

EDUCOMUNICAÇÃO NA PRÁTICA: DIFERENÇA, EXPERIÊNCIA E CRIAÇÃO EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

EDUCOMMUNICATION IN PRACTICE: DIVERSITY, EXPERIENCE, AND
CREATIVITY IN AN ELEMENTARY SCHOOL

Ciências Humanas • 08/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791293980](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791293980)

Célia Cristina Marques de Oliveira¹

Rafael Christofolletti²

RESUMO

O artigo apresenta um relato de experiência de educomunicação desenvolvido em uma escola pública do Ensino Fundamental I, a partir de uma perspectiva inspirada na Filosofia da Diferença. A experiência teve como foco a ampliação, potencialização das possibilidades de expressão, escuta e autoria das crianças, por meio da articulação entre escola, comunicação e comunidade. Ancorado nas noções de educação menor, rizoma e devir, o trabalho desloca o ensino de uma lógica prescritiva para uma prática inventiva, produzida nas brechas do cotidiano escolar e nos encontros entre diferentes vozes e linguagens. As ações envolveram a criação de dispositivos educ comunicativos, como o jornal escolar e espaços coletivos de escuta, que favoreceram a participação ativa dos estudantes e a circulação de suas produções para além da sala de aula. Mais do que resultados mensuráveis, a experiência evidenciou movimentos de criação, pertencimento e produção de sentidos, afirmando a escola como espaço vivo, atravessado por afetos, multiplicidades e processos de aprendizagem compartilhada. O relato busca contribuir para a problematização e construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diferença como potência e a educomunicação como caminho ético, estético e político na educação básica.

Palavras-chave: Educomunicação; Filosofia da diferença; Infância; Relato de experiência.

ABSTRACT

This article presents an account of an edumunication experience developed in a public elementary school, from a perspective inspired by the Philosophy of Difference. The experience focused on expanding the possibilities of expression, listening, and authorship for children, through the articulation between school,

communication, and community. Anchored in the notions of minor education, rhizome, and becoming, the work shifts teaching from a prescriptive logic to an inventive practice, produced in the gaps of daily school life and in encounters between different voices and languages. The actions involved the creation of educommunicative devices, such as the school newspaper and collective listening spaces, which favored the active participation of students and the circulation of their productions beyond the classroom. More than measurable results, the experience evidenced movements of creation, belonging, and production of meaning, affirming the school as a living space, traversed by affections, multiplicities, and processes of shared learning. This report aims to contribute to reflection on pedagogical practices that recognize difference as a potential and media literacy as an ethical, aesthetic, and political path in basic education.

Keywords: Media literacy; Philosophy of difference; Childhood; Experience report.

1. INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO MENOR E EDUCOMUNICAÇÃO

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos; (Gallo, 2002, p. 173).

É possível pensar sobre educação maior como um projeto institucionalizado, sustentado por políticas públicas, legislações e diretrizes que buscam organizar e normatizar o campo educativo. Trata-se de uma educação que se pretende universal, planejada em grandes mapas e planos. A educação maior cumpre um papel de estruturação e de garantia de direito, mas também carrega consigo o risco de se tornar um mecanismo de controle ou homogeneização e reprodução das lógicas dominantes.

A ideia de educação menor, como uma prática que se recusa a seguir o caminho único e normativo da escola tradicional, pode se colocar também como um gesto de revolta contra os fluxos instituídos: currículos rígidos, metodologias engessadas, hierarquias de saber e como uma forma de resistências políticas impostas muitas vezes para reproduzir a educação a números, metas e padrões.

Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. (Gallo, 2002, p. 173).

A distinção entre educação maior e menor nos permite perceber que, enquanto a educação maior busca instituir-se como normas e estrutura, a educação menor se manifesta como experiência viva, marcada pela criatividade, pela resistência e pela invenção de novos modos de ensinar e aprender. É nesse espaço micropolítico que se revelam as brechas para práticas transformadoras, capazes de intencionalizar o instituído e abrir caminhos para uma educação mais dialógica e emancipadora. Partimos assim da ideia de que o

conceito de educação menor pode ser pensado dentro da comunicação como uma prática que rompe com modelos hegemônicos e abre espaços para singularidades, invenções e vozes que normalmente não encontram lugar na escola, haja vista que a “educação maior” tende a reproduzir normas, padrões e hierarquias. A educação menor se aproxima de agenciamentos múltiplos, heterogêneos, sem centro fixo, com possíveis afetos e experiências. É nesse movimento que a educação se torna campo de disputa e de invenção, revelando que aprender é sempre mais do que cumprir diretrizes, é também um ato de criação, resistência e de diferença.

Os agenciamentos coletivos de enunciação funcionam, com efeito, diretamente nos agenciamentos maquínicos, e não se pode estabelecer um corte radical entre os regimes de signos e seus objetos. Na linguística, mesmo quando se pretende ater-se ao explícito e nada supor da língua, acaba-se permanecendo no interior das esferas de um discurso que implica ainda modos de agenciamento e tipos de poder sociais particulares. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 14).

Os agenciamentos coletivos de anunciação funcionam, com efeito, diretamente nos agenciamentos maquínicos e não se pode estabelecer um corte radical entre os regimes de signos e seus objetos. A educomunicação pode se movimentar como prática que não se separa da linguagem, poder e modo de produção de sentidos. Na escola, os discursos não são neutros: cada narrativa, cada forma de comunicação carrega consigo agenciamentos sociais e políticos.

A educomunicação, ao abrir espaço para múltiplas vozes e linguagens, evidencia que os estudantes não apenas aprendem conteúdos, mas participam de processos de anunciação que atravessam relações de poder e modo de existir, principalmente quando as crianças produzem jornais, vídeos ou podcasts usando mídias, mas constituindo agenciamentos coletivos que conectam escola, comunidade e afetos.

“A diferença não é o contrário da identidade, mas aquilo que a desloca, abrindo espaço para a criação.”
(Deleuze; Guattari, 1995, p. 15).

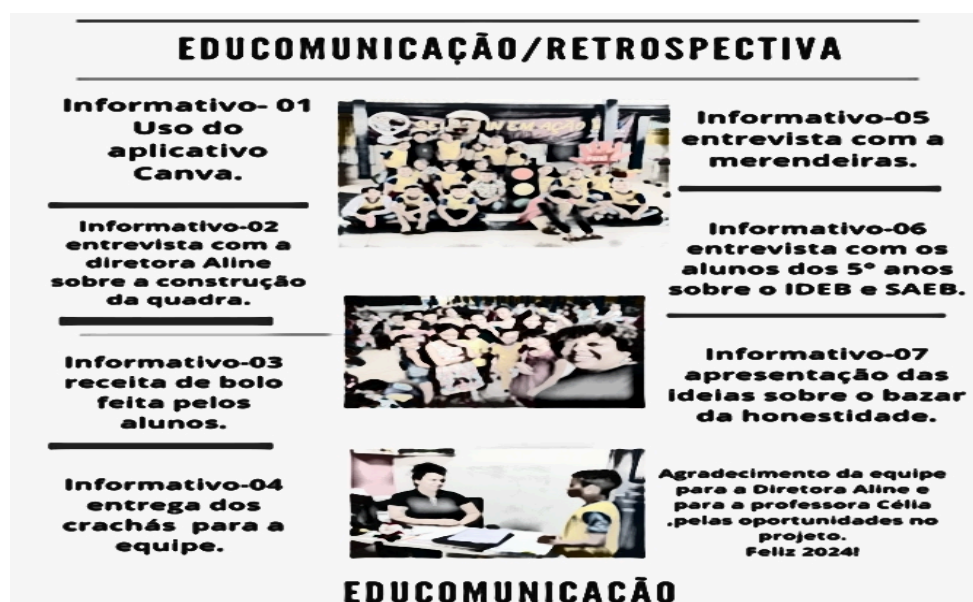
A diferença, nesse contexto, não é ruído, mas potência inventiva que desloca de práticas tradicionais e afirma a educação como território vivo de criação, tornando visível que toda a enunciação é coletiva, atravessada por forças sociais, e que a escola pode ser espaço de invenção quando acolhe esses agenciamentos em vez de reduzi-los a normas fixas. As práticas que se agenciam através da educomunicação valorizam a autoria dos aprendentes, suas narrativas próprias e modos diversos de expressão, oralidade, escrita, imagens, vídeos, gestos. É um agenciamento pedagógico que não busca corrigir ou normalizar, mas acolhe e multiplica os modos de aprender e comunicar, tornando o cotidiano escolar mais ético, estético e político.

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 15).

No campo teórico-prático, a articulação com a educação e a comunicação ao produzir deslocamentos nos modos de ensinar e aprender e ao promover o diálogo, a escuta e a participação ativa dos sujeitos no cotidiano escolar, corrobora tensionar práticas pedagógicas tradicionais. Essa abordagem possibilita que os aprendentes ocupem o lugar de produtores de sentidos, ampliando suas formas de expressão, autoria e leitura crítica do mundo. No contexto do Ensino Fundamental I, tais experiências revelam-se potentes ao favorecerem a produção de autonomia, da linguagem oral e escrita e o protagonismo infantil. Inferimos que, para a Filosofia da Diferença, especialmente a partir das contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a educação pode ser compreendida como um território de criação, no qual o aprender não se reduz à reprodução de modelos homogêneos, mas se produz nos encontros, nos afetos e nas multiplicidades que atravessam o espaço escolar. A diferença, nesse sentido, é afirmada como potência inventiva. A educomunicação aproxima-se dessa concepção ao acolher as singularidades das crianças e abrir espaço para múltiplos modos de expressão, linguagens, narrativas e modos de participação.

A experiência de educomunicação desenvolvida em uma escola do Ensino Fundamental I nos levou a (re)pensar o fazer pedagógico.

Figura 1. Movimentos construídos pelos alunos.

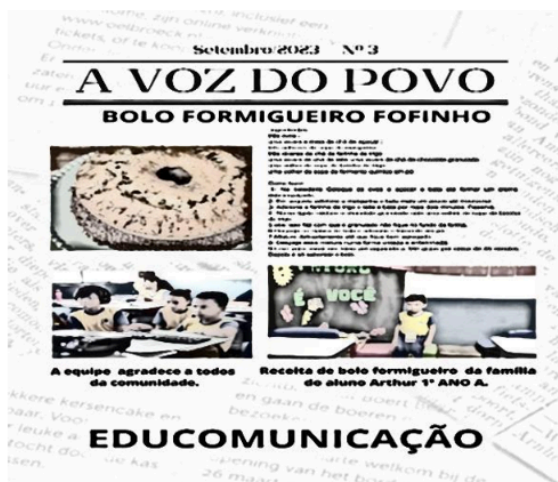


Fonte: Arquivo dos autores, 2026

O informativo da educomunicação, construído pelos alunos do 5º ano com a participação coletiva das turmas do 1º ao 5º, aborda o uso do aplicativo **Canva**. A professora, ao longo do ano de 2023, esteve em sala de aula ensinando como funciona a plataforma e como ela pode ser utilizado para a construção do jornalzinho da escola, levando a informação as demais salas de aula, buscando sempre trazer a veracidade dos fatos.

Essa experiência evidencia que aprender não se reduz à reprodução de modelos homogêneos, mas se produz nos encontros e nas multiplicidades que atravessam o espaço escolar. O informativo escolar tornou-se um dispositivo educ comunicativo, afirmando a diferença como potência inventiva, ao valorizar a autoria dos aprendentes.

Figura 2. (A) Informativo do bolo feito pelos responsáveis; e (b) Informativo da entrevista feita pelos alunos.



Fonte: Arquivo dos autores, 2023

Na representação da **figura 2 (a)**, os estudantes buscaram uma receita de bolo que uma mãe pudesse fazer e o filho, o aluno do 1º ano, pudesse escrever todo o processo de criação do bolo. Então, essa informação ele compartilha com o coletivo para contemplar o jornal Educomunicação. O ato de escrever o processo de criação do bolo não é apenas uma atividade escolar, mas uma abertura para a multiplicidade de vozes. A mãe, o filho, o aluno do primeiro ano, encontram-se em espaço de criação compartilhada, onde o saber não é o único nem hierárquico, mas tecido na diferença. Nos lembra que cada sujeito traz sua singularidade, e ao narrar o processo do bolo, os estudantes não apenas registram uma prática, mas dão visibilidade ao modo como diferentes experiências se entrelaçam no coletivo.

O bolo pode ser visto como uma metáfora no contexto da educação, como uma mistura de ingredientes diversos, cada um com sua textura, sabor e tempo que só juntos produzem algo novo. O informativo educomunicação, nesse caso, é o espaço que acolhe essa diversidade e a transforma em comunicação.

Na representação da **figura 2 (b)**, os alunos do 5º ano foram até o refeitório da escola para verificar o lanche da semana e conversaram

com as merendeiras, a fim de descobrir como elas se sentiam ao executar sua função naquele ambiente escolar. Ao investigar o lanche e ouvir as merendeiras, os alunos do quinto ano entram em contato com uma dimensão muitas vezes invisibilizada da escola, o trabalho cotidiano que sustenta a vida coletiva. Essa reflexão nos convida a reconhecer que o saber não está apenas nos livros ou nas salas de aula, mas também nos gestos, nas práticas e nos afetos das merendeiras. Essa escuta rompe com a lógica de homogeneização, pois dá lugar às vozes que normalmente não são consideradas centrais no processo educativo. A diferença aqui é potência: ao reconhecer o valor das merendeiras, os alunos ampliam sua compreensão de comunidade e de educação como prática plural.

COMUNICAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

As ações desenvolvidas não seguiram uma lógica linear ou hierárquica. Organizaram-se através de agenciamentos, conectando escola, comunidade, família, mídias digitais e espaços coletivos de maneira rizomática. Cada turma assumiu a função de buscar informações da comunidade, produzindo o que se denominou a voz da comunidade. Para isso, foram utilizadas urnas físicas, grupos de **WhatsApp** e momentos de escuta coletiva. As produções resultantes de textos, relatos orais, notícias, desenhos e registros digitais circularam tanto no espaço escolar quanto fora dele, ampliando os territórios de enunciação dos aprendentes. O informativo escolar tornou-se um dispositivo central dessa experiência, funcionando como um agenciamento comunicacional no qual diferentes vozes, temas e afetos se conectavam sem hierarquias fixas.

Em seu aspecto material ou maquínico, um agenciamento não nos parece remeter a uma produção de bens, mas é um estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos uns em relação aos outros (Deleuze; Guattari, 1995, p. 31).

A educomunicação intervém justamente nesse plano maquínico do agenciamento, isto é, no modo como os corpos se encontram e se afetam nos espaços educativos. Em termos claros, a educomunicação não cria bens midiáticos, ela cria estados de relação comunicacional. Quando um projeto educocomunicativo acontece, seja por meio de rádio escolar, jornal, podcast, vídeo, assembleia ou círculo de conversa, ele: reorganiza quem pode falar, distribui culto e visibilidade, altera hierarquia simbólica, cria aliança antes inexistente, transforma em negociações, produz pertencimento ou conflito produtivo. O aspecto maquínico do agenciamento não é mídia em si (microfone, câmera, celular), mas o arranjo coletivo que se forma em torno dela: os corpos em presença, os afetos que circulam, as alianças entre estudantes, professores, comunidade e territórios. Por isso, pode-se afirmar que a educomunicação pode atuar como agenciamento maquínico na medida em que reorganiza as misturas de corpos no espaço educativo, criando modos de relação, de escuta e de enunciação coletiva.

O conceito de agenciamento, tal como formulado por Deleuze e Guattari, desloca a ideia de produção para além da lógica

econômica ou utilitária. Apontada para uma dimensão relacional onde os corpos afetos e força se misturam em composições sempre móveis. No contexto da educomunicação e da educação menor, pensar em um informativo escolar ou nas práticas coletivas dos alunos como agenciamento.

Reconhecer que não se trata apenas de produzir textos, desenhos ou registros digitais, mas de criar um campo de intensidade. Nesse campo escolar, comunidade familiar, digitais se conectam em alianças e expansões que não seguem hierarquias fixas, assim cada produção, seja uma entrevista com merendeiras ou uma receita compartilhada, é menos um produto acabado e mais uma expressão de encontros, simpatias e tensões que atravessam o cotidiano escolar. A potência da educação menor está justamente em acolher essas misturas, permitindo que novas formas de anunciação e de convivência surjam a partir da diferença.

DEVIR-CRIANÇA, AUTORIA E APRENDIZAGEM

Os encontros semanais incluíram oficinas voltadas à subjetividade, leitura, escrita, escuta e criatividade. No primeiro encontro, trabalhou-se o significado dos nomes dos alunos, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao grupo. Em seguida, realizou-se um plebiscito para a escolha democrática do nome do informativo escolar, reforçando práticas participativas. Alguns estudantes do 4º ano assumiram o papel de redatores-chefes, participando de formações sobre ferramentas digitais como Canva e Kahoot, com apoio da sala de Multimeios. Durante os intervalos, grupos de alunos realizavam a leitura das notícias no pátio da escola, utilizando microfones e equipamentos de som.

Essas práticas favoreceram processos de devir-criança, nos quais aprender significou experimentar, criar e se deslocar de posições previamente estabelecidas. A aprendizagem emergiu menos como transmissão de conteúdos e mais como experiência compartilhada, construída nos encontros e nas relações. As práticas desenvolvidas nos encontros semanais configuraram-se como um agenciamento comunicacional de caráter educativo, no qual a aprendizagem emergiu da relação entre corpos, linguagens, afetos e dispositivos, e não da simples transmissão de conteúdo. As oficinas voltadas à identidade, leitura, escrita, escuta e criatividade produziram um espaço de convivência no qual os estudantes puderam experimentar outras formas de participação e pertencimento, deslocando posições tradicionais de aluno e professor.

O trabalho inicial com o significado dos nomes dos estudantes revelou-se um gesto potente de constituição do grupo, ao reconhecer cada sujeito em sua singularidade e história. Esse movimento favoreceu a criação de um território comum, no qual os corpos puderam se misturar e se reconhecer mutuamente, produzindo vínculos afetivos e simbólicos. Tal dinâmica aproxima-se da noção de Deleuze e Guattari no agenciamento em seu aspecto material ou maquínico, entendido não como produção de bens, mas como um “estado preciso de mistura de corpos”, atravessado por atrações, alianças e afetos (Deleuze; Guattari, 1995, p.31).

A realização de um plebiscito para a escolha democrática do nome ao informativo reforçou práticas participativas e instituiu um regime de enunciação coletiva. Ao participar da decisão, os estudantes não apenas escolheram um nome, mas experimentaram um modo de organização comunicacional baseado na escuta, na negociação e no reconhecimento do outro. Essa experiência evidencia a

comunicação como prática relacional e política, na medida em que redefine quem pode falar, decidir e produzir sentidos no espaço escolar, em consonância com a perspectiva da educomunicação, que valoriza ecossistemas comunicativos democráticos (Soares, 2007, p.15–16).

Figura 3. Oficina na sala de multimeios e em sala de aula



Fonte: Arquivo dos autores, 2023

O protagonismo assumido por estudantes do 4º ano no papel de redatores-chefes, aliado às formações em ferramentas digitais como **Canva** e **Kahoot**, ampliou ainda mais esse agenciamento comunicacional. O uso das tecnologias não se limitou a uma dimensão instrumental, mas funcionou como mediador de relações, permitindo a circulação de saberes, a cooperação entre pares e a produção coletiva de narrativas. Nesse sentido, a tecnologia integrou-se ao agenciamento como elemento não humano que afeta e é afetado pelos corpos, contribuindo para a reorganização das relações comunicativas no cotidiano escolar.

Cada conceito carrega seus referenciais e metodologias, mas os atendidos — os alunos — são indistintamente beneficiados. O grande diferencial está na meta de cada prática: uma trabalha para que a criança e o adolescente sejam capazes de produzir conhecimentos a respeito de suas relações com a mídia e de usufruir de seu potencial inovador, dominando processos produtivos; já a outra tem como meta transformar a comunidade educativa num ecossistema comunicativo aberto, dialógico e participativo. Quanto à produção comunicativa, no caso da educomunicação, o que mais importa é aquela que as próprias crianças e os adolescentes produzem, colaborativamente (Soares, 2014, p. 22).

As leituras das notícias realizadas no pátio da escola, durante os intervalos, com uso de microfones e equipamentos de som, expandiram o espaço pedagógico para além da sala de aula. O pátio transformou-se em território de enunciação, no qual vozes infantojuvenis ganharam visibilidade e legitimidade. Esse deslocamento espacial e simbólico intensificou a dimensão relacional da aprendizagem, produzindo encontros marcados pela escuta e pela presença, elementos centrais para uma educação que se constrói na experiência e no acontecimento.

Tais práticas favoreceram processos de devir criança, compreendidos não como uma etapa etária, mas como uma potência de criação, experimentação e abertura ao novo. O aprender, nesse contexto, deixou de significar a assimilação de conteúdos previamente definidos e passou a configurar-se como experiência compartilhada, construída nos encontros, nos afetos e

nas relações que se teceram ao longo do projeto. Como afirmam Deleuze e Guattari, o devir opera justamente nessas zonas de indiscernibilidade, nas quais os sujeitos se deslocam de posições fixas e inventam outros modos de existir e aprender (Deleuze; Guattari, 1997).

Dessa forma, as ações descritas podem ser compreendidas como práticas educacionais que materializam um agenciamento comunicacional menor, no sentido de operar nas brechas da instituição escolar, produzindo aprendizagens situadas, coletivas e inventivas. A educação, nesse horizonte, afirma-se menos como transmissão e mais como criação de condições para que encontros aconteçam e novos modos de aprender e comunicar possam emergir.

O conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, dessa forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (Soares, 2011, p. 36).

Para Deleuze e Guattari, esse conjunto de ações que Soares (2011) traz pode ser visto como um agenciamento de enunciação e, ao garantir múltiplas possibilidades de expressão, não se trata apenas de dar voz a sujeitos isolados, mas de instaurar um campo rizomático, onde diferentes linhas de força com: estudantes, professores, comunidade, se entrecruzam e produzem sentidos em constante movimento.

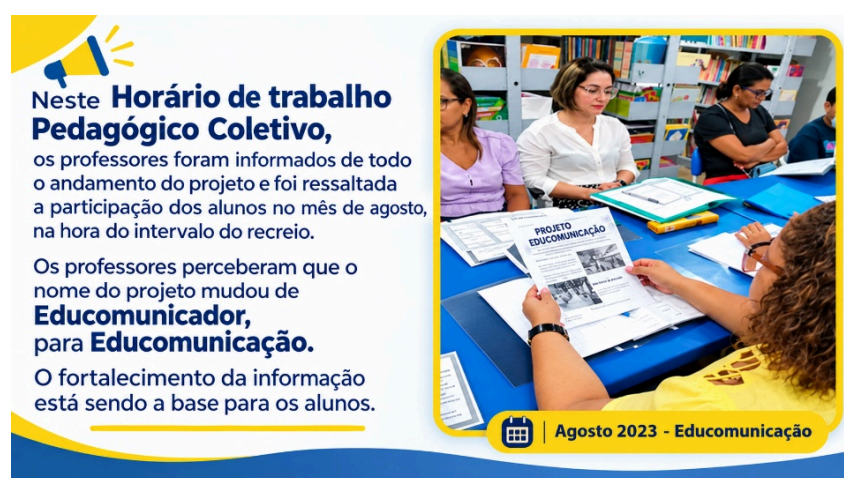
Nesse sentido, a educomunicação, tal como descrita por Soares, aproxima-se da ideia de máquina de guerra no pensamento de Deleuze: uma prática que resiste às formas hierárquicas e centralizadas de comunicação, abrindo espaço para fluxos criativos e para a invenção de novos modos de convivência. O informativo escolar, a caixa de notícias e os informativos não são apenas instrumentos pedagógicos, mas dispositivos que instauram um regime de enunciação múltiplo, onde o poder de falar e decidir é distribuído.

Sendo assim, a perspectiva da educomunicação dialoga com o conceito de rizoma: não há um centro único de produção de sentido, mas uma rede de conexões que se expande, se bifurca e se reinventa. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas um espaço de transmissão vertical de saberes e passa a se configurar como um “ecossistema comunicativo democrático”, em que a política da comunicação se faz pela multiplicidade, pela escuta e pela negociação (Soares, 2011, p. 36).

Durante a semana, a equipe desenvolveu ações no horário do recreio escolar, envolvendo diretamente mais de 400 (quatrocentos) alunos, cerca de 200 no período da manhã e outros 200 à tarde. Nesse contexto, foi criada uma caixa destinada à comunidade escolar, onde qualquer pessoa poderia depositar notícias e informações relevantes. O material recolhido era posteriormente organizado por um estudante, sob a orientação da professora responsável, garantindo que o processo tivesse caráter pedagógico e participativo. O informativo, denominado **A Voz do Povo**, logo depois mudou o nome para **Educomunicação**, passou a ser transmitido no pátio da escola e se estruturou a partir dos conteúdos sugeridos pela própria comunidade. As pautas incluíam

fatos relatados pelos responsáveis, propagandas, informativos de saúde, receitas familiares e comunicados institucionais da escola. Essa prática evidencia um modelo de comunicação escolar que valoriza a participação coletiva, a escuta ativa e o protagonismo dos estudantes, em consonância com a perspectiva da educomunicação, que busca estabelecer ecossistemas comunicativos democráticos (Soares, 2007, p. 15-16).

Figura 4. Sala dos professores



Fonte: Arquivo dos autores, 2023

Os professores atuaram como parceiros fundamentais da professora na condução do projeto dentro da escola. Nos encontros de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), todos eram informados sobre o andamento dos informativos, o que garantia transparência e envolvimento coletivo. Além disso, alguns dos próprios informativos trouxeram os professores como pauta, permitindo que a comunidade escolar tivesse conhecimento do engajamento e da participação ativa de cada um. Essa prática não apenas reforçou a importância da comunicação interna, mas também evidenciou o compromisso dos docentes em colaborar com iniciativas que valorizam a escuta, a troca de saberes e a construção conjunta de sentidos. Ao integrar professores, alunos e comunidade em um mesmo processo comunicativo, o projeto consolidou-se como um

espaço de educomunicação, em que o protagonismo é compartilhado e a escola se afirma como um ecossistema comunicativo democrático (Soares, 2011, p. 36).

Além do fortalecimento da comunicação interna, o projeto também contribuiu para ampliar a percepção da comunidade escolar sobre o papel dos professores como mediadores de processos coletivos. Ao serem pautados nos informativos, os docentes deixaram de ocupar apenas o lugar de transmissores de comunicação e passaram a ser reconhecidos como sujeitos ativos na construção de um ecossistema comunicativo. Essa visibilidade reforçou a ideia de que a prática pedagógica se estende para além da sala de aula, alcançando os espaços de convivência e diálogo, onde se produz em sentidos compartilhados e se consolidam vínculos de pertencimento.

Do ponto de vista teórico, essa experiência pode ser interpretada como um agenciamento coletivo de anunciação, nos termos de Deleuze e Guattari, em que diferentes vozes se entrelaçam para compor uma rede rizomática de comunicação. Ao mesmo tempo, dialoga com as perspectivas de Soares (2011), que entende a educomunicação como prática capaz de restaurar ecossistemas democráticos e criativos. Nesse cenário, professores, alunos e comunidade não apenas participam de um processo informativo, mas se tornam protagonistas de uma dinâmica comunicacional que valoriza a escuta, a negociação e a multiplicidade de sentidos, reafirmando a escola como espaço político e relacional.

Assim, o projeto não apenas fortalece a identidade da comunidade escolar, mas também inaugura modos de convivência que valorizam

a multiplicidade, a escuta e a negociação como fundamento de uma educação transformadora.

Em seu aspecto material ou maquínico, um agenciamento não nos parece remeter a uma produção de bens, mas a um estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros (Deleuze; Guattari, 1995, p. 31).

Essa passagem de Deleuze e Guattari nos permite pensar o projeto escolar para além de sua dimensão pedagógica imediata. Quando eles descrevem o agenciamento como uma "mistura de corpos em uma sociedade" marcada por atrações, repulsões, alianças e expansões, estão apontando para a complexidade relacional que se estabelece em qualquer prática coletivo.

No caso do informativo escolar, não se trata apenas de organizar informações ou transmitir notícias, mas de instaurar um campo de força em que professores, alunos e comunidade se afetam mutuamente, criando formas de convivência de produção de sentido. O projeto pode ser visto como um agenciamento no qual os corpos, entendidos aqui como sujeitos, vozes e experiências, conectam-se em rede, produzindo uma multiplicidade de anunciações. Essa multiplicidade encontra ressonância na perspectiva da comunicação de Soares (2011), que valoriza ecossistemas comunicativos democráticos e criativos.

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões de uma multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existe. Ou posições no rizoma, como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existe somente linha (Deleuze; Guattari, 1995, p.15).

O informativo escolar pode ser compreendido como agenciamento que cresce à medida que amplia suas conexões entre professores, alunos e comunidade. Ele inaugura um modo de convivência que valoriza a escuta, negociação e a multiplicidade como fundamentos de uma educação transformadora. Na perspectiva teórica de Deleuze e Guattari (1995), o informativo escolar transcende a condição de mero canal de transmissão de dados para se consolidar como um dispositivo político pedagógico vivo e de natureza rizomática ao romper com a estrutura tradicional, na qual a comunicação flui verticalmente na direção para a comunidade. Esse instrumento descentraliza as vozes escolares, conferindo igual peso de enunciação a alunos, professores, funcionários e familiares como um agenciamento que se transforma à medida que amplia suas conexões. O informativo atua como produtor de novas subjetividades e autoria estudantil, abrindo linha de fuga nos muros da instituição ao integrar a realidade local ao currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato evidencia a educomunicação como uma ponte estratégica pedagógica no ensino fundamental I, especialmente quando pensado com base na filosofia da diferença. Ao articular conceitos como educação menor, rizoma e devir, a experiência produziu

práticas educativas abertas à escuta, autoria e à diversidade de modos de aprender e existir. Mais do que resultados mensuráveis, evidenciaram-se movimentos de criação, participação e pertencimento, reafirmando a escola como espaço vivo de experimentação e produção de sentidos. Espera-se que este relato contribua para inspirar outros educadores a criar práticas pedagógicas que afirmem a diferença como potência e a educomunicação como o caminho ético, estético e político. O projeto desenvolvido na escola, envolvendo professores, alunos e comunidade, mostrou que a comunicação pode se tornar um verdadeiro espaço de cidadania.

A cada encontro, seja no recreio ou nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ficou evidente que todos tinham algo a contribuir e que cada voz era importante para a construção do informativo escolar. Mais do que transmitir notícias, receitas ou informativo de saúde, o informativo se consolidou como um símbolo de cooperação, escuta e conhecimento mútuo, fortalecendo vínculos e ampliando horizontes tendo como referência Deleuze e Guattari. Essa experiência pode ser compreendida como a criação de agenciamentos coletivos de enunciação, em que diferentes linhas, professores, estudantes e famílias se entrecruzam e produzem sentidos em constante movimento. O informativo escolar não é apenas um produto, mas um rizoma comunicativo, que se expande, bifurca e se reinventa, instaurando um regime de enunciação múltiplo e democrático.

Em consonância com Soares (2011), a educomunicação valoriza os ecossistemas comunicativos abertos e criativos, capazes de redefinir quem pode falar, decidir e produzir sentidos no espaço escolar. Assim, o projeto não apenas transformou a comunicação em prática

política e relacional, mas também já afirmou a escola como um lugar de convivência democrática, respeito e protagonismo coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.2. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169–178, jul./dez. 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. A Educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In APARICI, Roberto. **Educomunicação: Para além da 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR), *Campus* Porto Velho. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0000-1114-1472>. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7292771294341268>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). (Orientanda).

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR), *Campus* Porto Velho. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2752-8596>. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0508510528118073>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). (Orientador).