouTube como prática a ser orientada pelo bibliotecário e desenvolvida pelos estudantes para que formem/potencializem habilidades informacionais no ambiente digital. Na seção seguinte expomos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, assim como apresentamos os projetos selecionados para a análise. A seção cinco foi utilizada para analisarmos e discutirmos os dados obtidos e, desta forma, apresentarmos os resultados. Por fim, na última seção, tendo em vista tudo que foi desenvolvido ao longo da pesquisa, fizemos nossas considerações finais acerca do tema abordado.

1.1 JUSTIFICATIVA

Em âmbito nacional não identificamos nenhum projeto que envolvesse a biblioteca escolar e a capacitação do uso das ferramentas das mídias digitais. Quanto a produção científica, ao pesquisar pelo termo “alfabetização digital” na Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), recuperamos 10 resultados, já ao pesquisar pelo termo “alfabetização midiática” recuperamos somente cinco, nenhum deles com enfoque no contexto da biblioteca escolar. No entanto, julgamos um assunto importante a ser explorado pela Biblioteconomia, já que a independência e domínio em leitura, pesquisa, investigação e criação através da Web 2.0 deve ser desenvolvida desde cedo e isto demanda orientação. Sendo assim, acreditamos que a inserção das mídias digitais em projetos da biblioteca escolar, e o consequente trabalho de mediação do bibliotecário escolar entre o uso dessas ferramentas e o estudante, podem contribuir ao processo de aprendizagem do mesmo.

Ainda que o país enfrente diferentes perfis de informatização na escola, em bibliotecas a temática faz-se pertinente. No Brasil, em 2016, cerca de 22 milhões de crianças e adolescentes se conectaram a internet pelo celular (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2017). Internacionalmente, a UNESCO, IFLA e ALA sinalizam para a necessidade de pensar a temática, e o fazem por meio de eventos, como o citado

anteriormente, além de oferecerem aos profissionais especializados e à comunidade em geral publicações, como “Alfabetização Midiática e Informacional: currículo para formação de professores” e “*Recomendaciones IFLA sobre Alfabetización Informacional y Mediática*”.

O objeto em especial desta pesquisa é o **audiovisual**. Consideramos que a criação desse tipo de conteúdo desenvolve no estudante habilidades como: a formação de atitudes conscientes na busca, seleção, e avaliação da informação; independência no manuseio dos instrumentos utilizados; e protagonismo juvenil, dado que é ele o responsável pela oratória, pela apropriação da informação e pela transformação da mesma em um novo conteúdo com a sua identidade.

Assim sendo, a temática desta pesquisa caracteriza-se como relevante à área, podendo auxiliar futuros estudos sobre o tema no país.

1.2 OBJETIVOS

Para responder a questão proposta foram estabelecidos objetivos geral e específicos.

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de criação e disponibilização de conteúdos digitais na promoção da alfabetização midiática e informacional.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) analisar a participação do sujeito nas etapas de produção;
- b) identificar as habilidades indicadas pelo sujeito no decorrer das produções;
- c) verificar as contribuições que a prática digital propiciou, pela ótica do mediador escolar e do produtor;
- d) avaliar os efeitos da produção de vídeos em práticas realizadas no ambiente escolar;
- e) demonstrar a importância da promoção da alfabetização midiática e informacional pela biblioteca escolar.

2 BIBLIOTECA ESCOLAR

Nesta seção serão abordados tópicos acerca da biblioteca escolar, como conceito, missão, objetivo, serviços e o bibliotecário escolar.

2.1 CONCEITO

A abordagem da biblioteca escolar neste estudo carrega sua importância em virtude do diferencial que a mesma oferece, por caracterizar-se, justamente, como parceira da escola na promoção de uma formação voltada, não apenas a registros textuais, mas também à multidiversidade de recursos disponíveis atualmente.

Há documentos orientadores, construídos nos Estados Unidos, que abarcam informações voltadas, especificamente, à biblioteca e ao bibliotecário escolar. O primeiro relatório a apresentar conceitos básicos sobre biblioteca escolar, o papel do bibliotecário escolar e sua formação profissional foi o *Standard Library Organization and Equipment for Secondary Schools of Different Sizes*, preparado pelo *Committee on Library Organization and Equipment of National Education Association's (NEA's)*, e entendia que: “a biblioteca deve ser parte integrante do ensino médio, abrigada no prédio da escola e, como regra, não deve ser aberta ao público em geral” (STANDARD LIBRARY ORGANIZATION AND EQUIPAMENTO FOR SECONDARY SCHOOLS OF DIFERENTE SIZES, 1920, p. 11, tradução nossa); que o bibliotecário escolar “[...] deve ser capaz de pensar com clareza e simpatia em termos das necessidades e interesses dos alunos do ensino médio” (STANDARD LIBRARY ORGANIZATION AND EQUIPAMENTO FOR SECONDARY SCHOOLS OF DIFERENTE SIZES, 1920, p. 16, tradução nossa), e ter uma personalidade marcada pelo entusiasmo (STANDARD LIBRARY ORGANIZATION AND EQUIPAMENTO FOR SECONDARY SCHOOLS OF DIFERENTE SIZES, 1920); e que também devia ser exigido em sua formação “Um vasto conhecimento de livros, capacidade de organizar material de biblioteca [...] e boa experiência em trabalho de referência [...]” (STANDARD LIBRARY ORGANIZATION AND EQUIPAMENTO FOR SECONDARY SCHOOLS OF DIFERENTE SIZES, 1920, p. 16, tradução nossa), além de experiência “no trabalho com meninos e meninas em idade escolar [...]”

(STANDARD LIBRARY ORGANIZATION AND EQUIPAMENTO FOR SECONDARY SCHOOLS OF DIFERENTE SIZES, 1920, p. 16, tradução nossa).

Este relatório foi, em 1918, adotado pela NEA e, em 1920, pela *American Library Association* (ALA), que o publicou como padrões para bibliotecas de escolas secundárias. No ano de 1925 as duas associações criaram juntas um conjunto de recomendações para escolas primárias, que acabou funcionando como guia para a elaboração de futuros padrões de bibliotecas escolares (GANN, 1998 *apud* MICHIE; HOLTON, 2005).

Em 1945 a ALA publicou o *School Libraries for Today and Tomorrow*, documento que serviu de ponto de partida para os padrões nacionais de bibliotecas escolares dos Estados Unidos na década de 50 (GANN, 1998 *apud* MICHIE; HOLTON, 2005).

Em 1960 um novo documento foi publicado, o *Standards for School Library Programs*, que trazia uma novo conjunto de normas, preparado pela *American Association of School Librarians* (AASL), para refletir o desenvolvimento nos serviços da biblioteca escolar e atualizar os padrões quantitativos estabelecidos nos padrões da década anterior. Essas novas normas pensavam a biblioteca escolar como uma “força educacional” que promovia o ensino e aprendizagem, e seus padrões exigiam materiais audiovisuais em maior quantidade (MICHIE; HOLTON, 2005), porque, neste momento, os suportes informacionais não se reduziam mais apenas aos livros, incorporaram outros: o audiovisual². Desta forma, em 1969, foram desenvolvidos, numa parceria entre a AASL e o *Department of Audiovisual Instruction* (DAVI) do NEA's, os ***Standards for School Media Programs***, para

² A linguagem audiovisual caracteriza-se pela combinação de dois elementos: **som e imagem em movimento**. (PUC-Rio, [201-?]) O termo “audiovisual” surgiu na década de 30 quando o cinema norte-americano deixou de ser mudo (apenas com trilha sonora) e passou a ser falado (com diálogos). (ASTRONAUTAS FILMES, 2017) Nesta mesma época nasciam também as primeiras animações, produzidas pela *Walt Disney Productions*. (PUC-Rio, [201-?]) O audiovisual começou, então, a se desenvolver cada vez mais e até hoje passa por transformações. Expresso no cinema falado e em preto e branco, passou para o cinema falado e colorido, e, depois, com o surgimento da televisão passou pelas mesmas transições estéticas. Mas podemos dizer que a popularização do audiovisual começou na década de 60, com a chegada de câmeras portáteis no mercado, que possibilitava que pessoas leigas produzissem vídeos caseiros. Mais de 40 anos depois, em 2005, o YouTube foi criado e, hoje, entendemos que este foi um grande marco para o cenário audiovisual, visto que a plataforma modificou a forma de pensar e fazer vídeos. (ASTRONAUTAS FILMES, 2017) O audiovisual passa por constantes mudanças tanto com relação à atribuição de som e as características de imagem, quanto à captação de imagens, timing, edição, etc. Suas técnicas evoluem paralelas ao desenvolvimento das tecnologias.

alinhar os padrões estabelecidos para biblioteca escolar com os desenvolvimentos educacionais (JONES, 1977 *apud* MICHIE; HOLTON, 2005), apresentando em sua estrutura normas inovadoras que determinavam a presença de outros tipos de suportes, além do papel, no acervo da biblioteca escolar, como músicas, vídeos e filmes, estabelecendo, assim, o audiovisual como mais um elemento auxiliador no processo de construção do conhecimento.

Marilyn Miller, ex-presidente da *American Association of School Librarians*, definiu a biblioteca escolar como

[...] a base de informação da escola. A biblioteca escolar serve como um ponto de acesso voluntário à informação e ideias e igualmente como um laboratório de aprendizagem para os alunos, uma vez que adquirem pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas necessárias em uma sociedade pluralista (MILLER, 1988, p. 122 *apud* MICHIE; HOLTON, 2005, p. 1, tradução nossa).

Em oposição a isso Côrte e Bandeira (2011) afirmam que a biblioteca escolar desempenha um papel político, educativo, cultural e social. Ela não é apenas uma base informacional, vai além, pois, na verdade,

[...] serve de suporte aos programas educacionais, atuando como um centro dinâmico, participando, em todos os níveis e momentos, do processo de desenvolvimento curricular e funcionando como laboratório de aprendizagem integrado ao sistema educacional (CÔRTE; BANDEIRA, 2011, p. 6).

Para as autoras, a biblioteca escolar

Deve ser pensada como um espaço onde crianças, jovens e adolescentes sejam mais que consumidores culturais. Sejam criadores de cultura, compartilhem experiências, criem ambiente de aprendizado, sejam capazes de redescobrir e ampliar seus conhecimentos, de opinar, avaliar criticamente, desenvolver pesquisas e aptidão para leitura (CÔRTE; BANDEIRA, 2011, p. 8).

Elas entendem que a biblioteca possibilitará aos sujeitos tanto o consumo quanto a criação de cultura (CÔRTE; BANDEIRA, 2011). Nessa perspectiva seria possível consumir cultura e ter acesso ao conhecimento por meio de informações transmitidas por livros, revistas, jornais, filmes, músicas, jogos, encontro com autores, entre outros; e criar cultura ao mesmo tempo em que se compartilham experiências, num ato de autoexpressão por meio, por exemplo, da redação de

textos, criação de roteiro, apresentação, edição de áudio e vídeo, programação em códigos, e tudo o que envolve a pré-produção, a produção e a pós-produção de um *blog*, uma revista, um jornal, uma rádio, ou jogos, produzidos em ambiente escolar. Compete a biblioteca escolar criar tais condições de aprendizagem, de consumo e criação de cultura e, portanto, configurar-se um meio educativo essencial para a formação de leitores e aquisição de competência informacional, midiática e digital, já que

[...] é um espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural (IFLA, 2016, p. 19).

Como visto, tal definição incorpora a dimensão do físico e digital e, portanto, aquilo que já é feito com sucesso no físico pode ser experimentado em ambientes digitais e ser trabalhado de maneira mais rica pela biblioteca.

Ainda assim, o conceito de biblioteca escolar não se limita apenas a um “espaço de aprendizagem físico e digital” (IFLA, 2016, p. 19). Percebemos, é claro, a modificação na natureza da coleção, visto que ela se expande e perde a limitação de espaço físico, podendo ser acessada de qualquer ponto pelo ambiente digital. Contudo, a biblioteca escolar caracteriza-se, principalmente, pelo tripé estruturado pela relação estabelecida entre: os indivíduos capazes de aprender, a atuação do bibliotecário escolar, e o espaço e serviços disponíveis na biblioteca escolar (AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS, 2018). Ou seja, ela atua no nível informacional e também relacional. Hoje, a biblioteca escolar são as relações biblioteca-usuário e usuário-biblioteca.

No tripé formado por sujeito, bibliotecário e biblioteca, a ação do sujeito diz respeito ao seu entendimento, ao modo como se relaciona com o sistema, como busca e recupera a informação, como interage com o bibliotecário, com o espaço e os serviços (como cria, como se apropria, como interfere, como dialoga com esse espaço, com os suportes e os sujeitos que ali também estão). A ação do bibliotecário está presente na elaboração e preparação do sistema formado pelos eixos seguintes propostos pelo Manifesto da Biblioteca Escolar (1999): estabelecer a missão; criar estratégias de financiamento; apoiar-se na legislação; atuar em redes de bibliotecas a nível local, regional e nacional; determinar objetivos; planejar e gerir

a equipe; formular, aplicar e incentivar serviços que assegurem o bom funcionamento da biblioteca. Além de agir, também, na reflexão sobre as mediações, na elaboração de mediações, e no modo como o espaço e os serviços estão organizados tendo em vista os outros elementos do tripé. O terceiro elemento, a biblioteca, funciona numa relação simultânea com o usuário, o bibliotecário, o espaço e os serviços que este dispõe. Ela não se conecta apenas com um elemento, deixando os outros de lado (a biblioteca só para o usuário, ou, a biblioteca só para o bibliotecário, ou, a biblioteca só como espaço para os serviços). Logo, não havendo enfoques individuais, a biblioteca escolar existe na correlação dinâmica entre o profissional, o usuário e o ambiente com tudo o que este oferece.

Infelizmente “A biblioteca escolar ainda é vista por algumas pessoas como simples depósito de livros, sem qualquer atrativo ou valor” (PITZ; SOUZA; BOSO, 2011, p. 410). Para Bicheri e Almeida Júnior (2013) não está errado pensar a biblioteca como um local para organizar, conservar e disponibilizar livros, mas é preciso saber que com o desenvolvimento tecnológico a biblioteca também se atualiza e renova suas funções.

Atualmente a biblioteca escolar deveria ser um centro de ensino-aprendizagem capaz de, e responsável por, não só disponibilizar livros, mas também jornais, revistas, áudios, vídeos, e formar usuários independentes frente a informação e seus suportes. Parte constituinte de um ambiente escolar, ela deveria ser vista como “[...] um núcleo ligado ao esforço pedagógico dos professores e não como um apêndice das escolas” (HILLESHEIM; FACHIN, 1999, p. 66).

2.2 BIBLIOTECA ESCOLAR: MISSÃO, OBJETIVOS, SERVIÇOS E O BIBLIOTECÁRIO

Aqui, nesta subseção sobre biblioteca escolar, serão apresentados sua missão, objetivos, serviços e a função do bibliotecário escolar.

2.2.1 Missão

A missão da biblioteca escolar é promover “[...] serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação,

em todos os formatos e meios” (IFLA/UNESCO, 1999, p. 1). Conforme as Diretrizes da IFLA para Biblioteca Escolar (2016, p. 16) “o recurso mais importante de uma biblioteca escolar é um bibliotecário escolar qualificado que colabora com outros professores para criar as melhores experiências de aprendizagem para os alunos em termos de construção de conhecimento e de significado”.

No entanto, vale dizer que a missão da biblioteca escolar não se resume às propostas do currículo pedagógico da instituição de ensino na qual está inserida. Ela vai além. Côrte e Bandeira (2011, p. 8) afirmam que “é ela que fará a ponte entre os conhecimentos gerados no mundo exterior e a comunidade docente e discente” Edmir Perrotti reafirma esta ideia ao dizer que a biblioteca escolar

[...] não pode restringir-se a um papel meramente didático-pedagógico, ou seja, o de dar apoio para o programa dos professores. Há um eixo educativo que a biblioteca tem de seguir, mas sua configuração deve extrapolar esse limite, porque o eixo cultural é igualmente essencial. Isso significa trazer autores para conversar, discutir livros, formar círculos de leitores, reunir grupos de crianças interessadas num personagem, num autor ou num tema. A biblioteca funciona como uma ponte entre o ambiente escolar e o mundo externo (PERROTTI, 2006, não paginado).

Ainda que Perrotti ressalte os aspectos formativos do leitor, é importante destacar que as ações em torno da promoção do livro e da leitura podem abarcar o físico e o digital, isto é, essa leitura não contempla apenas o suporte físico, mas também os demais suportes informacionais, como os audiovisuais.

Portanto, além de olhar para o que é solicitado pela escola, a biblioteca deve olhar, também, para os interesses de tema e autoria que são manifestados pelos jovens, tanto com relação a livros quanto a músicas, filmes, jogos e vídeos do YouTube, para que, a partir disso, seja possível iniciar projetos e atividades voltados também para a cultura e entretenimento e não, exclusivamente, para a educação.

A biblioteca escolar vai mediar o interno da escola com o externo que vem do mundo. A percepção da biblioteca como ponte, permite a formação de leitores orientados (conscientes) aos aspectos particulares presentes na educação formal, e que, então, asseguram o seu progresso no sistema de ensino, ao mesmo tempo em que, desperta no aluno a compreensão de um mundo ampliado, ao qual a escola se integra. Dessa forma é possível formar um aluno com possibilidades de alcançar o que a IFLA (2016) vai nomear de “leitor fluente”, aquele com motivação para leitura.

E as especificidades do leitor motivado precisam ser percebidas. Conforme Silva (1999, p. 80) “[...] os usuários não podem ser considerados de forma homogênea, como se não possuíssem características e necessidades de informação diversas”. Portanto, como dito anteriormente, é necessário que o bibliotecário escolar se aproxime do universo de seu público alvo, composto majoritariamente por jovens estudantes, conhecendo seus gostos, preferências e desenvolvendo o acervo e também projetos de modo a contribuir tanto para o currículo pedagógico da escola quanto para o gosto pessoal dos usuários, pois “Para todas as crianças ‘identidade’ e ‘pertença’ são componentes essenciais da literacia e sucesso escolar” (IFLA, 2016, p. 34).

É de extrema importância a participação do bibliotecário escolar na formação de indivíduos interessados pela leitura nos diversos suportes, principalmente porque “Neste sentido a biblioteca é um ambiente mais propício a dar liberdade ao aluno, já que este não se sente avaliado pelo bibliotecário” (BICHERI; ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 50). Desta forma, se sentem mais livres e motivados para ler o que e onde querem.

A partir desta perspectiva visualizamos, então, que para o profissional bibliotecário há vantagens, uma vez que não precisa seguir somente o currículo pedagógico da escola e pode e deve estimular a leitura em seus jovens usuários, por meio dos gêneros que já consomem. Caldin (2005, não paginado) afirma que “o bibliotecário é o profissional que tem contato com os leitores, conhece seus gostos, interesses e necessidades”. Portanto, “[...] deve ir ao encontro de seus usuários, procurar saber o que eles precisam, o que gostam, o que querem, quais são seus interesses, necessidades e expectativas” (BICHERI; ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 43). Ao conhecer seus gostos individuais e identificar quais tipos de leitura os despertam reconhecimento e, conseqüentemente, um interesse espontâneo, o bibliotecário ganha base para pensar programas que incluam tais gêneros, assuntos e/ou obras específicas, visto que já foi observada essa abertura. Além disso, ao expressar suas necessidades os usuários permitem que os serviços oferecidos pela instituição sejam reavaliados e readequados a essas demandas.

2.2.2 Objetivos

Para praticar de forma competente a missão a qual se propõe, é necessário o cumprimento de objetivos pré-estabelecidos. De acordo com o Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar (1999) os objetivos da biblioteca escolar são:

- “apoiar e intensificar a consecução dos objetivos educacionais definidos na missão e no currículo da escola;
- desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida;
- oferecer oportunidades de vivências destinadas à produção e uso da informação voltada ao conhecimento, à compreensão, imaginação e ao entretenimento;
- apoiar todos os estudantes na aprendizagem e prática de habilidades para avaliar e usar a informação, em suas variadas formas, suportes ou meios, incluindo a sensibilidade para utilizar adequadamente as formas de comunicação com a comunidade onde estão inseridos;
- prover acesso em nível local, regional, nacional e global aos recursos existentes e às oportunidades que expõem os aprendizes a diversas idéias, experiências e opiniões;
- organizar atividades que incentivem a tomada de consciência cultural e social, bem como de sensibilidade;
- trabalhar em conjunto com estudantes, professores, administradores e pais, para o alcance final da missão e objetivos da escola;
- proclamar o conceito de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são pontos fundamentais à formação de cidadania responsável e ao exercício da democracia;
- promover leitura, recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade escolar e ao seu derredor” (IFLA/UNESCO, 1999, p. 2-3).

Vimos que o trabalho da biblioteca escolar não está dissociado do projeto pedagógico da equipe da escola. Esta, como dito, tem seus objetivos educacionais definidos, e a inserção da biblioteca escolar na execução de suas atividades é essencial. “A Biblioteca Escolar deve trabalhar com os professores e alunos e não apenas para eles” (HILLESHEIM; FACHIN, 1999, p. 66). O bibliotecário e os professores devem traçar estratégias para que as propostas das disciplinas e os serviços oferecidos pela biblioteca se complementem. Essa interação assegura a coerência entre as práticas efetuadas na biblioteca e os objetivos da escola, além de ser fundamental para o movimento de ensino-aprendizagem, uma vez que o bibliotecário é capaz de instruir os estudantes em atividades de leitura, pesquisa, investigação, pensamento crítico, imaginação e criatividade, desenvolvendo, assim, suas potencialidades informacionais e em ferramentas digitais. Conforme Miller

Bons bibliotecários escolares trabalham em estreita colaboração com os professores para integrar busca de informações e usando atividades incluídas nas unidades curriculares que são projetadas para fornecer

conteúdo, bem como equipar os alunos para localizar, avaliar e usar efetivamente uma ampla gama de recursos: impressão, áudio, vídeo, tátil e agora sistemas de dados eletrônicos (MILLER, 1988, p. 122 *apud* MICHIE; HOLTON, 2005, p. 1, tradução nossa).

Garantir experiências com todo tipo de produto informacional: livro, filme, música, vídeos, jogos, peça teatral, etc., e possibilitar um contato com diversas expressões artísticas, ensina os estudantes a aprender por diferentes suportes e os habitua com outros formatos e estilos de narrativa de comunicação, tornando-os mais próximos da manifestação por palavras, por imagens e por sons.

Dessa forma, atividades como a criação de um jornal, uma rádio, um *blog* ou um canal de vídeos, podem ser alternativas a serem incorporadas pela biblioteca escolar a fim de possibilitar aos estudantes o aprendizado por um caminho diferente daquele que estão habituados em sala de aula, tirando-os da posição somente de espectadores da informação, e colocando-os também como produtores do conhecimento.

Compreendemos, portanto, a importância da participação ativa da biblioteca escolar para o bom funcionamento da escola e formação de seus jovens usuários. Percebemos que são as ações praticadas pelo bibliotecário escolar que irão certificar ou não a concretização da missão estabelecida pela instituição.

2.2.3 Serviços

De acordo com o Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar (1999) os serviços da biblioteca escolar devem ser oferecidos a todos os perfis de usuários, independente de idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua e status profissional e social. Além disso, deve atender também a quem necessita de materiais especiais ou auxílio particular, como usuários cegos, por exemplo. O usuário da biblioteca escolar deve sentir-se atraído, acolhido e motivado a usufruir o espaço e os serviços oferecidos pela unidade, desta forma, ela

deve proporcionar um ambiente estético e estimulante, disponibilizando uma variedade de materiais impressos e digitais e oferecendo oportunidades para uma ampla gama de atividades que vão da leitura silenciosa às discussões em grupo e ao trabalho criativo (IFLA, 2016, p. 47).

A biblioteca escolar é responsável por atender todos os sujeitos que pertencem e rodeiam a unidade educacional, incluindo: o corpo estudantil e seus responsáveis, o corpo de educadores (professores, orientadores, coordenadores, diretores), e toda a equipe de funcionários da instituição, sem restrição, constituindo, assim, uma comunidade usuária que comporta todas as faixas etárias, raças, gêneros, classes sociais e níveis de conhecimento.

Para mais de divulgação de novas aquisições, consulta local, orientação a usuários, preparação de mural de atividades, empréstimo domiciliar e controle de obras em atraso, serviço de ouvidoria e empréstimo entre bibliotecas (CÔRTE; BANDEIRA, 2011), os serviços da biblioteca escolar também incluem:

- formação profissional para o corpo docente (por exemplo, sobre leitura e literacia, tecnologia, processos de investigação e pesquisa);
- um programa estimulante de literatura/ leitura tendo em vista o sucesso educativo, o prazer e enriquecimento pessoal;
- aprendizagem baseada em investigação e desenvolvimento da literacia da informação;
- colaboração com outras bibliotecas (públicas, governamentais, de recursos comunitários) (IFLA, 2016, p. 23).

Por fim, vale ressaltar que todos os serviços oferecidos, assim como os objetivos estabelecidos para executá-los de maneira organizada e responsável, devem estar claramente definidos na política de gestão da unidade de informação.

2.2.4 Bibliotecário

O bibliotecário escolar tem o dever de construir uma rede de relações com todos os sujeitos pertencentes à comunidade escolar. É ideal que ele seja um profissional comunicativo, engajado, criativo e líder. Callegaro (2010) acredita que “Hoje ser bibliotecário exige mais pesquisa, exp[er]imentação, ousadia, criatividade e solidariedade”, mas Lanzi (2012, p. 32) aclara que, mesmo que possua tais características, “O bibliotecário precisa estar consciente de que a dimensão do seu fazer educativo depende do espaço que ele ocupa dentro da biblioteca e do espaço que esta, por sua vez, ocupa dentro da escola”.

Como descrito no tópico anterior, o bibliotecário escolar é responsável por atender as necessidades dos mais variados perfis que compõem sua comunidade usuária e, por conta disso, não cabe a ele fazer a seleção ou o descarte de obras de

acordo com seu gosto e interesse. Ele deve ter em mente que é sua tarefa garantir o acesso à informação e atender as necessidades dos usuários, sem a interferência de fatores pessoais.

Também lhe compete participar do planejamento curricular e junto com o corpo docente atuar no desenvolvimento informacional dos estudantes. “Em colaboração com a gestão e os professores da escola, o bibliotecário desenvolve e implementa serviços e programas baseados no currículo que apoiam o ensino e a aprendizagem para todos” (IFLA, 2016, p. 33). Ele deve ser capaz de apoiar e promover a leitura nos vários suportes informacionais, assim como orientar a busca da informação tanto em ambiente físico quanto digital, uma vez que faz parte de sua função “formar alunos que saibam localizar e usar a informação responsável e eticamente, enquanto estudantes e cidadãos, num mundo em permanente mudança” (IFLA, 2016, p. 48). Incorporadas no ambiente escolar, essas possibilidades de atuação/mediação se ampliam a outros profissionais além do bibliotecário escolar, como professores, coordenadores, pedagogos, visto que a estes, como educadores, também competem formar indivíduos esclarecidos frente à informação e preparados para o seu trato por meio dos mais diversos suportes em que ela pode se apresentar.

A partir da definição de Biblioteca Escolar, sua missão, objetivos, serviços e seu profissional, entendemos o valor dessa delimitação para o problema desta pesquisa. Verificamos o que é a biblioteca escolar atualmente e a importância das relações biblioteca-usuário e usuário-biblioteca, tanto para a boa atuação do profissional bibliotecário (e, conseqüente bom funcionamento da biblioteca escolar junto à escola), quanto para a construção de uma percepção positiva dos estudantes para com o bibliotecário e a biblioteca. Constatamos, também, que a interação, engajamento e parceria entre a biblioteca escolar e a instituição pedagógica, e entre a biblioteca escolar e as crianças e adolescentes, podem gerar programas e atividades interessantes a todos os lados, uma vez que trarão benefícios a formação dos indivíduos, tanto como estudantes quanto como cidadãos.

Em vista de tudo o que foi exposto ao longo da seção, acreditamos que para que o bibliotecário escolar possa, em tempos atuais, formar estudantes e cidadãos com as especificidades descritas pela IFLA, seja mais adequado que esse processo ocorra por um viés motivador aos jovens indivíduos, e, sendo assim, que a capacidade de identificação, localização, avaliação, armazenamento, recuperação e

uso independente, crítico e consciente da informação seja desenvolvida a partir da ampliação do trabalho com os suportes e aproveitamento orientado das atuais mídias digitais.

De modo a abordar detalhadamente esta sugestão, na próxima seção exploramos os conceitos referentes à alfabetização informacional, midiática e digital, para melhor compreensão de sua realização pela biblioteca escolar.

3 ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL PELA BIBLIOTECA ESCOLAR

Nesta seção será discutida a alfabetização informacional, midiática e digital. Antes, vale destacar que a literatura ainda não chegou a um nome padrão para tratar estas três modalidades. Há diversas traduções adotadas para os termos *information literacy*, *media literacy* e *digital literacy*, como: literacia, letramento, competência ou alfabetização informacional, midiática e digital; além das expressões mídia-educação e educação para mídias. Os conceitos expressos por essas nomenclaturas carregam implicações e sentidos atribuídos ao processo de construção de conhecimento, de tal forma que não devem ser vistos como excludentes e sim como complementares.

Diante dessa multiplicidade de conceitos que se apresentam, eles carregam divergências e convergências. Para se referir a eles a publicação da UNESCO utilizou, em sua versão original, a expressão *Media and Information Literacy* (MIL), por acreditar que a alfabetização informacional e a alfabetização midiática devem ser pensadas juntas. Na tradução do documento optou-se pelo termo **Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)**, também adotado neste trabalho para discutir a prática de ensino com e para as mídias.

A educação com as mídias diz respeito à produção de conteúdo midiático para compreender as potencialidades desses meios ao ensino. E a educação para as mídias refere-se à apropriação crítica de cada suporte, assim como sua linguagem e estética, tanto no papel de consumidor quanto de produtor (PIRES, 2010).

Esses processos educativos desenvolvem a competência para tomar decisões e resolver problemas de todas as esferas, a partir da observação, experimentação, conversação e consulta, e é chamado de Alfabetização Informacional e Midiática (IFLA, 2011).

A Alfabetização Informacional e Midiática engloba o conhecimento, as atitudes e a soma de habilidades necessárias para saber quando e que informação é necessária, onde e como obter essa informação, como avaliá-la criticamente e organizá-la uma vez encontrada; e como usá-la de maneira ética. O conceito se vai mais além das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) abarcando a aprendizagem, o pensamento crítico e as destrezas de compreensão que cobrem e superam as fronteiras profissionais e educativas. A Alfabetização Informacional e Midiática inclui

todo tipo de fontes de informação: oral, impressa e digital (IFLA, 2011, p. 1, tradução nossa).

Ela é indispensável na formação de cidadãos competentes na busca, consumo, produção e disseminação da informação (especialmente em ambientes digitais), uma vez que os estudantes que desenvolvem essas habilidades conseguem aprender de maneira independente através de qualquer fonte de informação (IFLA, 2016), entendendo que:

Devem ter consciência das suas necessidades de informação e empenhar-se ativamente no mundo das ideias. Devem ser confiantes na sua capacidade de resolver problemas e saber como localizar informação relevante e fidedigna. Devem ser capazes de usar ferramentas tecnológicas para aceder à informação e para comunicar o que aprenderam. Devem saber lidar com situações em que há múltiplas respostas e também com aquelas em que não encontram qualquer resposta. Devem ser exigentes com o seu próprio trabalho e criar produtos de qualidade. Devem ser flexíveis, capazes de se adaptar à mudança e de funcionar tanto individualmente como em grupo (IFLA, 2016, p. 48).

Se por um lado temos a indicação de um conjunto de deveres, de outro temos um conjunto de qualidades que se formam a partir do embate vivenciado pelo indivíduo ao longo do processo de e na alfabetização midiática. Ser consciente, confiante, capaz, responsável, rigoroso, flexível, frente ao universo informacional é construção que se dá por meio da interação com outros indivíduos, com objetos, com instituições, ou seja, no entre das múltiplas relações possibilitadas pela imersão da criança e do adolescente no universo informacional, posto que a necessidade de informação não é uma necessidade espontânea, mas sim uma necessidade secundária que só é percebida quando inserida num contexto (WILSON, 1999). Nesse sentido, é importante para a biblioteca escolar atuar de modo a permitir as aprendizagens que propiciam todas essas manifestações no sujeito.

Um estudo com bibliotecários e especialistas em mídia, realizado na Geórgia pelo instituto americano *The Center for Digital Education*, destaca cinco desafios que a biblioteca precisa superar para ensinar o indivíduo a avaliar a informação. São estes:

- **o acesso à tecnologia**, viabilizando computadores, câmeras, softwares de edição, internet. Segundo o especialista em mídia, Andy Plemmons, “parte de

ser capaz de criar informações é ser capaz de usar todas essas tecnologias para ser criativo”;

- **a filtragem**, visto a dificuldade de realizar a alfabetização digital quando sites como Facebook, YouTube e blogs encontram-se bloqueados. O acesso negado a essas páginas pode ser uma situação recorrente em muitas bibliotecas, pois são plataformas que, embora contribuam para a educação, também podem ser utilizadas erroneamente, prejudicando o processo de aprendizado;
- **a compreensão da importância da alfabetização digital**. Para a especialista em mídia e bibliotecária Buffy Hamilton “a alfabetização digital não é mais opcional” e convencer as pessoas disso é um grande desafio. A colaboração entre bibliotecários e professores na construção de tarefas de criação de conteúdo utilizando as mídias sociais, tornando este tipo de experiência comum à rotina de aprendizagem do aluno, pode colaborar para o entendimento dessa necessidade;
- **o tempo de orientação**, uma vez que o programa de mídias não faz parte do currículo escolar, e, por essa razão, professores não conseguem administrar o tempo para trabalhar ambos simultaneamente sem sobrecarregar-se. Por isso a parceria com o profissional bibliotecário. Compete a ele, como profissional da informação, orientar projetos que incluam a alfabetização digital no ensino formal;
- **ensinar as crianças pequenas**, já que nessa fase ainda não são capazes de distinguir as informações confiáveis das duvidosas. Plemmons julga que para vencer este desafio deve ensinar os pequenos sujeitos a serem bons pesquisadores, pois assim poderá ensiná-los futuramente a avaliar as informações pesquisadas (ROSCOLA, 2011).

Sendo assim, para que os indivíduos tornem-se aptos a por em prática todas as atitudes almejadas, é primordial que a biblioteca ofereça os mecanismos de apoio para construí-las.

Para compreendermos melhor como a exploração consciente das mídias digitais pode agir como um mecanismo para ensinar o indivíduo a buscar, avaliar e comunicar a informação precisamos, primeiro, entender os conceitos de

alfabetização, alfabetização informacional, alfabetização midiática e alfabetização digital.

De acordo com Benavente et al. (1996, p. 4) o termo **alfabetização**, ou literacia, como denominam, “traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo”, ou seja, “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (MONTIGNY; KELLY; JONES *apud* BENAVENTE et al., 1996, p. 4). Seria a habilidade de apropriarmo-nos desse conteúdo lido e escrito, compreendendo-o, interpretando-o, analisando-o, tornando-o nosso.

A **alfabetização informacional** também apresenta alguns sinônimos na literatura, como competência informacional e literacia da informação, e seria um “prolongamento natural do conceito de literacia” (BRUCE, 2002 *apud* TOMÉ, 2008, p. 19). Segundo o Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional para Formação de Professores, publicado pela UNESCO, esta prática “ênfatisa a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação” (WILSON et al., 2013, p. 18). Ela carrega o conceito de *lifelearning* (aprendizado ao longo da vida), uma vez que se caracteriza pelas habilidades de:

- reconhecer suas necessidades informacionais;
- localizar e avaliar a qualidade da informação;
- armazenar e recuperar informações;
- fazer um uso efetivo e ético da informação;
- aplicar a informação para criar e comunicar conhecimentos (Proclamação de Alexandria, 2005 *apud* WILSON et al., 2013, p. 41).

No entanto, se alfabetização é a habilidade de apropriar-se de um conteúdo lido e escrito, tornando-o nosso, a alfabetização informacional, como sua extensão, é mais do que reconhecer, localizar, avaliar, armazenar, recuperar, utilizar, criar e comunicar. O indivíduo alfabetizado informacionalmente se torna capaz, sobretudo, de apropriar-se da informação. Tal apropriação se dá a partir de suas experiências particulares. Essa bagagem é traduzida em produtos desenvolvidos conscientemente. Não é algo mecânico, reproduzido na mesma ordem dos itens elencados acima e do mesmo tamanho que o de todos os sujeitos. A apropriação permite algo a mais, com olhar e identidade própria. Ela é entendida por Chartier como “formas diferenciadas de interpretação, intervenção criativa, apropriação cultural” (Chartier, 1988 *apud* PIRES, 2010, p. 289).

A **alfabetização midiática** ou literacia midiática é, conforme Siqueira (2008), o termo referente à ação pedagógica necessária para promover “a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão” (WILSON et al., 2013, p. 18), ou seja, corresponde a ações que viabilizam o entendimento do uso das mídias de massa como um todo (rádio, TV, jornal, internet), assim como das suas técnicas e efeitos, tornando-se capaz de produzir conteúdo nesses formatos. Além disso, ela possibilita que os sujeitos se conscientizem quanto ao gerenciamento desse conteúdo, e aprendam a identificar os riscos e oportunidades associadas ao uso desses dispositivos (OFCOM, 2004).

Embora educadores brasileiros tenham se interessado pelas mídias em 1930, quando o rádio foi usado na educação (SIQUEIRA, 2008), a relação entre mídia e educação é um exercício recente, ainda não formalizado no currículo pedagógico, e objeto de estudo de pesquisadores brasileiros. Essa prática “refere-se ao conhecimento, habilidades e competências que são necessárias para usar e interpretar a mídia” (BUCKINGHAM, 2005, p. 36 *apud* FANTIN, 2008, p. 76) e, conforme Andrelo e Oliveira (2012, p. 102), estas são adquiridas por meio de

atividades capazes de desenvolver nos cidadãos habilidades específicas para acessar, analisar, produzir informação, ter capacidade de argumentar e saber como influenciar leitores ativos das mídias, a fim de torná-los cidadãos mais participativos, críticos e conscientes.

Em síntese, o movimento de alfabetização midiática promove “a habilidade de acessar, entender e criar comunicações em uma variedade de contextos” (OFCOM, 2004, não paginado, tradução nossa), onde

Acessar inclui as aptidões e competências necessárias para localizar conteúdo de mídia, usando as tecnologias disponíveis e o software associado. Entender inclui a capacidade de decodificar ou interpretar mídia [...]. Envolve também [...] uma capacidade de criticar a mídia, por exemplo, em termos da precisão ou confiabilidade de suas representações do mundo real. Finalmente, criar envolve a capacidade de usar a mídia para produzir e comunicar as próprias mensagens, seja para fins de auto expressão ou para influenciar ou interagir com os outros (BUCKINGHAM, 2007, p. 44, tradução nossa).

E em meio ao crescimento exponencial do uso das TICs, a onipresença das mídias na vida social e o conseqüente desafio de lidar com uma cultura midiática cada vez mais interativa e participativa, na sociedade contemporânea a educação para a apropriação crítica e criativa das mídias age diretamente na formação de uma cidadania ativa (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Como um segmento da alfabetização midiática, existe o terceiro tipo de alfabetização, a **alfabetização digital** ou literacia digital, que, como dito, pode ser entendida como uma vertente da alfabetização midiática, porém, com suas habilidades voltadas especificamente às mídias digitais. Ela “inclui a habilidade de ler e interpretar as mídias, reproduzir dados e imagens pela manipulação digital e avaliar e aplicar novos conhecimentos obtidos a partir de ambientes digitais” (WILSON et al., 2013, p. 181).

Fantin recorre a Pérez-Tornero para destacar quatro dimensões da alfabetização digital:

- operacionais: habilidade para usar computadores e tecnologias da comunicação;
- semióticas: habilidade para usar todas as linguagens que convergem no novo universo multimídia;
- culturais: um novo desenvolvimento intelectual para a sociedade da informação;
- cívicas: um novo repertório de direitos e deveres relacionados ao novo contexto tecnológico (PÉREZ-TORNERO, 2004 *apud* FANTIN, 2008, p. 78).

Logo, os sujeitos instruídos para o bom uso da tecnologia digital tornam-se aptos ao trato com ferramentas, códigos, modo de criação, e leis, para uma relação eficiente, produtiva e responsável com os meios de comunicação digitais, assim, pondo em prática as habilidades de localização, interpretação, avaliação, apropriação, autoexpressão, e uso ético da informação.

Entendemos que uma alfabetização acrescenta a outra e as três dialogam entre si. A alfabetização em ambiente digital não existiria sem a alfabetização para as mídias, e esta, por sua vez, também não cumpriria sua função sem as habilidades desenvolvidas pela alfabetização informacional. Estes três processos integrados formam uma grande ação que convém ser denominada Alfabetização Midiática e Informacional, como proposto pela UNESCO.

Para além das nomenclaturas por nós reconhecidas como importantes desdobramentos do processo de incorporação de diferentes linguagens no contexto

de formação e informação no ambiente escolar e fora dele, acreditamos que a multiplicidade dos conceitos converge para um princípio: o de enfatizar o papel do indivíduo e de suas ações no trato e na interação com as mídias digitais, como o audiovisual. Assim, considerando a contribuição que o uso independente e responsável das mídias traz à formação do indivíduo, é essencial nos conscientizarmos quanto à necessidade da alfabetização midiática e informacional em ambiente escolar e, principalmente, saber que mesmo que essa prática não figure uma disciplina do currículo pedagógico, suas estratégias podem ser inseridas na rotina escolar.

3.1 A PRODUÇÃO DE VÍDEO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

Após séculos de educação pautada pela palavra escrita, a partir do século XX as possibilidades de interação foram ampliadas com o surgimento de novas tecnologias. Por esta razão as práticas educativas tradicionais estão sendo desconstruídas para dar lugar às novas estratégias metodológicas (PIRES, 2008), mas, ainda é possível observar a dificuldade da escola para com esta adaptação. Embora a atual geração seja mais visual (PIRES, 2010), Souza (2005, p. 97) considera que “A escola privilegia o código escrito por tradição, e não sabe atuar com o código audiovisual tão presente na cultura atual”. À vista disso, a inserção do audiovisual na educação apresenta-se como um grande desafio.

Segundo García Canclini (2008), com o surgimento de produtos que integram imagem e som, formou-se um agente multimídia capaz de ler e produzir o audiovisual, e redefiniram-se as formas de desenvolver habilidades e autonomia educacional, visto que estas eram feitas pelo ensino formal dentro de salas de aula.

Um ponto válido a ser destacado é a ideia de “autonomia” contrariada por Edmir Perrotti. Para o autor, em oposição a este pensamento existe outro de “formação de atitudes”, que pressupõe uma consciência em cada ato. Quando questionado sobre como a autonomia é estimulada na biblioteca, Perrotti afirma que

É preciso desenvolver programas para construir competências informacionais. Isso inclui desde ensinar a folhear um livro para crianças bem pequenas até manejar um computador. Antigamente imperava a idéia de que os adultos é que deveriam mexer nas máquinas e pegar os livros na estante. Hoje deve-se formar pessoas que tenham uma atitude desenvolvida, não só de curiosidade intelectual mas de domínio dos

recursos de informação. Essa é uma questão essencial da nossa época (PERROTI, 2006).

O ponto crucial a ser observado é que, apesar dos indivíduos consumirem informação pelas mídias numa combinação entre conhecimento e entretenimento, elas, por si só, não os direcionam do clique descompromissado para a avaliação crítica das linguagens do dispositivo e do conteúdo apresentado (GARCÍA CANCLINI, 2008), tornando-se necessária a orientação de profissionais treinados para formar essas atitudes conscientes e desenvolver o domínio dos recursos.

Na perspectiva de formar cidadãos ativos, a escola pode começar a agir na construção da consciência dessa cidadania proporcionando aos estudantes a sensação de pertencimento no espaço escolar, dando-lhes voz por meio da produção de mídia audiovisual. Pires (2010, p. 292) afirma que “a educação midiática é uma forma de preparação, que desenvolve nos jovens a compreensão e a consciência social de pertencimento dentro de um determinado universo cultural”.

Pensando na atual expansão do papel dos suportes digitais, na disseminação cultural, e, por conseguinte, na pertinência da elaboração de ações de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias de informação e comunicação, o bibliotecário escolar, em parceria com os demais educadores, pode aproveitar as mídias de produção e consumo de vídeo já conhecidas pelos estudantes para trabalhar não só a aquisição de competências informacionais, midiáticas e digitais, mas a criação de programas para a alfabetização, tendo em vista a necessidade de oferta exposta anteriormente. Não se trata apenas do consumo de cultura material ou virtual, mas da criação e expressão, e do agir crítico e criativo permitido por esse dispositivo tecnológico. Junto à cultura audiovisual surge o desafio de “reconhecer um novo ecossistema comunicativo, no qual emerge uma outra cultura, com novos modos de ler, ver, pensar e aprender” (PIRES, 2010, p. 283).

No Brasil diversas escolas utilizam filmes e vídeos em atividades pedagógicas, sobretudo como ilustração da teoria e como objeto de análise. Porém, são raras as vezes que o uso do vídeo é atribuído a exercícios os quais os jovens assumem o papel de produtores, se apropriando da linguagem audiovisual.

Nessa conjuntura, Morán (1995) sugere, dentre algumas alternativas para o uso benéfico do vídeo em práticas pedagógicas, a **produção**. O autor destaca a produção de vídeo como “documentação”, no registro de eventos, aulas,

experiências, entrevistas; e como “intervenção”, na edição de material para as aulas, acréscimo de informação. Ambas finalidades concretizadas por professores. Por último, ele propõe a produção de vídeo como “expressão”, focada no incentivo aos alunos à produção de vídeo. Declara que os alunos podem produzir tanto para uma matéria ou trabalho interdisciplinar, quanto produzir programas e colocá-los em lugares visíveis em horário que muitas crianças possam assistir.

Na época, década de 90, Morán provavelmente se referia a algum lugar físico, onde os demais alunos pudessem encontrar facilmente o programa para assistir, como, por exemplo, um aparelho de TV colocado em sala de aula para a exibição em classe, ou no pátio, para a exibição durante o recreio. Mas hoje esse “aparelho” é o YouTube e o “pátio” a internet.

3.2 O YOUTUBE NA ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL

De acordo com Rodrigues (2008, p. 2858) o YouTube

É sem dúvida umas das ferramentas que melhor define a Web 2.0, uma revolução social que acontece de forma rápida e inevitável, por um lado, devido aos avanços tecnológicos, por outro, devido à própria predisposição dos cidadãos para desta forma participarem e darem uso às várias ferramentas que têm ao seu dispor.

A produção de vídeos no ambiente escolar é uma ação que renova o processo de ensino-aprendizagem, e, partindo dessa “predisposição” mencionada, julgamos o YouTube um veículo favorável para ser explorado pelo bibliotecário escolar na alfabetização midiática e informacional de seus jovens usuários. Por meio dele, ela será desenvolvida em meio a tarefas pautadas pelo interesse e motivação dos estudantes.

Conforme Morán (1995, p. 28)

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços.

O vídeo é um canal de expressão e torná-lo parte da atividade educacional oportuniza os jovens a desenvolverem ou potencializarem a aptidão para criarem

seus próprios produtos midiáticos. A essa autoria atribuímos suas vivências, saberes e personalidade.

Fora isso, “a narrativa audiovisual tem o potencial de gerar diálogo dentro da escola e com a comunidade do entorno” (SOUZA, 2005, p. 97). Através da experimentação, do diálogo e da cumplicidade, esse exercício permite que o indivíduo construa sua própria narrativa dentro da linguagem audiovisual e se reinvente na maneira como se vê e se exterioriza para o mundo.

O YouTube é uma mídia que contribui para o desenvolvimento da autoexpressão (LANGE, 2014) e, sendo assim, permite que o seu criador de conteúdo seja livre para se comunicar por meio das mais diferentes narrativas. A plataforma é dividida pelos nichos: humor, beleza, música, entrevistas, *lifestyle*, jogos, entre outros, e, dentro de cada uma dessas categorias os formatos continuam variando entre si, uma vez que as manifestações se diferem de acordo com a identidade de cada criador.

Para Lange e Ito (2010), a prática de postar e assistir a vídeos está reformulando os processos de autoexpressão, aprendizagem e sociabilidade, de modo que o potencial de sites de compartilhamento de mídia, como o YouTube, está começando a ser considerado por educadores de mídia para trabalhar o envolvimento de mídia e cultura com os jovens, “transferindo-os da posição de consumidores de mídia para a de produtores de mídia mais ativos” (LANGE; ITO, 2010, p. 244, tradução nossa). As autoras se apropriam de Jenkins (2006) para descrever esse movimento como “cultura participativa”, o qual, como criador de mídia, o indivíduo pode desenvolver sua voz e identidade por meio da interação com seus colegas e sua audiência (JENKINS, 1992; JENKINS et al., 2006 *apud* LANGE; ITO, 2010).

No entanto, é importante mencionar que quando o aluno começa a produzir conteúdo audiovisual ele não deixa de consumi-lo. O que acontece é que as funções de produtor e consumidor se mesclam, já que depois de expor sua visão diante de uma câmera ele ainda precisa se assistir e se avaliar algumas vezes durante a edição para assegurar-se que vai transmiti-la com comprometimento. Portanto, “O aluno é contextualizado como produtor e espectador de sua própria mensagem, visto como sujeito histórico, social e cultural, e não apenas como interlocutor, mas como sujeito criativo, transformador” (PIRES, 2010, p. 288).

A produção de mídia para o YouTube possibilita uma expressão pessoal guiada pelo gosto e identidade individual de cada criador, tanto no quesito informação compartilhada, quanto imagem, som, design e tudo o que compõe o clima do vídeo. “Esta capacidade de personalização dá liberdade aos jovens na definição de layout, mídia, cores, música e afins, mas isso também envolve uma certa complexidade técnica” (LANGE; ITO, 2010, p. 256, tradução nossa). A tarefa de criar vídeos exige diversas responsabilidades. Durante o processo de elaboração do material os indivíduos descobrem a necessidade de preparar roteiro, escolher cenário, aprender a se portar em frente à câmera, aprimorar a oralidade, manusear os equipamentos de gravação (câmera, microfone, iluminação) e de pós-produção (software de edição, site de *upload*), necessidades estas que são percebidas, atendidas e corrigidas em conjunto, uma vez que o trabalho pedagógico é desenvolvido com diversos alunos.

As tarefas podem, portanto, ser delimitadas por: roteiro, cenário, apresentação, gravação, edição e publicação, e, num contexto de atividade escolar é comum que a divisão seja feita de acordo com as facilidades de cada aluno, ou que haja um revezamento de funções entre os integrantes da equipe e cada um faça um pouco de tudo, o que facilita a compreensão de todos sobre a linguagem midiática por completo.

Provavelmente, no início, a escola não proverá uma boa câmera, um bom microfone, um excelente computador, um ambiente iluminado, e, com isso, será preciso improvisar gravando o áudio pelo celular (ou nem isso), editando em um programa mais limitado, utilizando a lanterna do celular ou uma luminária de mesa para melhorar a iluminação, ou até mesmo fazendo uma luminária caseira como as ensinadas em tutoriais na internet. É necessário adaptar, improvisar, e isto já compõe o processo de alfabetização midiática e informacional, uma vez que estimula a capacidade criativa diante de contratempos. García Canclini (2008, p. 37) sustenta que “a criatividade passa a ser valorizada, no sentido mais amplo, não só enquanto produção de objetos ou formas novidadeiras, mas também como capacidade de resolver problemas e explorar recursos de modos inéditos”.

Após a gravação e edição do conteúdo, as etapas para a disponibilização do material no YouTube ainda não estão concluídas. A plataforma sugere um passo a passo, após o carregamento do vídeo, composto por: atribuição de título, descrição, e *tags*. Esses recursos permitem, respectivamente, adicionar informações

compactas e extensas sobre o conteúdo do vídeo, e incluir palavras-chaves para proporcionar uma boa recuperação quando os assuntos a ele relacionados forem pesquisados por outros usuários do site. Além dessa configuração básica, também é possível adicionar o vídeo em uma *playlist*, inserir legendas, indicar outros vídeos no canto superior da tela, entre outras funções.

Um ponto muito interessante a ser enfatizado, e que deve ser trabalhado pelo bibliotecário durante a orientação das atividades, é a questão do uso ético da informação, seja ela qual for. É muito comum a inserção de músicas de artistas famosos na trilha sonora de vídeos, principalmente quando editados por adolescentes. No entanto, a utilização de conteúdo intelectual de terceiros sem autorização é uma ação proibida pela lei.

No YouTube, usuários que utilizam músicas protegidas por direitos autorais em seus vídeos são notificados com aviso, seguido pela perda da monetização do vídeo, silenciamento do trecho em que a música aparece ou bloqueio do vídeo.

Como ferramenta de auxílio, o YouTube criou a sua própria Biblioteca de Áudio com diversas músicas e efeitos sonoros disponíveis. Nela, o usuário tem a opção de procurar por sons livres de direitos autorais e sons protegidos por eles. Caso opte por utilizar um som protegido, o YouTube orienta a inclusão, na descrição do vídeo, do site de origem da música e do nome do artista. Todas essas informações já são dispostas pelo site, facilitando a reprodução correta do produto. O YouTube também oferece as Políticas de Música, onde é possível visualizar uma lista de músicas e as políticas definidas para elas pelos detentores dos direitos autorais. A música *Bring Me To Life* da banda *Evanescence*, por exemplo, pode ser reproduzida em vídeos do mundo todo, porém toda a monetização gerada com o conteúdo é direcionada aos proprietários dos direitos autorais. Por sua vez, a música *Love Yourself* do cantor *Justin Bieber* não está disponível para uso, e o site alerta que, se identificada, “o vídeo pode ser bloqueado ou o som pode ser desativado”. Vale lembrar que as regras variam para a reprodução da música quando utilizada como trilha sonora e quando interpretada em um cover (YOUTUBE, [2018?]).

De acordo com o art. 68 da Lei n. 9.610 “Sem prévia e expressa autorização do autor ou titular, não poderão ser utilizadas obras teatrais, composições musicais ou lítero-musicais e fonogramas, em representações e execuções públicas” (BRASIL, 1998) e seu § 2º deixa claro que

Considera-se execução pública a utilização de composições musicais ou lítero-musicais, mediante a participação de artistas, remunerados ou não, ou a utilização de fonogramas e obras audiovisuais, em locais de frequência coletiva, por quaisquer processos, inclusive a radiodifusão ou transmissão por qualquer modalidade, e a exibição cinematográfica (BRASIL, 1998).

Portanto pensamos ser necessário demonstrar aos estudantes a importância de criar uma consciência ética para com o uso do trabalho intelectual de terceiros. Alguns podem encarar com indiferença, mas, diante da função de produtor de conteúdo na mídia audiovisual, é essencial que se preocupem em realizá-lo com legalidade em todas as suas propriedades: conteúdo, imagem e som.

A produção de conteúdo audiovisual para ambiente digital tornou-se um hábito tão comum à nossa cultura, caracterizando, inclusive, uma nova profissão, que o YouTube (maior site de compartilhamento de vídeo on-line), já se encarregou de criar políticas para a utilização correta de sua plataforma durante a atividade.

Lange e Ito (2010) consideravam que “a produção de mídia digital [estava] a caminho de se tornar uma parte da nossa comunicação cotidiana e socialização online [...]” (LANGE; ITO, 2010, p. 250, tradução nossa), e hoje isto é um fato. A criação e compartilhamento de mídia individual, não só por meio de vídeos no YouTube, mas por textos, fotos e vídeos curtos nas demais redes sociais, é um hábito inerente a uma rotina vivida em 2018. Posto isso, acreditamos que essa necessidade de produção de mídia pessoal pode ser adequada para outros interesses criativos, e a cultura de criação e compartilhamento de mídia digital pode ser aplicada no aprendizado.

Embora muitos criadores de mídia se considerem autodidatas (por não terem recebido uma educação formal), eles aprenderam técnicas com amigos, familiares, ou seguindo tutoriais, demonstrando que houve uma orientação em algum momento e que, sendo assim, ela se faz necessária (LANGE; ITO, 2010).

Como dito ao longo da pesquisa, a produção de conteúdo audiovisual favorece o jovem em diversos aspectos: criatividade, identidade, pertencimento, motivação, integração, autoexpressão, responsabilidade, domínio da informação e das ferramentas para comunicá-la, etc., no entanto, para Buckingham (2007) existe uma lacuna entre o interesse pelo uso das mídias dentro da escola e fora dela, a qual chamou de “divisão digital” (BUCKINGHAM, 2007, p. 96 *apud* ITO et al., 2010). Por esse motivo, enfatizamos que, para a alfabetização midiática e informacional por meio da produção audiovisual surtir os melhores efeitos e ser realmente aproveitada

pelos estudantes, o bibliotecário escolar precisa combiná-la aos interesses dos próprios sujeitos participantes.

O YouTube, a interação e a experiência permitida segundo os autores Pires (2008; 2010), Souza (2005), García Canclini (2008), Morán (1995), Rodrigues (2008), Lange (2014) e Lange e Ito (2010) possibilitam a aplicação de elementos-chaves apontados por diferentes autores, sejam da alfabetização digital, da literacia digital, da mídia-educação, entre outros. Atitudes passivas e ativas podem ser implementadas em relação ao YouTube, garantindo não apenas o acesso, mas também a análise e a produção de informação textual e/ou audiovisual. As bibliotecas escolares, mesmo diante dos desafios, podem não só atuar no sentido de reconhecer a existência e a importância do YouTube, mas também pensar serviços específicos que dialoguem com tal mídia.

4 METODOLOGIA

Nesta seção apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste estudo.

4.1 CONSTITUIÇÃO DO UNIVERSO EMPÍRICO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória de abordagem qualitativa, visto que assume as formas de pesquisa bibliográfica e estudo de caso (GIL, 1991 *apud* SILVA; MENEZES, 2005), e “Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. [...] É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Para a compreensão do objeto teórico foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Assim, foi necessário realizar consultas a fontes especializadas, entre elas o Portal de Periódicos CAPES, BRAPCI, ALA e YALSA. Por outro lado, como uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, a consulta às fontes humanas apresenta-se como parte importante no entendimento da problemática por nós investigada. Sendo assim, realizamos uma ampla pesquisa com o intuito de localizar projetos e/ou ações que nutrissem relação com a pesquisa. A pesquisa para localização desses projetos foi conduzida por meio de ferramentas de busca generalistas, como o Google, e após recorrentes tentativas foi localizado um conjunto de quatro projetos e/ou ações que, aparentemente, se relacionavam com o que estávamos investigando. Detalharemos o processo de composição do universo da pesquisa no item 4.1.

Como compreender o universo empírico da pesquisa? Pareceu adequado o estudo de caso, que “[...] envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 1991 *apud* SILVA; MENEZES, 2005, p. 21). O estudo de caso “[...] surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. [...] permite que os investigadores foquem um ‘caso’ e retenham uma perspectiva holística e do mundo real [...]” (YIN, 2015, p. 4) e carrega como objetivos a descrição, classificação, desenvolvimento teórico e o teste limitado da teoria, ou seja, a compreensão (BONOMA, 1985, p. 206 *apud* BRESSAN, 2000, p. 3). São procedimentos adotados em um estudo de caso:

“[...] [a] observação, [as] entrevistas, [a] documentação oral, [os] questionários e [a] análise de documentos” (MEC, 1994, p.13).

Pelo fato de estarmos fisicamente distantes daqueles que desejamos estudar, diferentes ações de estudo foram empreendidas para atender aos pressupostos do estudo de caso. Sendo assim, a troca de e-mails além de configurar-se como um canal de comunicação, firmou-se como um instrumento para coleta de dados. Além disso, foi necessária a aplicação de questionário com diferentes estruturas, o que possibilitou o estudo dos participantes e das práticas por eles desenvolvidas. Os questionários podem ser examinados nos Apêndices A, B, C, D e E.

Os questionários preliminares possibilitaram a proposição do questionário principal que também se inspirou na questão-problema e nos objetivos geral e específicos da pesquisa, e, ao total, foram oito perguntas com enfoque na capacidade de reconhecer, localizar, avaliar, armazenar, se apropriar e comunicar a informação.

A análise dos dados obtidos com o questionário foi feita por meio da triangulação de três elementos: respostas dos sujeitos, a literatura científica, e nossa interpretação tendo em vista o problema da pesquisa, para comparar os dados e, assim, confirmar ou não a questão estabelecida. A interpretação é a etapa da análise que “procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 168) e a ligação com a teoria “pressupõe uma definição em relação às alternativas disponíveis de interpretação da realidade social” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 168).

Assim sendo, esta pesquisa está estruturada pela revisão de literatura, pela constituição de seu universo empírico e pela análise, discussão e resultados do estudo de caso.

A seguir os projetos Pedro Ensina e TVEMM serão apresentados para melhor compreensão do universo da investigação.

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nosso processo de localização ocorreu, basicamente, pelo Google. Delimitamos como universo possível para a pesquisa projetos de produção de vídeo para o YouTube, realizados por estudantes em ambiente escolar. Durante a busca foram identificados quatro projetos que julgamos proveitosos ao trabalho e os quatro

foram contactados via e-mail. Do total dos projetos contactados, apenas dois atenderam a solicitação, os demais declinaram o pedido: um justificando não estar apto a contribuir para nosso estudo e o outro não retornando nossas tentativas de contato. Finalmente, permaneceram como participantes os projetos Pedro Ensina e TVEMM.

A partir de agora vamos descrever como localizamos cada projeto, apresentar a motivação de criação de cada canal, como foi feita a escolha dos participantes e a divisão de tarefas, como se dá a escolha da temática dos vídeos, quais os instrumentos disponíveis pela equipe para produção e pós-produção dos vídeos, assim como o local de gravação. Todas estas informações foram obtidas por meio de um pré-questionário (Apêndices A e B) enviado aos participantes para que pudessemos compreender melhor a essência e a realidade de cada projeto.

4.2.1 Pedro Ensina

O projeto Pedro Ensina foi localizado a partir de uma breve pesquisa no Google, com os termos “alunos criam canal no youtube”, e foi selecionado para atuar como amostra do nosso estudo de caso por se tratar de estudantes que utilizaram a produção de conteúdo audiovisual para comunicar conhecimento, e, principalmente, por todo este conteúdo de mídia ter refletido intensamente no ambiente escolar. Vimos nesse projeto uma ótima oportunidade de intermédio, atuação e engajamento da biblioteca escolar tanto na orientação com o trato da informação, quanto no uso de ferramentas de mídia e disponibilização de espaço de gravação.

Pedro Ensina é um canal de vídeo-aulas criado no ano de 2015 por Pedro Luz e João Pedro Magnani, na época, alunos do mesmo colégio em São Paulo. Os vídeos alcançaram não apenas os seus amigos de escola, mas também alunos de escolas vizinhas e de outras cidades e outros estados. A publicação mais popular do canal, sobre a matéria Filosofia, possui, hoje, quase 50 mil visualizações.

A produção dos vídeos para o Pedro Ensina nasceu de um problema do Pedro, percebido pelo João: em épocas de provas todos os colegas de sala procuravam Pedro para tirar dúvidas sobre a matéria (isso acontecia porque Pedro sempre foi um aluno de destaque em todas as matérias), e, como a demanda era muito alta, Pedro não dava conta de atender todo mundo. Percebendo a frustração

do amigo, João sugeriu a criação de vídeo-aulas, pois dessa forma todos poderiam acessar a ajuda de Pedro a qualquer momento.

A partir daí, Pedro e João pensaram juntos o projeto. Enquanto Pedro sempre teve facilidade com as matérias da escola e sempre gostou muito de ensinar os amigos, João sempre gostou de produzir e editar vídeos. Assim, a divisão das tarefas foi feita, basicamente, pelos talentos e afinidades de cada um: toda a parte teórica ficou com Pedro, além da apresentação das aulas, já toda a parte prática, desde a montagem do cenário até a edição final e *upload*, ficou com João.

Nos primeiros vídeos a escolha dos temas baseava-se nas provas mais próximas, mas depois eles começaram a planejar os vídeos considerando as maiores dificuldades dos colegas, para que tivessem mais um material de estudo pré-prova.

Os instrumentos que utilizavam para a gravação dos vídeos eram uma câmera, um tripé e dois refletores caseiros (feitos de caixa de papelão e cabo de vassoura). Nos últimos vídeos investiram também em um microfone de lapela. Já a edição era feita no programa *Sony Vegas*.

As gravações ocorriam num quarto vazio na casa da avó de João, e a única adaptação que fizeram foi colocar uma lousa na parede para que Pedro pudesse ilustrar suas explicações. Assistindo ao conteúdo publicado pelos jovens no canal é possível perceber que, nos primeiros vídeos, ainda com poucos recursos, não possuíam sequer a lousa, precisando unir quatro folhas de cartolina para apresentar as vídeo-aulas.

Quando começaram o canal, tanto Pedro quanto João estavam no 2º ano do Ensino Médio. O projeto durou praticamente um ano e teve fim com a formatura de ambos no Ensino Médio, já que, posteriormente, cada um ingressou em uma faculdade diferente e não conseguiram mais conciliar horários de gravação.

A princípio nenhum dos dois buscou o auxílio da escola e todo o conteúdo era produzido fora do ambiente escolar. No primeiro momento a única participação da escola foi com as aulas curriculares comuns e a solução de eventuais dúvidas com alguns professores que gostavam do projeto. Com o crescimento do mesmo, a escola demonstrou interesse em ser apoiadora do Pedro Ensina e, a partir de então, Pedro e João firmaram uma parceria com o Departamento de Tecnologia Educacional (responsável pelas aulas de informática e atividades pedagógicas on-

line), que os beneficiou, principalmente, por permitir que divulgassem o projeto em feiras e eventos educacionais. A biblioteca da escola nunca se envolveu no projeto.

4.2.2 TV Escolar Mário Manoel (TVEMM)

A TVEMM também foi localizada a partir de uma pesquisa no Google sobre a participação de alunos na produção de vídeos para o YouTube, e foi selecionada para atuar como amostra do nosso estudo de caso por se tratar de um projeto escolar que estimula o protagonismo juvenil e, principalmente, por ser mediado por um profissional da escola. Embora não se configure um bibliotecário escolar, esta foi a ação mais próxima que encontramos da produção midiática realizada por estudantes em ambiente escolar e orientada por um profissional. Por meio deste projeto será possível analisar a percepção de um mediador, quanto às contribuições desta prática para a formação do jovem, e compará-la com as dos próprios jovens.

O canal TV Escolar Mário Manoel (TVEMM) foi criado em 2014, por Sérgio Arlow, professor da escola. A ideia de produzir um canal de comunicação entre alunos, professores e a comunidade ao redor da Escola Mário Manoel surgiu, primeiramente, com o jornal LER, elaborado pelos alunos do colégio. Em seguida criaram a Rádio Escola Cidadã, fruto do Projeto REC, e, por último, a TV Escolar Mário Manoel, também chamada de TVEMM, com enfoque na produção de vídeos para o YouTube.

Os vídeos da TVEMM apresentam entrevistas com professores, o cotidiano na escola (eventos, comemorações, feiras), além do grêmio estudantil que se prontificou a realizar o Horário Eleitoral Gratuito em meio a programação dos vídeos, para expor suas propostas, projetos e intenções.

A equipe conta com mais de 50 alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, uma vez que o projeto é aberto a toda a escola e todos os interessados podem participar.

Os integrantes da equipe não possuem funções fixas, eles se revezam entre si, fazendo com que todos experienciem e aprendam um pouco sobre cada área que envolve a produção de vídeos para o YouTube.

Os jovens dispõem de quatro câmeras, três tripés, dois microfones sem fio, dois computadores, e espaços para gravar, editar e postar o conteúdo.

O tipo de programa que vão exibir na TVEMM é decidido a partir de uma reunião feita entre o grupo de jovens que deseja gravar o vídeo naquela semana. Desta forma eles acordam se vão realizar entrevistas, gravar um evento, abordar algum tema de aula ou de interesse pessoal.

As gravações internas costumam ser realizadas na sala de leitura da escola, onde nasceu o projeto. Contudo, dependendo do tipo de vídeo, também podem ser realizadas gravações fora do ambiente escolar.

Como visto, apesar de serem realizados no ambiente escolar e/ou refletirem dentro do mesmo, os dois projetos se diferem bastante em, basicamente, todos os seus aspectos: motivação de criação, número de participantes, divisão de tarefas, equipamento, cenário, e, principalmente, participação e orientação da escola. Contudo, em ambos os casos pudemos identificar as contribuições que a produção de vídeos para o YouTube traz ao estudante, assim como as deficiências que carecem de instrução, tanto pelo olhar do estudante quanto do profissional que orienta a prática. Desta forma, evidenciamos a utilidade dessa prática com crianças e adolescentes dentro das escolas e a importância do posicionamento da biblioteca escolar nesta função que, como vimos, é naturalmente sua.

Reconhecemos que, ainda que sejam práticas desenvolvidas sem a intervenção direta de biblioteca e/ou bibliotecários, as práticas servem como exemplos que podem inspirar ações futuras na biblioteca escolar. Ainda que práticas empreendidas por bibliotecários e bibliotecas escolares não tenham sido avaliadas no estudo, admitimos que, com a análise dos casos escolhidos (por se tratarem de projetos realizados/refletidos em ambiente escolar), conseguiremos avaliar os efeitos da produção de vídeos em práticas realizadas no ambiente escolar e demonstrar a importância da promoção da alfabetização midiática pela biblioteca escolar, uma vez que vamos analisar a participação do estudante nas etapas de produção; identificar as habilidades desenvolvidas pelo estudante no decorrer das produções; e verificar as contribuições que a prática digital propiciou, pela ótica do mediador escolar e do estudante participante. Desta forma, conseguiremos descobrir se a independência na busca e tratamento da informação, o domínio de ferramentas, o pensamento crítico, a apropriação da informação, a imaginação e a criatividade, a colaboração, e o protagonismo juvenil, descritos na literatura sobre interação com a mídia audiovisual como efeitos da atividade, são, de fato, sentidos pelo sujeito participante.

Agora que já expomos o universo de cada produção, na próxima seção analisaremos os dados obtidos a partir dos questionários aplicados a Pedro Luz, João Pedro Magnani e Sérgio Arlow³, e nos encaminharemos para os resultados do estudo.

³ Os indivíduos foram consultados e os três autorizaram o uso de seus respectivos nomes neste trabalho.

5 ANÁLISE, DISCUSSÃO E RESULTADOS

A partir de agora realizaremos a análise, discussão e reflexão sobre a coleta dos dados obtidos com o questionário, relacionando-os com o embasamento teórico e o problema de pesquisa. As perguntas do questionário foram traduzidas em categorias, e essas categorias apresentadas e problematizadas de acordo com as respostas. As respostas dos sujeitos questionados podem ser visualizadas, na íntegra, nos Apêndices C, D e E.

- A necessidade informacional: entre o reconhecimento e a localização

O reconhecimento da necessidade informacional se dá de maneira diferente. Se para os jovens do Pedro Ensina ele surgia de acordo com as dúvidas mais recorrentes dos colegas e as matérias cobradas em prova, isto é, as necessidades surgiam a partir da rotina escolar, para os participantes da TVEMM, por sua vez, sob a perspectiva de seu idealizador, essas necessidades surgem de acordo com a temática que irão abordar no vídeo, ou seja, as necessidades de informação surgem a partir de um contexto pré-definido por eles.

Já a localização da informação está atrelada a fontes de informação tradicionais e digitais para um, e somente digitais para outro. Para os vídeos do canal Pedro Ensina ela era feita através de livros, materiais de aula e páginas da web. Os estudantes faziam uso tanto de materiais físicos quanto digitais para colher as informações e filtrá-las de acordo com seus critérios de criticidade. Enquanto que, na TVEMM, o mecanismo utilizado para localizar a informação é majoritariamente a internet, sendo assim, as páginas da web são as primeiras fontes de informação utilizadas pelos jovens em questão.

A partir do relato dos participantes, notamos que a necessidade informacional é, como expresso por Wilson (1999), manifestada a partir de um contexto, ela não se apresenta espontaneamente e sem um porquê. Nas falas de Pedro Luz, João Pedro Magnani e Sérgio Arlow isso fica explicitado, uma vez que Pedro relata que “conseguíamos encontrar as informações necessárias para o conteúdo do vídeo com base no que era dado em aula por nossos professores e no que era usualmente cobrado em provas”, João completa que “Ao buscar os assuntos necessários para criar um vídeo sempre nos pautamos na lógica de construção de conhecimento que

adquirimos na escola”, e Sérgio declara que os estudantes reconhecem a informação “de acordo com o que vão falar no vídeo”. Sendo assim, a necessidade de informação surge da necessidade de desenvolver uma atividade. Identificamos também uma atitude independente dos jovens para com o meio digital com fins de pesquisa. O digital está tão inserido à rotina que, diante da primeira necessidade, ele já figura como ponte para resolução da questão posta.

Da mesma forma que o digital está completamente inserido na rotina do segundo grupo, o primeiro articula também com o analógico. Assim, ainda que Anacleto, Michel e Otto (2007) digam que

O mundo caminha para a era do domínio de novas tecnologias, novas mídias surgem a cada dia, e sob este contexto o ensino deve também sofrer avanços, adaptar-se as novas linguagens e formas de conhecimento, assim como se tornar mais atraente, dinâmico e que facilite o processo da aprendizagem dos educandos, sob este aspecto, novas mídias educacionais ganham destaques, ou ainda mídias seculares ganham nova importância educacional [...] (ANACLETO; MICHEL; OTTO, 2007, p.22 *apud* SILVA; OLIVEIRA, p.4),

e, ainda que Medeiros (2016) ressalte que “O desenvolvimento de tecnologias e mídia digital mudou a comunicação e, portanto, as práticas de alfabetização também mudaram, dado que essas práticas tornaram-se digitais” (MEDEIROS, 2016, p. 103, tradução nossa) percebe-se que essa articulação com as fontes de informação digitais não se caracteriza, por todos, como a mais considerável ou como a única alternativa.

O exemplo da TVEMM, de pesquisarem apenas “utilizando a tecnologia”, vai ao encontro do que Rodrigues e Blattmann (2014, p. 10) disseram: “Com o aumento do número de usuários, serviços e acessos à Internet, o ambiente digital torna-se uma indispensável fonte de informação”. E, por isso, mesmo que alguns jovens também recorram a fontes de informação tradicionais, o espaço digital é fundamental para a oferta de aprendizagens que serão úteis aos jovens desta geração.

A escolha do jovem de utilizar a internet como fonte para localizar a informação e, conseqüentemente, se atualizar e se adequar as novas formas de comunicação, está intimamente relacionada à criação do hábito digital influenciado/incentivado/orientado pela rede de apoio descrita por Eynon e Malmberg (2011), composta por amigos, familiares e escola. Estes figuram como

poderosos atores no processo de alfabetização digital do adolescente, o que nos faz ampliar nossa reflexão para a importância, também, da alfabetização digital para adultos (“imigrantes digitais”).

Em suma, verificamos que as respostas adquiridas deixam claro que, a partir da atividade de produção de vídeo para o YouTube, os estudantes conseguem reconhecer suas necessidades de informação e são capazes de utilizar mecanismos para localizá-las.

- Avaliação da confiabilidade da informação

Em ambos os projetos a criticidade está atrelada a autoridade da fonte, primeiramente, da escola: professor e livro didático. Nos dois casos analisados os professores aparecem como a fonte procurada para a eliminação de dúvidas em relação à informação pesquisada, fato que pode ser percebido quando Pedro diz que confiava na qualidade do material dos professores e dos livros didáticos, mas que quando surgia dúvida quanto ao conteúdo consultado em outras fontes, como a internet, costumava “comparar a coerência dessas informações com o que foi dado pelos professores e pelos livros, inclusive consultando os professores quando surgem dúvidas”; assim como quando Sérgio afirma que “quando tem dúvidas [o aluno] pergunta ao professor responsável pelo projeto TVEMM”. Notamos, portanto, que embora não sejam capazes de avaliar por completo a confiabilidade das informações localizadas, os jovens possuem pensamento crítico, visto que questionam a qualidade das mesmas.

Segundo Buckingham (2015, não paginado, tradução nossa), quando se relacionam com a mídia digital, os indivíduos “precisam ser capazes de avaliar e usar as informações criticamente se quiserem transformá-las em conhecimento”. Diante do que foi exposto sobre os dados coletados, observamos que os jovens possuem pensamento crítico, contudo, ainda não possuem bagagem para garantir com confiança a qualidade de todo conteúdo informacional. Nos dois projetos os estudantes recorrem a fontes externas (livro didático e professor) para validar por completo a confiabilidade de informação duvidosa localizada.

Diante do excesso da informação, onde há o perigo de não se privilegiar a qualidade destas, mas apenas o acesso irrestrito, abundante, colaborativo, corre-se o risco de negligenciar a legitimidade e confiabilidade das fontes,

com prejuízo para a obtenção de informações capazes de produzir o conhecimento [...] (SAEGER et al., 2016, p. 54),

por este motivo, ressaltamos a importância da presença de mediadores externos (livros, pares, professores) no processo de esclarecimento e certificação da qualidade da informação encontrada, assim como no direcionamento do jovem que encara esse tipo de barreira durante o tratamento da informação on-line para o aprendizado. Nos casos aqui analisados, mesmo diante da incerteza quanto à veracidade da fonte e, mesmo que não possuam internalizações que os transformem em autônomos no julgamento do documento, eles conhecem as fontes externas que devem buscar para confrontar as informações.

- Armazenamento e recuperação da informação

Sobre o processo de armazenamento e recuperação: o acesso é o ponto inicial do processo de construção do conhecimento, nesse sentido, o armazenar e o recuperar são fundamentais para o amadurecimento do sujeito no trato com a informação, pois indica que ele tem consciência da importância da guarda do material para um uso futuro. Esse aspecto vincula-se ao desenvolvimento da atitude investigativa no sujeito, tendo em vista que a ciência constrói-se por acumulação.

Os dois projetos analisados demonstraram o hábito de guarda de materiais possivelmente úteis no futuro. Os integrantes do Pedro Ensina realizam essa ação de maneira mais informal e despreziosa. Pedro diz que “As informações tidas em aula com professores costumavam ser anotadas à mão da forma mais completa possível”, e João confirma o hábito: “Grande parte das informações que utilizávamos vinha de anotações de aula, portanto o armazenamento era em sua maior parte físico. Quando encontrávamos algum conteúdo digital que fosse interessante para uma possível aula, salvávamos em anotações no celular ou em mensagens de whatsapp”. Já na TVEMM, conforme seu idealizador, “todo material é arquivado em uma pasta do projeto em nosso computador” criada para o armazenamento e futura recuperação de todos os materiais utilizados, demonstrando entendimento da importância do armazenamento e recuperação da informação para o processo de investigação.

Se por um lado o projeto mediado possui um acervo com materiais proveitosos, pensam a longo prazo e se precavam por meio do armazenamento e construção da memória, por outro, o projeto que não possui orientação não reflete tal preocupação. Contudo, ainda que um dos casos apresente o hábito, há de se ter em mente que o armazenamento digital deve ser feito de maneira adequada para que a prática reflita os resultados almejados. Por isso, é indicado seguir algumas estratégias contempladas em políticas de preservação digital, como adoção de padrões de formatos para “reduzir a diversidade de formatos de arquivo, além de reduzir os riscos de obsolescência tecnológica” (SANTOS; FLORES, 2015, p. 204), isto é, evitar que formatos antigos sejam incompatíveis com as atualizações do dispositivo. Também podem ser estabelecidos padrões de nomeação dos arquivos (por título, tema) e de classificação das pastas que os comportam (por tema, data, título do vídeo que os arquivos foram utilizados). Já quanto à segurança dos arquivos, é recomendável a realização de “rotinas de backup” (INNARELLI, 2012 *apud* SANTOS; FLORES, 2015, p. 2017) para que, caso os arquivos se percam, os mesmos possam ser restaurados de uma fonte reserva.

Entendemos, portanto, que o processo de armazenamento e recuperação da informação é uma etapa importante da produção de conhecimento e, por isso, deve ser realizado de forma dedicada.

- Uso da informação

Nos dois projetos a informação localizada funciona como base para a produção de conhecimento, isto é, um material bruto para debaterem, compreenderem e traduzirem ao seu modo.

A informação é utilizada pelos jovens nas produções audiovisuais em diferentes contextos. No caso do Pedro Ensina ela é apropriada por Pedro e traduzida, de maneira didática, a uma linguagem jovem, para que seu público/audiência (pertencente a sua faixa etária) consiga compreender facilmente o que é transmitido. Ele afirma que

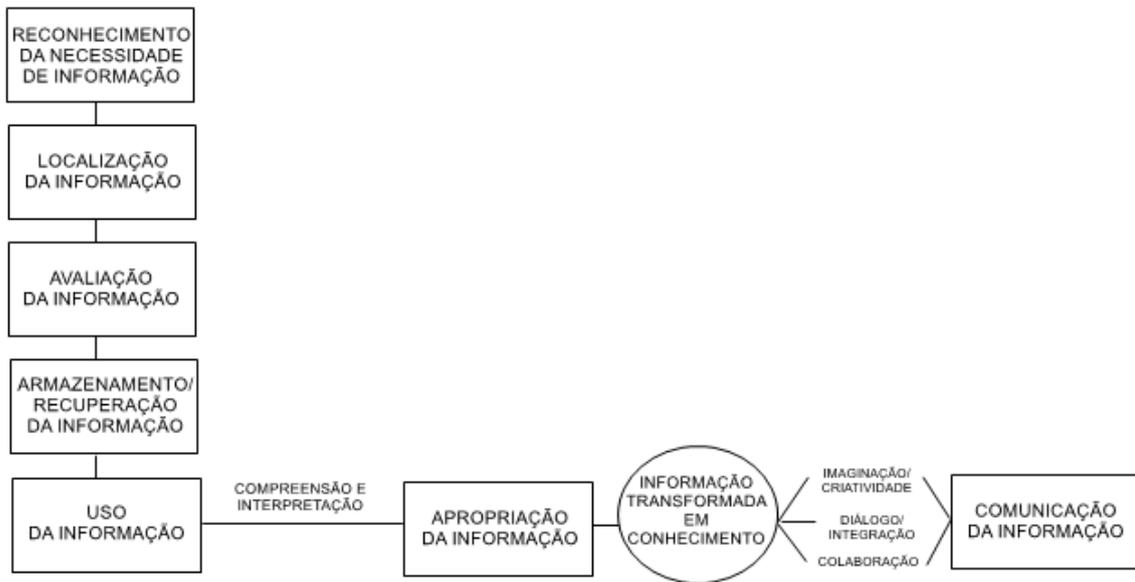
[...] O processo era relativamente simples: rascunhávamos a estrutura básica dos tópicos que íamos apresentar e das anotações que íamos fazer na lousa, sem falas e um roteiro muito completo. Gravávamos e produzíamos o vídeo em si logo em seguida.

João descreve de forma semelhante o processo de uso: “A produção começava com a busca de conteúdo bruto em si, depois construíamos uma lógica para que a explicação fizesse sentido e por fim filmávamos o conteúdo”. Já na TVEMM a informação possui mais alternativas de uso, uma vez que o canal percorre por diversas linhas: entrevistas, resenhas, debates.

Durante o uso da informação os estudantes se apropriam da mesma e fazem uso da imaginação e criatividade para disseminá-la. O diálogo também é estabelecido e é construído de jovem para jovem e, a partir dessa participação colaborativa, a informação é transformada em conhecimento pronto a ser comunicado. Dessa forma, a integração, a colaboração e a troca de ideias configuram-se como características-chaves para a tomada de decisão de como se dará esse uso e para acordarem as melhores possibilidades de comunicação.

Percebemos que os participantes vêm de um processo de (1) reconhecimento da informação, (2) localização da informação, (3) avaliação da informação, (4) armazenamento e recuperação da informação, e (5) uso da informação. Neste ponto a informação passa a ser compreendida e interpretada, construindo a etapa de (6) apropriação da informação. A partir desta, a informação é transformada em conhecimento e, com o auxílio da imaginação/criatividade, do diálogo/integração, e da colaboração, a (7) comunicação da informação pode ser executada de forma crítica, responsável e única. Este ciclo informacional identificado em ambos os casos poderá ser mais bem compreendido com a representação a seguir:

Figura 1 – Ciclo informacional



Fonte: a autora (2018)

Verificamos, então, que “os processos de organização, acesso e uso da informação são interligados” (SAEGER et al., 2016, p. 53) e requerem um “ativo e consciente papel da criança [...] para a mobilização de um conjunto complexo de habilidades” (COPE; KALANTZIS, 2009 *apud* MEDEIROS; 2016, p. 104, tradução nossa). Conseguimos perceber o desenvolvimento desse lado “ativo e consciente” pela fala de Pedro, que declara que “Como tive a função de produzir e apresentar o conteúdo em si dos vídeos, aprendi bastante a pesquisar, verificar e selecionar informações para algo que estivesse estudando em certo momento”, e, dessa maneira, notar que o processo de criação de conteúdo para os vídeos mobilizou um conjunto de habilidades construtivas a seu rendimento escolar.

- Comunicação ética e responsável da informação

Sobre a comunicabilidade do repertório e suas implicações éticas, todos os questionados demonstram conhecimento quanto às responsabilidades vinculadas ao uso de materiais protegidos por direitos autorais. Todos revelam que a atribuição de créditos de autoria é uma prática constante, e que se preocupam em produzir um conteúdo responsável.

As atuais tecnologias “provocam interferências diretas na vida das pessoas, pois são tecnologias de inteligência que ampliam exponencialmente a capacidade de

tratar informações e transformá-las em conhecimento” (SILVEIRA, 2005 *apud* CAMPOS et al., 2014, p. 5), sendo assim, diante dessa amplitude, os atores encarregados de transformar a informação em conhecimento e comunicá-lo, devem fazê-lo conscientes do que figura interpretação pessoal e do que figura conclusões de terceiros. Pedro declara que, no Pedro Ensina, “Conteúdos como exercícios de exames sempre foram creditados e sempre garantimos que tivéssemos direito de uso de outros elementos (como músicas de fundo)”, e João corrobora Pedro:

Quando usávamos algum conteúdo como música de fundo, sempre tomamos cuidado de selecionar conteúdos que possuíam licenças que permitiam seu uso. Caso houvesse algum conteúdo passado cuja fonte exigisse creditação de direitos (como exercícios de vestibular) sempre fazíamos a devida creditação no vídeo.

Sérgio Arlow afirma que, na TVEMM toda informação também é comunicada de maneira ética e que “eles procuram citar nos créditos das edições os nomes das músicas e autores [...]” e declara que todos os jovens participantes “foram instruídos para atentar a esse detalhe”. Ou seja, os indivíduos precisam ser orientados quanto ao esclarecimento da propriedade intelectual daquilo que comunicam, e a se posicionarem ética e moralmente no compartilhamento da informação.

Conforme os dados que nos foram apresentados, detectamos nos dois projetos analisados a presença dessa atitude consciente durante o uso de materiais protegidos por direitos autorais nas produções audiovisuais.

- Fontes utilizadas

Verificamos a utilização do ambiente físico e digital durante as práticas de busca. Enquanto os integrantes do canal Pedro Ensina utilizam tanto suportes físicos (livros, anotações, materiais disponibilizados por professores) e digitais (páginas da web), os integrantes da TVEMM fazem uso apenas deste último.

Percebemos a inclinação dos jovens para o aproveitamento do ambiente digital não apenas para o lazer, mas também para satisfazerem as necessidades de informação voltadas ao aprendizado. Mesmo que tenhamos detectado a carência de competência em alguns quesitos do processo de tratamento da informação, como o de avaliação da fonte, os estudantes demonstraram habilidades na busca e

filtragem on-line da informação perante a enxurrada de resultados que os sites de pesquisa podem oferecer.

Explorar o ambiente digital para a busca da informação contribui para a diminuição do contraste, apontado por Agosto (2011) e Vom Orde (2011), entre o bom uso da tecnologia para interesses pessoais e para o aprendizado. Embora o aproveitamento desse mecanismo para o estudo ainda não se realize com o máximo domínio, a predisposição dos sujeitos para isso é um avanço.

- Apropriação da informação

Tendo em vista o estímulo do protagonismo, verificamos que os jovens participam ativamente da aquisição de conhecimento, não pelo viés de ouvintes, mas de produtores e disseminadores. Eles estão no centro, ganham responsabilidades para com a busca, tratamento, uso e comunicação responsável e criativa da informação, e, com isso, um espaço de voz diante dos amigos (que se identificam), dos professores e dos pais.

Quando questionados se conseguiam se apropriar da informação, interpretá-la e criar um conteúdo próprio, Pedro responde confiante: “Com certeza. Pesquisamos informações de mais de uma fonte e nos preparamos antes de qualquer gravação garantia que internalizássemos o que ia ser dito”. Completa ainda que o fato das vídeo-aulas serem produzidas por dois adolescentes garantiu, desde o início, que o conteúdo fosse diferenciado e “didaticamente se aproximasse mais daquilo que um espectador jovem gostaria de assistir e conseguiria entender com facilidade”. João acredita que “É possível criar um conteúdo original e relevante a partir da obtenção e internalização de informações de outras fontes. Basta que o jovem reflita sobre o assunto e faça sua leitura sobre ele”, e reforça que “O fato do produtor de conteúdo ser uma pessoa jovem não impede que ele produza algo de qualidade e nem afeta a confiabilidade do conteúdo”. Pelas falas de Pedro e João notamos que os estudantes sentem que o processo de pesquisa e estudo, anterior à criação e exposição do conteúdo de mídia, permitia que compreendessem e se apropriassem da informação, tornando-se capazes de repassá-la com originalidade e responsabilidade.

E pelo discurso de Arlow, que diz que os jovens “[...] são bastante criativos e capacitados para edições e gravações de vídeos”, reconhecemos o estímulo à

criatividade e à imaginação, ocasionado pela capacidade dos estudantes de interpretar a informação e comunicá-la de maneira singular frente à câmera.

Tendo em vista que “Um indivíduo verdadeiramente alfabetizado é capaz não apenas de usar a linguagem, mas também de entender como ela funciona” (Buckingham, 2015, não paginado, tradução nossa), a produção de conhecimento para a mídia audiovisual exige do estudante essa habilidade de não só usar a informação, mas compreendê-la, incorporá-la e devolvê-la ao mundo sob um novo olhar. As práticas de produção de vídeo aqui analisadas estimulam a criação dessa habilidade, contribuindo, assim, para a formação de um indivíduo independente, crítico e criativo, uma vez que precisa compreender uma informação e, sem distorcê-la, comunicá-la de forma individual (Figura 1).

- Habilidades desenvolvidas

Sobre as habilidades constituídas ao longo do processo, identificamos que elas ultrapassam o campo informativo e constatamos que as reais capacitações são muito mais percebidas pelos estudantes, produtores em questão, do que pelo mediador.

Sérgio Arlow, como idealizador da TVEMM, percebeu apenas as habilidades de gravação, edição e publicação do vídeo como contribuição da prática aos participantes de seu projeto. Já os jovens do Pedro Ensina, como participantes, sentiram o desenvolvimento de muito mais habilidades além do domínio de ferramentas, como: pesquisar e selecionar a informação, organizar ideias e comunicá-las com clareza e convicção (seja em frente a uma câmera ou a uma plateia), adequar o discurso visando o entendimento da audiência, e redigir e-mails institucionais que exigem uma postura mais formal. Hoje, já em ambiente acadêmico, os dois conseguem perceber os benefícios que a produção de vídeo para o canal trouxe para várias áreas da vida. Pedro afirma que a experiência que teve com a produção de vídeos para o canal Pedro Ensina e os consequentes aprendizados “foram o diferencial que tive para conseguir uma vaga de estágio numa posição de liderança em uma empresa de educação à distância”. E João, por estar mais envolvido na parte técnica da produção, admite que os eventos que participou devido ao canal os fizeram desenvolver, também, habilidades de *networking* e de apresentação, e, por causa dos contatos estabelecidos, “pude

fechar parcerias para produção de outros conteúdos e a partir disso aprendi tanto a vender meu serviço como precificá-lo”.

Por meio da triangulação de dados chegamos a uma resposta para a questão: **a independência na busca e tratamento da informação, o domínio de ferramentas, o pensamento crítico, a apropriação da informação, a imaginação, a criatividade, a colaboração, e o protagonismo juvenil, descritos na literatura sobre interação com a mídia audiovisual como efeitos da atividade, são, de fato, sentidos pelo sujeito produtor?** Com base na análise realizada identificamos que, a partir do exercício de produção de conhecimento pela mídia audiovisual, os jovens formam atitudes independentes frente à informação em dispositivo digital; desenvolvem a visão crítica, tornando-se capazes de avaliar (mesmo que parcialmente) a confiabilidade da informação; e se utilizam da imaginação e criatividade para se apropriar, interpretar e, comunicar de forma ética e responsável suas ideias, fazendo-a a partir do domínio das ferramentas utilizadas para pesquisa, gravação, edição e publicação do conteúdo. Os jovens ganham voz no ambiente escolar e todo o processo é construído em meio à colaboração, o diálogo e a interação entre os jovens e o mediador/orientador (quando presente).

Posto isso, vimos que o projeto Pedro Ensina corresponde à ação não mediada de dois estudantes, enquanto o projeto TV Escolar Mário Manoel, inserido num outro contexto, corresponde à ação mediada por um professor. Em nenhum dos casos analisados há a atuação da biblioteca escolar, por mais que, no primeiro, esta pudesse ter acontecido.

Embora a sociedade ainda não reconheça a biblioteca como um espaço de aprendizado, tendo em vista o cenário aqui exposto (quanto à indispensabilidade do uso do ambiente digital como fonte de informação, e quanto ao comportamento informacional on-line de crianças e adolescentes), a biblioteca escolar precisa enfrentar o desafio social, intervir e se posicionar em projetos como estes. Se apropriar de uma função que, em essência, é sua: educar os estudantes no manuseio com os suportes para a satisfação de suas necessidades informacionais. Mesmo que práticas como estas possam ser executadas por outros profissionais da escola, quando há a presença da biblioteca é desta que deve partir a instrução ativa e engajada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a realidade de uma geração visual e conectada, que, por um lado se autodenomina conhecedora do uso da internet, mas por outro não é totalmente hábil na busca da informação voltada ao aprendizado, a alfabetização midiática e informacional pela biblioteca escolar surge como caminho para a formação de usuários capazes de gerenciar suas aprendizagens em ambiente físico e digital.

Num cenário de constante desenvolvimento tecnológico, a instrução para o uso completo dos suportes digitais é fundamental, visto que é nesse ambiente que o jovem mais se faz ativo atualmente. Por isso, enfatizamos a importância da atuação da biblioteca escolar na elaboração deste tipo de ação.

Ainda que os casos analisados não contemplem a atuação do bibliotecário e da biblioteca escolar, os resultados obtidos nesta pesquisa foram úteis, pois nos possibilitou avaliar os efeitos da produção de vídeo em ambiente escolar e perceber que as mídias digitais desempenham uma função importante na formação de usuários.

Constatamos que a inserção do exercício da produção de vídeos em ambiente escolar oferece para o jovem estudante contribuições tanto para sua formação escolar, quanto cultural, ética e cidadã. Tais atividades estimulam os alunos participantes à busca, avaliação crítica e comunicação responsável da informação, assim como apropriação da mesma, para que possam expressá-la por um viés pessoal. Além disso, promove a inclusão digital, a oralidade, a identificação, o protagonismo, a integração escolar e familiar. Percebemos que para que os pais sejam capazes de atuar no processo de aprendizagem digital dos filhos, eles precisam enfrentar tanto impedimentos econômicos, para possuir um computador e ter acesso a uma conexão veloz; quanto impedimentos ideais, para desfazer-se, por exemplo, do costume de restrição de tempo (ou ao menos fazê-lo conscientemente), e entender noções de certo e errado quanto ao uso da tecnologia (WILKINSON, 2016). Sendo assim, vemos que, em dias atuais, a alfabetização midiática e informacional se mostra útil a todos.

Sob a perspectiva de participantes e mediador de projetos de produção de vídeos para o YouTube em ambiente escolar verificamos que as habilidades

descritas na literatura como efeitos da atividade são também sentidas na prática pelos sujeitos produtores. Ainda que algumas habilidades careçam de mecanismos orientadores, tais aspectos são reconhecidos como reais contribuições do trabalho de produção de conhecimento para a mídia audiovisual.

O estudo nos permitiu visualizar tanto os benefícios que a produção de vídeo em ambiente escolar tem sob o estudante, quanto as deficiências que o mesmo ainda possui devido a falta de acompanhamento durante as práticas.

Diante disso, conseguimos também demonstrar a carência da promoção da alfabetização midiática e informacional pela biblioteca escolar sob o trabalho de mediação do bibliotecário. Acreditamos, então, ser nítida a necessidade da implementação deste tipo de atividade dentro da biblioteca, como um mecanismo estimulante ao ensino do uso dos suportes digitais para a busca, avaliação, uso e comunicação da informação.

Apresentamos a produção de vídeos para o YouTube como uma alternativa atraente para promover a alfabetização midiática e informacional e, dessa forma, estimular/formar tais habilidades em crianças e adolescentes, principalmente por estes já serem consumidores do conteúdo dessa plataforma. É uma maneira de inovar a educação e transformar a experiência de aprendizado, que geralmente ocorre dentro da sala de aula, em algo dinâmico e motivador. Assim sendo, para alcançar tal resposta à questão-problema desta pesquisa, analisamos o processo de criação e disponibilização de conteúdos digitais na promoção da alfabetização midiática e informacional; analisamos a participação do sujeito nas etapas de produção de vídeo; identificamos as habilidades indicadas pelo sujeito como benefícios das produções; verificamos as contribuições que a prática digital propiciou, pela ótica do mediador escolar e do estudante produtor; avaliamos os efeitos da produção de vídeos em práticas realizadas no ambiente escolar; e demonstramos a importância da promoção da alfabetização midiática e informacional pela biblioteca escolar. Identificando os efeitos que a prática digital e o saber se portar diante dos suportes informacionais digitais tem sob a formação escolar e cidadã do indivíduo, concluímos que os jovens desta geração, embora conectados, apresentam deficiências em vários aspectos durante o processo on-line de satisfação de suas necessidades informacionais.

Por fim, tendo em vista a necessidade de oferta, o interesse do jovem pela interação com as mídias digitais (em especial o YouTube) e sabendo que a atividade

proposta pode amenizar as deficiências de seu comportamento informacional, consideramos que a ideia da prática de produção de vídeos, inserida em projeto de alfabetização midiática e informacional elaborado pela biblioteca escolar e devidamente mediada por seu profissional, precisa ser ponderada, pois, a partir da atual geração, a independência no ambiente digital já não é algo opcional e, diante da realidade aqui apresentada, se faz altamente vantajosa à formação completa do jovem usuário.

REFERÊNCIAS

AGOSTO, Denise E. Young adult's information behavior: what we know so far and where we need to go from here. **The Journal of Research on Libraries and Young Adults**, 2011. Disponível em: <<http://www.yalsa.ala.org/jrlya/2011/11/young-adults%E2%80%99-information-behavior-what-we-know-so-far-and-where-we-need-to-go-from-here/>>. Acesso em: 27 maio 2018.

AGRELA, Lucas. **Os 20 aplicativos de iPhone mais baixados de 2017**. Exame, 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/tecnologia/os-20-aplicativos-para-iphone-mais-baixados-de-2017/>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS. **AASL Standards Framework for Learners**. Chicago: ALA Edition, 2018. Disponível em: <<http://standards.aasl.org/wp-content/uploads/2017/11/AASL-Standards-Framework-for-Learners-pamphlet.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

ANDRELO, Roseane; OLIVEIRA, Marcele Tonelli de. Mídia-educação: da criatividade à livre expressão na escola. **Comunicação e Educação**, ano 17, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/45444/49053>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: Informação e documentação: Referências**. Rio de Janeiro, p. 24. 2002.

ASTRONAUTAS FILMES. **A história do audiovisual (Antigamente)**. 2017. Disponível em: <<http://www.astronautasfilmes.com.br/cinema/historia-do-audiovisual-antigamente/>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BENAVENTE, Ana (coord.), et. al. **A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação, p. 4, [1996]. Disponível em: <<http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/799-a-literacia-em-portugal-resultados-de-uma-pesquisa-extensiva-e-monografica>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

BICHERI, Ana Lúcia Antunes de Oliveira; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco. Bibliotecário escolar: um mediador de leitura. **Bibl. Esc. em Rev.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 41-54, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106585>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998. **Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências**, Brasília, 19 de fevereiro de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm>. Acesso em: 09 maio 2018.

BRESSAN, Flávio. O método do estudo de caso. **Revista Administração on line** [On Line]. FECAP. V. 1, n. 1, jan./fev./mar. 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BUCKINGHAM, David. Defining digital literacy: what do young people need to know about digital media? **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 10, 2015. Disponível em: <https://www.idunn.no/dk/2015/Jubileumsnummer/defining_digital_literacy_-_what_do_young_people_need_to_kn>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BUCKINGHAM, David. Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. **Research in Comparative and International Education**, v. 2, n. 1, p. 43-55, 2007. Disponível em: <<http://te831us.wiki.educ.msu.edu/file/view/Buckingham.DigitalLiteracy.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2018.

CALDIN, Clarice Fortkamp. Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 10, n. 2, p. 163-168, jan./dez., 2005. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/431/549>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

CALLEGARO, Tânia. **Ação cultural em bibliotecas**: reflexões por Tânia Callegaro. Agenda Cultural de Bibliotecas, 2010. Disponível em: <<http://agendacultural-debibliotecas.blogspot.com.br/2010/05/acao-cultural-em-bibliotecas-reflexoes.html>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

CAMBRIDGE DICTIONARY. **Cambridge Dictionary**: Make your words meaningful. Cambridge University Press, 2018. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/emoji>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

CAMPOS, Flordiniz Sousa; SOUSA, Janailton Lopes; FERREIRA, Synara de Azevedo; FERREIRA, Maria Mary. **Ética e informação**: um olhar sobre a prática do bibliotecário. Fortaleza: XVII – Encontro Regional dos Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão da Informação – EREBD. 2014. Disponível em: <<http://www.erebdfortaleza2014.ufc.br/gt/GT1/%C3%89tica%20e%20informa%C3%A7%C3%A3o.%20um%20olhar%20sobre%20a%20pr%C3%A1tica%20do%20bibliotec%C3%A1rio.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CÔRTE, Adelaide Ramos; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca escolar**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2011. 176 p. ISBN 9788585637446 (broch.).

ERA DO ACESSO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Era_do_Acesso&oldid=45629054>. Acesso em: 16 mar. 2018.

EYNON, Rebecca; MALMBERG, Lars Eric. **Understanding the online information-seeking behaviours of young people**: the role of networks of support. Journal of Computer Assisted Learning, 16p., 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00460.x>>. Acesso em: 27 maio 2018.

FANTIN, Monica. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. **Comunicação e Sociedade**, v. 13, p. 69-85, 2008. Disponível em: <<http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/1145/1088>>. Acesso em: 02 maio 2018.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008. 96p. Disponível em: <https://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/itau_pdf/000726.pdf>. Acesso em: 02 maio 2018.

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Conhecer e ser uma biblioteca escolar no ensino-aprendizagem. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 4, n. 4, p. 64-79, 1999. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/340>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

IFLA. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. 2. ed. rev. Lisboa: IFLA, 2016. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

IFLA. **Recomendaciones IFLA sobre Alfabetización Informacional y Mediática**. 2011. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/media-info-lit-recommend-es.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

IFLA/UNESCO. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. 1999. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

ITO, Mizuko et al. **Hanging out, messing around and geeking out: kids living with new media**. Massachusetts Institute of Technology, 2010, 419p. Disponível em: <https://dmlcentral.net/wp-content/uploads/files/Hanging_Out.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

LANGE, Patricia G.; ITO, Mizuko. Creative Production. In: ITO, Mizuko et al. **Hanging out, messing around and geeking out: kids living with new media**. United States of America: Massachusetts Institute of Technology, 2010, 419 p. p. 243-293. Disponível em: <https://dmlcentral.net/wp-content/uploads/files/Hanging_Out.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

LANGE, Patricia G. **Kids on YouTube: technical identities and digital literacies**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, [2014], 272 p. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=HMAhAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 16 maio 2018.

LANZI, Lucirene Andrea Catini. **Apropriação das tecnologias da informação e comunicação em bibliotecas escolares: em busca de um espaço dinâmico**. Dissertação (Dissertação em Ciência da Informação) – UNESP. Marília, 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/Lanzi%20L.A.C._mestrado_C.I._2012.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <

https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MARINHO, Maria Helena. **Pesquisa Video Viewers 2017**: cinco insights sobre consumo de vídeos no Brasil. In: Think With Google, 2017. Disponível em: <<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/advertising-channels/v%C3%ADdeo/pesquisa-video-viewers-2017-cinco-insights-sobre-consumo-de-videos-no-brasil/>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MARTÍN, María. A geração que não assiste mais TV e corre atrás dos “youtubers”. **El País**, Rio de Janeiro, 15 ago. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/13/tecnologia/1502578288_835104.html>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MEC. **Domínio público**. 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

MEDEIROS, Ana. Kids Project: Portuguese children’s perceptions and participation in the design of a literacy-learning interface. Portugal: CIEC, engageLab. p. 103-111. In: PEREIRA, I.; RAMOS, A.; MARSH J. (Eds). **The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children**: Engaging with Emergent Research. Proceedings of the first Training School of COST Action IS1410, University of Minho, Braga, Portugal, 6th - 8th June, 2016. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE), 247 p. Disponível em: <https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.660127!/file/1st_TrainingSchool.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

MICHIE, J. S.; HOLTON, B. A. **America’s Public School Libraries**: 1953–2000. U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office, 2005. Disponível em: <<https://nces.ed.gov/pubs2005/2005324.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>>. Acesso em: 08 maio 2018.

OFCOM. **OFCOM’s strategy and priorities for the promotion of media literacy**: a statement. London: Office of Communications, 2004. Disponível em: <https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0021/72255/strat_prior_statement.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de [orient.]. TIC’s na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em ação**, v. 9, n. 2, 2017. Disponível: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>>. Acesso em: 19 de mar. 2018.

PALACIO, Raquel Jaramillo. Extraordinário. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

PERROTI, Edmir. **Biblioteca não é depósito de livros**. Nova Escola, 2006. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/941/edmir-perrotti-biblioteca-nao-e-deposito-de-livros>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos. **Comunicação e Educação**, v. 13, n. 2, p.15-22, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/42298/45969>>. Acesso em: 08 maio 2018.

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 281-295, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a06v36n1>>. Acesso em: 3 maio 2018.

PITZ, Juliana; SOUZA, Vanessa Aline de Schweitzer; BOSO, Augiza Karla. O papel do bibliotecário escolar na formação do leitor. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 405-418, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/736>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

PRENSKY, Marc. Digital native, digital immigrants. **On the horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

PUC-Rio. **A linguagem audiovisual**. Rio de Janeiro, p. 12-81, [201-?]. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16478/16478_3.PDF>. Acesso em: 13 abr. 2018.

REIMERS, Fernando. **Entrevista com Fernando Reimers**. Nova Escola, 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/969/entrevista-com-fernando-reimers>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

RENÓ, Denis. YouTube, o mediador da cultura popular no ciberespaço. **Revista Latina de Comunicación Social**, v. 62, jan./dez. 2007. Disponível em: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200717Denis_Reno.htm>. Acesso em: 18 mar. 2018.

RODRIGUES, Catarina. A presença do YouTube nos media: razões e consequências. In: MARTINS, Moisés de Lemos; PINTO, Manuel (Orgs.). **Comunicação e Cidadania: Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação 6 – 8 Setembro 2007**. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho), 2008. Disponível em: <revistacomsoc.pt/index.php/5sopcom/article/download/234/253>. Acesso em: 22 mar. 2018.

RODRIGUES, Charles; BLATTMANN, Ursula. Gestão da informação e a importância do uso de fontes de informação para geração de conhecimento. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 19, n. 3, p.4-29, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1515/1451>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

ROSCOLA, Tanya. School Libraries Cultivate Digital Literacy. **Converge**, The Center For Digital Education's, 2011. Disponível em: <<http://www.centerdigtaled.com/classtech/School-Libraries-Digital-Literacy.html>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SAEGER, Márcia Maria de Medeiros Travassos; OLIVEIRA, Maria Livia Pacheco de; PINHO NETO, Júlio Afonso Sá de; NEVES, Dulce Amélia de Brito. Organização, acesso e uso da informação: componentes essenciais ao processo de Gestão da Informação nas organizações. **Páginas a&b.**, n. 6, 2016, p. 52-64. Disponível em: <DOI 10.21747/21836671/pag6a4> Acesso em: 11 jun. 2018.

SANTOS, Henrique Machado dos; FLORES, Daniel. Políticas de preservação digital para documentos arquivísticos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 20, n. 4, p.197-217, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/2542>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

SECRETARIA da Educação. **TV criada em escola integra alunos e professores e desperta talentos**. Youtube, 02 dez. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PgrDX3HBIEI&t=193s>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

SILVA, Rosilma Ventura da; OLIVEIRA, Elisangela Mercado de. **As possibilidades do uso do vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano**. V EPEAL. Pesquisa em educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/videos/Pereira_Oliveira.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 118p. (Questões da nossa época, 45). Inclui bibliografia.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1043-1066, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a06>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SOLUÇÕES MÍDIA: Brasil. **Soluções mídia Brasil/Youtube**. [201-?] Disponível em: <<https://www.solucoesmidia.com.br/midia-youtube/>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

SOUZA, Adriana Maricato de. Câmera e vídeo na escola: quem conta o que sobre quem? **Comunicação e Educação**, ano 10, n. 1, p. 97-107, jan./abr. 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37513/40227>>. Acesso em: 08 maio 2018.

STANDARD LIBRARY ORGANIZATION AND EQUIPAMENTO FOR SECONDARY SCHOOLS OF DIFERENTE SIZES. Committee on Library Organization et al.

American Library Association, 1920, p. 11-16. Disponível em: <<https://archive.org/stream/libraryo00natistandardrich#page/16/mode/2up>>. Acesso em: 29 maio 2018.

TEDx Talks. **Novas formas de aprender e ensinar**: João Pedro Magnani e Pedro Luz. Youtube, 04 out. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IOMmdBpTKqc>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

TEEN TECH WEEK. **About Teen Tech Week**. [2018?]. Disponível em: <<https://teentechweek.ning.com/>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

TEEN Tech Week. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. 2017. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Teen_Tech_Week>. Acesso em 19 mar. 2018.

THINK WITH GOOGLE. **Youtubers fazem a cabeça dos jovens**. 2016. Disponível em: <<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/advertising-channels/v%C3%ADdeo/youtube-teens/>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

TIC KIDS ONLINE BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2016**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

TOMÉ, M. da C. **A biblioteca escolar e o desafio da literacia da informação**: um estudo empírico no Distrito de Viseu. Dissertação (Dissertação em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) - Departamento de Ciência da Informação, Universidade Aberta. Lisboa, p. 19. 2008. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1222/1/Tese.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

VOM ORDE, Heike. **Digital natives and online information resources**: how they search and what we offer. In: Conference on Professional Information Resources, 17, 2011, Prague. XVII Conference on Professional Information Resources. Prague: INFORUM, 2011. Disponível em: <<https://www.inforum.cz/pdf/2011/vom-orde-heike.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2018.

WILKINSON, Phil. From digital literacy to capability: developing digital literacies through Family engagement.p. 195-204. In: PEREIRA, I.; RAMOS, A.; MARSH J. (Eds). **The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children**: Engaging with Emergent Research. Proceedings of the first Training School of COST Action IS1410, University of Minho, Braga, Portugal, 6th - 8th June, 2016. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), 247 p. Disponível em: <https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.660127!/file/1st_TrainingSchool.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

WILSON, Carolyn et al. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

WILSON, T.D. Models in information behaviour research. **Journal of documentation**, v. 55, n. 3, p. 249-270, 1999. Disponível em: <http://www2.hawaii.edu/~donnab/lis610/TDWilson_Only_1999.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. [Porto Alegre]: Bookman, 2015. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=EtOyBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=definindo+estudo+de+caso&ots=k6nqtz3sv&sig=avzkjYk14OoTQQYZTf7aNLuDosl#v=onepage&q=fen%C3%B4meno%20contempor%C3%A2neo&f=false>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

YOUTUBE. **Políticas de música**. [2018?]. Disponível em: <https://www.youtube.com/music_policies>. Acesso em: 09 maio 2018.

YOUTUBE Insights 2017. **Introdução**. Think with Google, 2017. Disponível em: <<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/youtubeinsights/2017/introducao/>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

APÊNDICE A – PRÉ-QUESTIONÁRIO PEDRO ENSINA

1. Como surgiu a ideia do projeto de produção de vídeos para o YouTube?

A produção dos vídeos nasceu de um problema do Pedro, percebido por mim (João). Em épocas de provas, todos os nossos colegas de sala recorriam ao Pedro para tirar dúvidas sobre a matéria (isso acontecia porque o Pedro sempre foi um aluno de destaque em todas as matérias), a demanda era muito alta e o Pedro não dava conta de atender todo mundo. Percebendo a frustração dele, eu sugeri criar vídeo aulas para que todos pudessem acessar a ajuda do Pedro a qualquer momento.

2. Como foram escolhidos os participantes do canal?

Não escolhemos participantes, eu e o Pedro somos amigos de muitos anos e acabamos bolando juntos o projeto. Depois que começamos, cada um aproveitou o melhor de suas qualidades para fazer tudo funcionar.

3. Atualmente há quantos participantes?

Apenas eu (João) e Pedro participamos ativamente. Em alguns vídeos um amigo nos ajudava.

4. Como ficaram divididas, entre os participantes, as tarefas de criação de roteiro, organização do cenário de gravação, manuseio de equipamentos, edição, upload no YouTube, etc.?

Toda a parte "teórica" ficou com o Pedro, além da apresentação das aulas. Já toda a parte prática, desde a montagem do cenário até a edição final e upload ficavam comigo. Isso aconteceu basicamente pelos talentos e afinidades de cada um. O Pedro sempre teve facilidade com as matérias da escola e sempre gostou muito de ensinar os amigos (daí o insight de colocar ele no youtube). Eu sempre gostei de produzir e editar vídeos além de adorar criar novos projetos, principalmente voltados para a educação.

5. Como é decidida a temática de cada vídeo?

Nos primeiros vídeos sim, nos baseávamos em que prova estava mais próxima para abordar matérias que provavelmente seriam tema de dúvida e conseqüentemente

perguntadas ao Pedro em sala. Depois, começamos a planejar os vídeos para que abordassem temas que era considerados difíceis pelos nossos colegas, para que tivessem mais um material de estudo a fim de que não acumulassem tantas dúvidas pré provas. Quando começamos o projeto, estávamos no segundo colegial e toda a matéria abordada nos foi passada em sala em algum momento daquele ano, mas não necessariamente ao mesmo tempo em que postávamos os vídeos.

6. Há quanto tempo dura o projeto?

O projeto durou quase um ano (na verdade, se arredondar, dá um ano praticamente). O objetivo nunca foi parar, mas conforme as demandas do colegial aumentaram, nos vimos obrigados a diminuir o ritmo dos vídeos para dar conta da escola. Depois da formatura em 2016, não conseguimos mais conciliar calendários para uma possível gravação, já que cada um faz uma faculdade diferente.

7. De quais instrumentos a equipe dispõe para a produção e pós-produção dos vídeos?

Utilizávamos uma câmera, um tripé e dois refletores caseiros (feitos de caixa de papelão e cabo de vassoura). Nos últimos vídeos, investimos em um microfone de lapela também. A edição era feita no Sony Vegas.

8. Onde são realizadas as gravações?

Minha vó emprestou um quarto vazio no apartamento dela para que montássemos o "estúdio", a única adaptação que fizemos foi colocar uma lousa na parede para que o Pedro pudesse ilustrar suas explicações.

APÊNDICE B – PRÉ-QUESTIONÁRIO TVEMM

1. Como surgiu a ideia do projeto de produção de vídeos para o YouTube?

Em 2014 idealizei o projeto TVEMM TV Escolar Mário Manoel e resolvi convidar os nossos alunos para participarem. E hoje é um sucesso.

2. Como foram escolhidos os participantes do canal?

Escolhemos entre os alunos do ensino fundamental e ensino médio da escola. Observando sempre as habilidades e competências dos mesmos.

3. Atualmente há quantos participantes?

Mais ou menos uns 50 alunos de diversas séries.

4. Como ficaram divididas, entre os participantes, as tarefas de criação de roteiro, organização do cenário de gravação, manuseio de equipamentos, edição, upload no YouTube, etc.?

Trabalhamos em revezamento, uns são âncoras outros cinegrafistas e assim por diante.

5. Como é decidida a temática de cada vídeo?

4 filmadoras, 3 tripés, 2 microfones sem fio, dois computadores, cenários.

6. Há quanto tempo dura o projeto?

Dura até hoje.

7. De quais instrumentos a equipe dispõe para a produção e pós-produção dos vídeos?

A equipe de jovens protagonistas se reúnem e decidem que tipo de programas irão realizar, ou seja de entrevistas, eventos dentro ou fora da escola.

8. Onde são realizadas as gravações?

Na sala de leitura da escola onde nasceu o projeto e também externas fora do ambiente escolar.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PEDRO LUZ

1. Ao estar inserido na produção de conteúdo audiovisual, o jovem consegue, primeiramente, reconhecer sua necessidade informacional e localizá-la?

Pedro: De modo geral, conseguíamos encontrar as informações necessárias para o conteúdo do vídeo com base no que era dado em aula por nossos professores e no que era usualmente cobrado em provas. Conseguíamos, também, localizar essas informações, principalmente por meio do material disponível a nós por nossos próprios professores em sala de aula, embora já tenhamos usado informações de páginas online e, claro, de livros didáticos.

2. Localizando-a, o jovem consegue avaliar a confiabilidade da informação antes de utilizá-la?

P: Confiávamos, principalmente, que o material dos professores que tivemos e dos livros didáticos usados fosse de qualidade. Já surgiram dúvidas quanto a conteúdo consultado de outras fontes, como páginas na Internet, e nossa verificação costumava ser comparar a coerência dessas informações com o que foi dado pelos professores e pelos livros, inclusive consultando os professores quando surgiam dúvidas.

3. Quando já localizada e avaliada, o jovem consegue armazenar essa informação para recuperá-la futuramente?

P: As informações tidas em aula com professores costumavam ser anotadas à mão da forma mais completa possível. O conteúdo de livros didáticos era consultado pelo próprio livro físico (ou pelo arquivo do livro salvo em computador), e os links eventuais sites consultados eram salvos na aba de Favoritos no próprio navegador ou no celular.

4. O jovem consegue utilizar a informação que reconheceu, localizou, avaliou, armazenou e recuperou? Como ele a utiliza?

P: De posse dessas informações que coletamos, conseguíamos produzir todo o conteúdo do vídeo. O processo era relativamente simples: rascunhávamos a estrutura básica dos tópicos que íamos apresentar e das anotações que íamos fazer

na lousa, sem falas e um roteiro muito completo. Gravávamos e produzíamos o vídeo em si logo em seguida.

5. O jovem consegue comunicar a informação de maneira ética, preocupando-se em respeitar questões de direitos autorais? Como ele age para comunicá-la com responsabilidade?

P: Via de regra, os tópicos que tratávamos nos vídeos não causavam conflitos de ética e de direito autoral com autores. Conteúdos como exercícios de exames sempre foram creditados e sempre garantimos que tivéssemos direito de uso de outros elementos (como músicas de fundo).

6. Qual (is) fonte(s) o jovem acessa para buscar informações e criar o conteúdo desejado?

P: As principais fontes foram os materiais das próprias aulas que tivemos com professores. Também usávamos livros didáticos indicados por eles, e, eventualmente, páginas na Internet que fossem confiáveis.

7. Acredita que o jovem consegue se apropriar da informação, interpretá-la e criar um conteúdo próprio?

P: Com certeza. Pesquisamos informações de mais de uma fonte e nos preparamos antes de qualquer gravação garantia que internalizássemos o que ia ser dito. Principalmente, é o fato de sermos jovens que garantiu desde o começo que o conteúdo que produzíamos fosse diferenciado: didaticamente se aproximasse mais daquilo que um espectador jovem gostaria de assistir e conseguiria entender com facilidade.

8. A partir de todo o conteúdo produzido para o YouTube, quais habilidades o jovem desenvolve?

P: O que o João e eu desenvolvemos com o canal foi diferente, mas com certeza foi além das informações que estudamos para fazer cada vídeo. Como tive a função de produzir e apresentar o conteúdo em si dos vídeos, aprendi bastante a pesquisar, verificar e selecionar informações para algo que estivesse estudando em certo momento. A principal habilidade que desenvolvi foi a de organizar meus pensamentos e falar com clareza e convicção, seja em público, seja na frente de

uma câmera. Também foi muito importante a experiência que tive com a didática necessária para explicar uma ideia, principalmente para o público jovem. Essas habilidades me ajudaram muito desde então: por exemplo, foram o diferencial que tive para conseguir uma vaga de estágio numa posição de liderança em uma empresa de educação à distância. Como pretendo atuar profissionalmente na área de educação, estou certo de que vou usar ainda mais tudo o que aprendi com o canal no futuro.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO JOÃO PEDRO MAGNANI

1. Ao estar inserido na produção de conteúdo audiovisual, o jovem consegue, primeiramente, reconhecer sua necessidade informacional e localizá-la?

João: Na realização dos nossos vídeos a base teórica sempre foram as aulas que tivemos na escola. Ao buscar os assuntos necessários para criar um vídeo sempre nos pautamos na lógica de construção de conhecimento que adquirimos na escola. Além da internet, sempre tivemos acesso a biblioteca da escola e apoio dos professores, portanto nunca tivemos dificuldades em encontrar informações sobre o assunto que desejávamos abordar.

2. Localizando-a, o jovem consegue avaliar a confiabilidade da informação antes de utilizá-la?

J: Sempre tentamos buscar fontes confiáveis para construir nosso conteúdo, como por exemplo aulas de professores que conhecíamos e que possuísem gabarito para discutir determinado assunto. Sempre que houve dúvidas, buscamos nossos professores apoiadores para que não houvessem erros no conteúdo. Também contávamos com feedback de professores que assistiam nosso conteúdo voluntariamente e que apontavam eventuais erros e suas correções.

3. Quando já localizada e avaliada, o jovem consegue armazenar essa informação para recuperá-la futuramente?

J: Grande parte das informações que utilizávamos vinha de anotações de aula, portanto o armazenamento era em sua maior parte físico. Quando encontrávamos algum conteúdo digital que fosse interessante para uma possível aula, salvávamos em anotações no celular ou em mensagens de whatsapp.

4. O jovem consegue utilizar a informação que reconheceu, localizou, avaliou, armazenou e recuperou? Como ele a utiliza?

J: Sempre conseguimos utilizar as informações, principalmente por que a maioria delas vinha diretamente da sala de aula. A produção começava com a busca de conteúdo bruto em si, depois construíamos uma lógica para que a explicação fizesse sentido e por fim filmávamos o conteúdo. Sempre que produzíamos um vídeo,

involuntariamente acabávamos estudando e internalizando os conteúdos, já que refletíamos e pesquisávamos bastante sobre um conteúdo para produzir um vídeo.

5. O jovem consegue comunicar a informação de maneira ética, preocupando-se em respeitar questões de direitos autorais? Como ele age para comunicá-la com responsabilidade?

J: Pelo tipo de conteúdo que produzíamos, era muito raro esbarrarmos na questão dos direitos autorais. Quando usávamos algum conteúdo como música de fundo, sempre tomamos cuidado de selecionar conteúdos que possuíam licenças que permitiam seu uso. Caso houvesse algum conteúdo passado cuja fonte exigisse creditação de direitos (como exercícios de vestibular) sempre fazíamos a devida creditação no vídeo.

6. Qual (is) fonte(s) o jovem acessa para buscar informações e criar o conteúdo desejado?

J: No nosso caso a fonte principal sempre foram aulas e anotações baseadas no conteúdo que aprendemos em sala de aula. Outras fontes secundárias seriam a internet (sempre em sites ou páginas que fossem confiáveis) e livros didáticos.

7. Acredita que o jovem consegue se apropriar da informação, interpretá-la e criar um conteúdo próprio?

J: Sim. É possível criar um conteúdo original e relevante a partir da obtenção e internalização de informações de outras fontes. Basta que o jovem reflita sobre o assunto e faça sua leitura sobre ele. O fato do produtor de conteúdo ser uma pessoa jovem não impede que ele produza algo de qualidade e nem afeta a confiabilidade do conteúdo.

8. A partir de todo o conteúdo produzido para o YouTube, quais habilidades o jovem desenvolve?

J: No nosso caso, eu e o Pedro desenvolvemos habilidades diferentes por termos papéis diferentes na produção. Por estar envolvido na parte técnica da produção, eu desenvolvi habilidades de edição e gravação de conteúdo (no sentido de montar o estúdio, iluminação e afins). Além disso, meu papel também foi de relações públicas no canal e portanto eu sempre respondia a emails dos mais diferentes tópicos

relativos ao canal. Por incrível que pareça, responder emails institucionalmente é uma tarefa mais complexa do que responder emails pessoais e essa é uma habilidade que desenvolvi e que valorizo muito por ser cada vez mais útil na minha vida. Além disso, tive outros aprendizados no processo de criar conteúdo para o canal mas estão mais relacionados as circunstâncias em que nos inserimos por estar produzindo do que pela produção em si. Participamos de vários eventos palestrando sobre nosso projeto e isso nos proporcionou o contato com um ambiente incomum para pessoas de 15/16 anos. Com isso, desenvolvemos habilidades de networking e de apresentação por exemplo. Eu particularmente, por conta desses contatos, pude fechar parcerias para produção de outros conteúdos e a partir disso aprendi tanto a vender meu serviço como precificá-lo.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SÉRGIO ARLOW

1. Ao estar inserido na produção de conteúdo audiovisual, o jovem consegue, primeiramente, reconhecer sua necessidade e localizá-la?

Sérgio: Sim, ele pesquisa bastante utilizando a tecnologia, de acordo com o que vão falar no vídeo.

2. Localizando-a, o jovem consegue avaliar a confiabilidade da informação antes de utilizá-la?

S: Sim, e quando tem dúvidas pergunta ao professor responsável pelo projeto TVEMM.

3. Quando já localizada e avaliada, o jovem consegue armazenar essa informação para recuperá-la futuramente?

S: Sim, todo material é arquivado em uma pasta do projeto em nosso computador.

4. O jovem consegue utilizar a informação que reconheceu, localizou, avaliou, armazenou e recuperou? Como ele a utiliza?

S: Sim, ele tem sempre disponível um acervo de material na pasta dos projetos da TVEMM em nossos computadores e utiliza nas novas edições dos programas da nossa TV.

5. O jovem consegue comunicar a informação de maneira ética, preocupando-se em respeitar questões de direitos autorais? Como ele age para comunicá-la com responsabilidade?

S: Sim, eles procuram citar nos créditos das edições os nomes das músicas e autores, e nomes das gravadoras, sempre respeitando a lei do direito autoral. Foram instruídos para atentar a esse detalhe.

6. Qual (is) fonte(s) o jovem acessa para buscar informações e criar o conteúdo desejado?

S: Consulta na net com frequência, e também este professor que possui um grande acervo de programas para edições com efeitos especiais sobre projetos de criação para TV.

7. Acredita que o jovem consegue se apropriar da informação, interpretá-la e criar um conteúdo próprio?

S: SIM, são bastante criativos e capacitados para edições e gravações de vídeos, realizam com frequência capacitações como exemplo cito o projeto "Super Curtas".

8. A partir de todo o conteúdo produzido para o YouTube, quais habilidades o jovem desenvolve?

S: Como gravar, produzir e editar os programas e postar no canal.